

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS FORMATIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Mariza Gorette Seeger¹
Leonardo Guedes Henn²
Juliane Marschall Morgenstem³

Resumo: O artigo objetivou verificar como o uso das Tecnologias Assistivas tem contribuído para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior de uma Universidade Comunitária de Santa Maria (RS). Como procedimento metodológico, definiram-se quatro categorias: a) Perfil do estudante com deficiência da instituição; b) Recursos de TAs disponíveis aos estudantes universitários com deficiência; c) Contribuição das TAs à inclusão desses estudantes; d) Utilização de TAs nas suas práticas formativas. Constatou-se, assim, que a utilização das TAs possui forte relevância à inclusão e à formação de acadêmico(a) com deficiência no Ensino Superior por propiciar autonomia e autoconfiança à realização das atividades acadêmicas e à sua inserção no grupo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Tecnologia Assistiva; Ensino Superior.

Assistive technologies: reflections on inclusive training practices in higher education

Abstract: The article aimed to verify how the use of Assistive Technologies has contributed to the inclusion of people with disabilities in Higher Education at a Community University in Santa Maria (RS). As a methodological procedure, four categories were defined: a) Profile of the institution's disabled student; b) TA resources available to university students with disabilities; c) Contribution of TAs to the inclusion of these students; d) Use of TAs in their training practices. It was found, therefore, that the use of ATs has a strong relevance for the inclusion and training of students with disabilities in Higher Education, as it provides autonomy and self-confidence in carrying out academic activities and their insertion in the group.

Keywords: Inclusive Education; Assistive Technology; Higher Education.

¹ Universidade Franciscana (mseeger2002@yahoo.com.br)

² Universidade Franciscana (lghenn@gmail.com)

³ Universidade Franciscana (juliane.unifra@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1990, as tecnologias passaram a ser reconhecidas e a integrar, assim, o rol das políticas públicas no Brasil, contribuindo decisivamente para a inclusão social e educacional no país. No entanto, essas tecnologias por si só, assim como sua garantia no âmbito das políticas públicas, muitas vezes, não se materializam em ações importantes à inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência. Assim, inviabiliza-se a inclusão e a participação dessas pessoas no âmbito social.

Atualmente, dentre outras dificuldades percebidas nesse contexto, destaca-se o reduzido número de recursos disponíveis e o alto custo das novas tecnologias, aliados à falta de formação especializada no que se refere aos recursos humanos. Esses obstáculos apontam para uma possível fragilidade na aplicação das Tecnologias Assistivas (TAs) nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Desse modo, neste artigo, julgou-se necessário fazer um recorte da Dissertação de Mestrado, cujo objeto de estudo foi o processo inclusivo, por meio das Tecnologias Assistivas, no Ensino Superior de uma Universidade Comunitária de Santa Maria, RS.

Em vista disso, este estudo teve como objetivo geral verificar de que forma o uso das TAs tem contribuído para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior na Universidade Comunitária. Além disso, o trabalho contemplou outros objetivos específicos, quais sejam: analisar a utilização de TAs nas práticas formativas dos alunos com deficiência de uma Universidade comunitária de Santa Maria, RS, e desvelar os pontos fortes e/ou frágeis do uso das TAs para a inclusão dos alunos com deficiência nessa instituição, observando, assim, o impacto que esses pontos propiciam em relação ao ensino.

Assim, o referido delineamento tem sua relevância pela inserção no contexto da educação e da educação inclusiva para pontuar como ocorre esse processo de inclusão no espaço universitário. Com isso, visa-se a debater sobre o uso de TAs no Ensino Superior por proporcionar, à pessoa com deficiência, independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

Para os procedimentos metodológicos deste estudo, foi utilizado inicialmente um estudo bibliográfico de cunho exploratório para definição da

problemática. Após isso, elegeu-se fazer uma abordagem quali quantitativa⁴ nesta pesquisa, por possibilitar melhor compreensão das questões que envolvem o uso da tecnologia assistiva para a inclusão de pessoas com deficiência. Nas palavras de Minayo (2001):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem, uma complementa a outra (MINAYO, 2001, p. 7).

No levantamento de dados, utilizou-se, como método de levantamento, a pesquisa *Survey*⁵, por utilizar um instrumento predefinido (respostas obtidas através de questionário online). Desse modo, foram tomados como objeto de investigação alunos com deficiência na instituição. Após realizado o contato via internet (por e-mail) com esses estudantes, aqueles que aceitaram participar da pesquisa tiveram suas respostas analisadas e ensejaram a discussão do presente artigo. Com o objetivo de complementar a coleta dos dados, foi elaborado um questionário online, anteriormente desenvolvido pela pesquisadora, composto por 25 questões, nas modalidades abertas e de múltipla escolha, para serem respondidas pelos participantes.

Para a fase de análise dos dados do estudo, foi contínua a revisão bibliográfica acerca da temática que envolve a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Além disso, nessa etapa, foram utilizados recursos gráficos do programa Google Drive, para dar suporte ao levantamento de índices, cálculos e gráficos que foram necessários para quantificar os dados coletados no estudo. Para analisar os dados da pesquisa empírica, foram definidas quatro categorias: a) O perfil do estudante com deficiência da instituição; b) Os recursos de TAs disponíveis aos estudantes com deficiência

⁴ Este tipo de pesquisa envolve métodos quantitativos e qualitativos, de modo a obter compreensão e explicação mais amplas do tema estudado.

⁵ Na pesquisa *Survey*, tem-se interesse de produzir descrições quantitativas de uma população (FREITAS *et al.*, 2000).

do Ensino Superior; c) A contribuição das TAs à inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior; d) A utilização de TAs nas práticas formativas dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DO PROCESSO INCLUSIVO BRASILEIRO

Ao traçar uma perspectiva histórica sobre a escolarização no Brasil, não é difícil perceber que o ambiente educacional foi caracterizado por uma visão limitadora da educação, ou seja, por muito tempo a educação se configurou como privilégio de um reduzido grupo, marcada, assim, por um processo de exclusão legitimado por políticas e práticas educacionais destinadas a poucos. Nesse sentido, para contextualizar o processo inclusivo ocorrido no Brasil até os dias atuais, dividiu-se este período em três momentos distintos, apresentados nesta seção do artigo.

Para situar o tratamento que a pessoa com deficiência recebeu ao longo da história, é necessário pontuar que esse grupo vivenciou práticas de rejeição e segregação da vida social. Inicialmente, na Antiguidade, as pessoas com deficiência não eram consideradas seres humanos, logo, eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições atípicas. Esse período foi marcado pela negligência e falta de atendimento a esses sujeitos. Segundo entendimento de Lockmann e Rech (2012):

Assim, pode-se dizer que esses processos de exclusão retratavam uma forma de exercício do poder soberano, um poder que opera uma divisão binária, uma divisão que decidia sobre o direito de vida e sobre o direito de morte desses indivíduos. Era de fato um poder de espada, que só decidia sobre a vida desses sujeitos justamente porque podia decidir sobre a sua morte (LOCKAMANN; RECH, 2012, p. 03).

Na Idade Média, as pessoas com deficiências passaram a ter “direito à vida”, à medida que essas práticas de extermínios passaram a ser condenadas. Essas pessoas não mais eram consideradas anormais, devido aos ideais do Cristianismo, que pregava que “todas as criaturas são filhos de Deus”, e, portanto, não merecem morrer. Entretanto, nessa época, a segregação alcança o *status* de prática social, orientando a conduta dos indivíduos.

Quanto ao surgimento de um atendimento educacional diferenciado para as pessoas com necessidades educacionais especiais, este campo de saber chamado "educação especial" estruturou-se tendo em vista, primeiramente, substituir o ensino comum, configurando-se como outro espaço de educação daqueles vistos como anormais, definidos assim por Lockmann e Rech (2012, p. 05): "Eles – os outros, os indesejáveis, os perigosos, os inadequados, os diferentes, os deficientes, os anormais".

Vê-se, assim, que o ensino das pessoas com deficiência no Brasil foi marcado, nesta época, pela criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais. Esse contexto organizacional foi conceituado por termos de normalidade/anormalidade, o que foi determinante para a elaboração de formas de atendimento clínico-terapêuticos embasadas em testes psicométricos, cujos diagnósticos definiram as primeiras práticas escolares para os estudantes com deficiência.

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil data a partir da criação de duas instituições no período imperial: primeira, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), e segunda, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, que, nos dias atuais, denomina-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no estado do Rio de Janeiro. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, cuja instituição era especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e, em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Já em 1945, instaura-se o primeiro atendimento educacional às pessoas com altas habilidades/superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (LANNA JÚNIOR, 2010). Pode-se dizer que aqui aparecem os primeiros movimentos pela inclusão, como visto, antes disso, nem o direito à vida era garantido a esse grupo de pessoas. Para corroborar essa ideia, Thoma e Kraemer (2017) explicam:

Foi nos institutos, apesar de afastados do convívio social, que as pessoas com deficiência passaram a ter direito à vida, à assistência e à instrução, por meio de ações que se estenderam até aproximadamente o período de 1950. Porém, como já colocamos, delimitar esse período não significa que as situações de segregação em instituições tenham sido encerradas, pois foram frequentes nos momentos seguintes e ainda podem ser encontradas nos dias atuais (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 10).

Entendeu-se, desse modo, que, embora o processo de inclusão nesses institutos tenha avançado de maneira positiva, as marcas de segregação sofridas por pessoas com deficiência ainda persistiram. Atualmente, ainda são comuns situações de segregação em estabelecimentos de atendimentos especializados de ensino e escolas de ensino regular, segundo relatos docentes.

Mais tarde, na década de 1960, a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe uma garantia a mais para a pessoa com deficiência, ao destinar o título X à Educação dos Excepcionais. Para melhor entender os próximos passos do processo de inclusão, pode-se citar o seguinte, postulado por Thoma e Kraemer (2017):

O segundo momento, dos processos de integração educacional das pessoas com deficiência, pode ser caracterizado como um conjunto – de políticas, planos e legislações – voltado ao governo mediante ações que buscavam promover a integração de pessoas com deficiência na sociedade e na escola. Entretanto a racionalidade que sustenta essas ações é a de que a integração depende das condições do próprio sujeito como deficiência, que deve buscar meios para se adaptar aos espaços e tempos pensados para a maioria (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 10).

Dessa feita, esse período foi sustentado por uma visão de responsabilidade do sujeito com deficiência pela sua integração tanto na sociedade, como na escola. Nesse sentido, todas as ações realizadas durante essa época previam que o próprio sujeito se adaptasse aos espaços, tempos e atividades da maioria. Caso a deficiência não permitisse essa integração, a pessoa com deficiência não tinha possibilidade de permanecer nesses locais, restando a interessante constatação de que a integração estava condicionada ao processo de adaptação do sujeito.

Já a partir da década de 1990, pode-se mencionar o terceiro momento do processo de inclusão, quando as ações de governo passaram a ser consideradas como investimentos, logo, as pessoas com deficiência seconstituem como sujeitos produtivos nesse contexto, sem depender de suas condições. Desse modo, as formas de acesso e de acessibilidade a todos foram garantidas. A partir de então, destacam-se relevantes declarações internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que impulsionaram estudos e vasto material publicado acerca da inclusão educacional. Em 2001, o Decreto nº

3.956 ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com deficiência. Já em 2002, a Lei n° 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como língua oficial do Brasil. Seguindo o panorama histórico, constata-se que, em 2003, a Portaria n° 3.284 determina sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Também o Decreto n° 5.296, de 2004, é instituído para regulamentar as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu Art. 24, o Decreto determina:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

Observa-se que existem muitos outros marcos legais e políticas públicas e pedagógicas não mencionados nessa seção. Porém, julga-se desnecessário ao estudo maior detalhamento ou prolongamento desses itens, uma vez que se intencionou fazer uma breve apresentação de alguns desses, levando em conta seu grau de importância à construção do atual processo inclusivo.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO

Quanto à democratização da globalização e ao uso de novas tecnologias, percebe-se que o acesso a essas informações e ferramentas não é garantido a todos, já que as pessoas, que apresentam limitações e necessitam de um suporte que auxilie na superação de obstáculos impostos por estruturas rígidas de acesso à informação e conhecimento, veem-se excluídas do acesso à informação em massa. Todavia, o próprio avanço tecnológico possibilitou repensar essas estruturas para esse segmento populacional, quando, por exemplo, colocou-lhe à disposição a Tecnologia Assistiva. Peres e Petitto (2012), em seu trabalho intitulado “A acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o Atendimento Educacional Especializado”, salientam que a TA, ainda que seja

um termo novo, é uma alternativa para facilitar a vida das pessoas com deficiência.

Assim, o termo é usado basicamente para identificar o conjunto de serviços, recursos e materiais que favorecem ou mesmo ampliam as competências funcionais de pessoas de um modo geral e de pessoas com deficiência. Desse modo, proporciona o uso de suas habilidades com o objetivo de fomentar a vida autônoma e independente dessas pessoas, garantindo-lhes sua efetiva participação na sociedade.

Na prática, a TA é, ainda, conforme os autores acima citados, colocada à disposição de um aluno com deficiência e abre muitas possibilidades, como: um objeto que o ajude a segurar um lápis ou a tela *touchscreen* dos *tablets*, visto sua praticidade para os deficientes (de qualquer tipo), pois, apenas com um toque, conseguem expressar suas escolhas, suas ideias, seus pensamentos.

Nessa perspectiva, a TA é uma ferramenta, um recurso que proporciona à pessoa com deficiência o desempenho satisfatório em atividades que deseja realizar. Como elucida o Comitê Brasileiro de Ajudas Técnicas:

Tecnologia Assistiva 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 (BRASIL, 2007, p. 3).

Assim, essa nova área de conhecimento passa a compor as políticas públicas no Brasil, pois os alunos com deficiência, matriculados na rede pública de ensino, em todos os níveis, passam a ter direito aos recursos de TA, com o objetivo de garantir a sua permanência e participação efetiva no processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, diante da realidade do usuário, ou seja, o contexto em que está inserido, seus interesses e suas necessidades funcionais e pessoais, opta-se por determinado tipo de recurso de TA.

No entanto, a modernização do sistema educacional exige, dos docentes, formações compatíveis com as necessidades e os desafios. Dessa forma, a TA só poderá ser bem utilizada caso os envolvidos sejam capacitados para utilizar essas novas tecnologias como ferramenta de interação entre docente e alunos, na busca pela aquisição de habilidades. No âmbito do Ensino Superior, cabe

ressaltar aqui, que, atualmente, houve um aumento no ingresso de estudantes, inclusive aqueles com deficiência. Esse fenômeno pode se chamar de inclusão social, em que todos podem ter acesso ao Ensino Superior. Nessa perspectiva, Menezes (2017) corrobora que:

[...] as ações inclusivas, que em primeiro momento foram narradas como ações a serem desenvolvidas com os sujeitos com deficiências, ao conquistarem a forma imperativa, se mostram operando sobre todos os sujeitos e não exclusivamente sobre um grupo específico deles. Na verdade, entendo que se tornou possível falar em inclusão na esteira das deficiências, mobilizando-se todos a envolverem-se com ela [...] (MENEZES, 2017, p. 117).

Ainda, considerando a citação anterior, compreende-se que, diante do espaço educacional de inclusão para todos, as TAs passam a fazer parte deste cotidiano, uma vez que, aliadas aos demais aspectos já mencionados, servem como suporte ao ensino e à aprendizagem de alunos com deficiência.

UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

A partir da discussão e análise do referencial teórico, percebeu-se a importância da utilização dos recursos e serviços de TA, sobretudo, no contexto educacional para a formação e a inclusão dos estudantes com deficiência. Entendeu-se, ainda, que as tecnologias por si só não cumprem sua função, é necessário que o docente esteja em constante processo de formação e abertura para aprender novos métodos e práticas pedagógicas. Além disso, compreendeu-se que o conhecimento sobre as TAs não é apenas preocupação do educador especial, mas de todos os envolvidos com educação, já que se trata da “Educação para todos e todas”; o estudante com deficiência também precisa ocupar esse espaço de ensino, logo, os professores devem estar preparados para recebê-lo.

De fato, percebeu-se que as informações necessárias acerca das TAs devem fazer parte da rotina da instituição, para que, assim, seja possibilitado melhor entendimento teórico e prático sobre essas tecnologias aos envolvidos no processo de inclusão. Cabe ressaltar que esse estudo sobre as tecnologias apontou para inúmeros entraves com relação à entrada desses equipamentos, por conta de as TAs serem de custos muito elevados para serem adquiridas por

essas instituições de ensino público e privado. Além disso, em alguns casos, a falta de informação de gestores se apresenta como obstáculo a esse acesso, uma vez que não veem como prioridade a compra das TAs, seja pela falta de recursos, seja pela falta de políticas públicas que demandem sobre ações inclusivas nessas instituições. Verificou-se, também, que outros fatores importantes marcaram certa fragilidade ao acesso das TAs. A exemplo disso, tem-se o desconhecimento por parte dos alunos com deficiência e o despreparo dos professores para a utilização desses equipamentos em suas práticas formativas, o que dificulta sua apropriação.

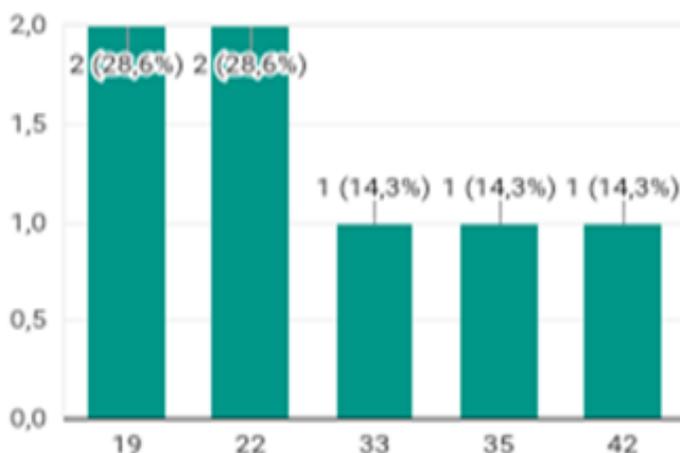
Além disso, o estudo trouxe à tona dados importantes que moldaram o processo inclusivo brasileiro: por muito tempo, como foi exposto, a pessoa com deficiência esteve à margem da educação. Constatou-se que, no decorrer do tempo, muitas foram as denominações recebidas pelas pessoas com algum tipo de deficiência, muitas delas pejorativas, bem como as situações de segregação que marcaram todo o período desse processo, estendendo-se, infelizmente, até a atualidade. A pesquisa expôs, ainda, a fragilidade das políticas públicas e dos documentos legais, por estarem atrelados aos interesses dos governantes de cada período. No entanto, percebeu-se avanços quanto aos entendimentos e preocupações relacionados às pessoas com deficiência, a exemplo, cita-se as TAs, que possibilitaram melhor autonomia e autoestima em todas as áreas da vida cotidiana desse grupo.

Para um olhar sobre os resultados da instituição observada, debruçou-se brevemente nas análises das categorias organizadas e extraídas da pesquisa aqui delineada. Quanto à definição da primeira categoria: a) “O perfil do estudante com deficiência em uma Universidade Comunitária”, destacaram-se, a seguir, os dados e entendimentos relacionados às questões de 02 a 09.

Gráfico 01 - Percentual do total de alunos com deficiência por idade no ensino superior.

2. Qual é sua idade?

7 respostas



Fonte: Dados empíricos.

No tocante aos perfis socioeconômicos dos estudantes da Universidade Comunitária, verificou-se que, na questão de nº 02 (Gráfico 01) referente à idade do estudante, dos sete (100%) entrevistados, quatro deles, entre 19 e 22 anos, estão dentro da estimativa normal para a frequência no Ensino Superior. Segundo o ponto de vista do MEC¹, entende-se que o aluno terá, em média, 18 anos quando concluir o ensino médio, se não obteve nenhuma dependência. Por outro ângulo, conforme a LDB², o indivíduo necessita apenas de sua capacidade intelectual e vontade para ingressar na universidade. Então, considerando os conceitos acima, os alunos com idade de 19 anos e capazes intelectualmente estão dentro dessa perspectiva. No entanto, para os estudantes de 22 anos, podem ter ocorrido outros fatos anteriores a esse nível de ensino para justificar seu retardamento ao acesso universitário. Dessa forma, ficou demonstrado que a deficiência desses alunos não acarretou maiores

prejuízos no diz respeito à idade de acesso no Ensino Superior. Para os alunos de idade mais avançada, entre 33, 35 e 42 anos, inferiu-se haver um atraso quanto aos seus ingressos, cujos fatores podem ou não estar ligados às suas deficiências, haja vista que um deles, aluno de 35 anos, já possui um curso de Mestrado realizado anteriormente ao que frequenta nesta instituição. Perceberam-se, assim, muitas dificuldades para alguns alunos com deficiência ingressarem na universidade, seja por um motivo ou outro. Para melhor compreensão dessas considerações, cita-se o estudo abaixo:

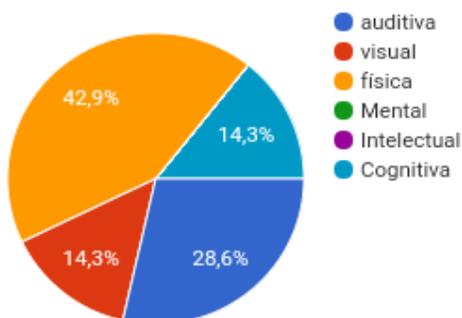
Esse baixo percentual de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior não é novidade no quadro educacional brasileiro, pois há uma espécie de “funil” para todos e, de acordo com o estudo de Andrade e Dachs (2007), apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos tinham acesso ao ensino superior em 2007 (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p.36).

Conforme demonstrado acima, há dificuldade de ingresso dos alunos com deficiência ao Ensino Superior, ocorrendo, na maioria das vezes, o chamado “funil”, uma vez que ocorre o acesso à Educação Básica, porém esses não concluem o Ensino Médio. Embora se percebam avanços, em termos de garantias constitucionais e políticas públicas inclusivas, não é possível ainda se falar em “Educação para todos”, porque os percentuais de estudantes com deficiência matriculados e concluintes são em números reduzidos consoante as atuais pesquisas científicas, evidenciando, dessa forma, diversos entraves cotidianos para o sucesso desse alunado. Nessa perspectiva, ressaltam-se diversos fatores, a exemplo, as reduzidas políticas públicas e as políticas institucionais que garantem o acesso e a permanência desses estudantes. Além disso, faltam recursos físicos, tecnológicos, estruturais e humanos para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência no espaço educacional, culminando na evasão escolar nos mais diversos níveis de ensino. Para além dessas implicações, verificou-se, também, a escassez de recursos financeiros enfrentada pelos próprios familiares, impossibilitando, muitas vezes, o aluno com deficiência de usufruir de recursos necessários que possibilitariam seu acesso ao Ensino Superior (e/ou outros níveis de ensino), como, o transporte automotivo, materiais didáticos adaptados, equipamentos tecnológicos (TAs), vestuário, entre outros.

Gráfico 02- Percentual do total de alunos e o tipo da deficiência.

3. Qual é o tipo de sua deficiência?

7 respostas



Fonte: Dados empíricos.

Quando foram analisados os tipos de deficiência (Gráfico 02), concluiu-se que a deficiência física manifesta-se em um maior número de estudantes matriculados nesta instituição comunitária, seguido pela deficiência auditiva, visual e cognitiva.

Cabe ressaltar, aqui, que considerando os movimentos que envolvem a emergência da inclusão escolar, desenvolveram-se variadas nomenclaturas quanto à presença do aluno com deficiência na escola, sabe-se, no entanto, do impacto negativo dessas nomenclaturas, como, por exemplo, o uso da expressão “anormalidade” no espaço escolar. Nas palavras de Lockmann e Rech (2012, p. 5-6), “Dessa forma, ao nomear o outro, ao considerá-lo como um anormal, reafirmamos a nossa desejada normalidade aparente, ao mesmo tempo em que controlamos e gerenciamos o seu desvio, os riscos que sua anormalidade pode causar”.

Diante da rejeição a essa nomenclatura, o questionamento sobre o tipo da deficiência não tem o intuito de denominar o estudante pela sua deficiência, porém essa informação é necessária por levar em consideração os prejuízos educacionais causados por uma deficiência considerada severa, quando comparada a uma leve ou a uma mediana. Essas modificações acerca do tratamento desse grupo social também foram observadas pelo último levantamento censitário (2010), que, para se adequar a essa evolução do conceito de deficiência, buscou conhecer o grau de severidade da deficiência de pessoas auto-declaradas, sendo possível visualizar isso no fragmento abaixo:

No Censo Demográfico 2010, as perguntas formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, através da percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala, e a deficiência mental ou intelectual. A investigação dos graus de severidade de cada deficiência permitiu conhecer a parcela da população com deficiência severa, que se constitui no principal alvo das políticas públicas voltadas para a população com deficiência. São consideradas com deficiência severa visual, auditiva e motora as pessoas que declararam ter grande dificuldade ou que não conseguiam ver, ouvir ou se locomover de modo algum, e para aquelas que declararam ter deficiência mental ou intelectual (IBGE, 2010).

Então, como mencionado acima, as políticas públicas estão voltadas para atender a população com deficiência, prioritariamente aquelas com maior grau de severidade. Este Censo (IBGE, 2010) também não intenta classificar o sujeito quanto à sua deficiência, todavia a investigação se torna necessária por conta da relevância das informações para a elaboração e efetivação das ações inclusivas brasileiras.

Gráfico 03- Percentual do total de alunos com deficiência por gênero.



Fonte: Dados empíricos.

Em relação ao gênero (Gráfico 03), os resultados demonstraram uma distribuição irregular, cuja maioria dos alunos com deficiência é do sexo masculino - 71,4%, seguidos de 28,6% do sexo feminino. Ao considerar ambos, os dados expressam maior número de estudantes com deficiência do sexo masculino frequentando o Ensino Superior. Estudos recentes também destacam essa demanda significava do sexo masculino estar matriculada em instituição de ensino regular. Pode-se observar esses dados através do estudo de Silva *et al.*(2012):

Na população brasileira, conforme o IBGE (2010), existe uma incidência entre homens e mulheres na população geral com uma diferença em torno de 3% a mais de mulheres. Quando nos voltamos para a população escolar sem deficiência, temos que, os números de matrículas de estudantes dos sexos feminino e masculino, quase se igualam, mesmo assim o sexo masculino prevalece. Entretanto, quando observamos as matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, nota-se uma

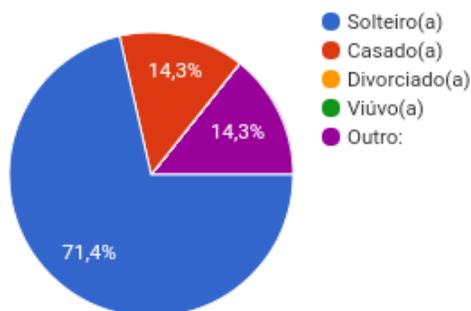
disparidade: o sexo masculino continua predominando, mas com uma diferença significativa (SILVA *et al.*, 2012, p.157).

Diante disso, ressalta-se a necessidade de investigação aprofundada no que se refere à escolarização de pessoas do sexo feminino, a fim de identificar os reais motivos desse grupo ficar fora da escola. Não cumpre, aqui, se deter nessa questão, uma vez que seu questionamento foi contemplado apenas em nível de reconhecimento de perfil socioeconômico do alunado pesquisado, sendo assim sem aprofundamento das condições em que ocorrem esses dados. Acredita-se, embora, ser um tema que deve ser explorado em pesquisas da área a fim de averiguar a ocorrência dessa disparidade entre alunos matriculados com relação ao sexo masculino e feminino.

Gráfico 04- Percentual do total de alunos com deficiência por estado civil.

5. Estado Civil:

7 respostas



Fonte: Dados empíricos.

Quanto ao estado civil dos entrevistados (Gráfico 04), os resultados apontaram para uma predominância do estado solteiro(a) - 71,4%, continuados por 14,3% (cada) casado(a) e outro. Aqui, resta interessante analisar a deficiência como não sendo fator impeditivo de casamento ou união estável conforme os novos preceitos legais. Na esfera civil, estabeleceu-se que:

(...) a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para: I - casar-se e constituir união estável; II - exercer direitos sexuais e reprodutivos; III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar; IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015a).

Diante desses dados, conclui-se, em princípio, que a deficiência não é causadora de limitações à capacidade civil.

Gráfico 05- Percentual do total de alunos com deficiência por escolaridade.



Fonte: Dados empíricos.

Em relação à distribuição dos alunos com deficiência por escolaridade, percebeu-se, através do Gráfico 05, que a maioria deles se concentra no Ensino Superior Incompleto - 71,4%, seguidos dos cursos de Ensino Técnico Completo - 14,3% e Mestrado - 14,3%, respectivamente. Inferiu-se, assim, que há boa formação por parte dos estudantes pesquisados, pois alguns possuem curso técnico ou outro, como curso de mestrado, anterior ao curso que

frequentam. Ressalta-se, ainda, que se deve considerar aqui os processos de vida desse grupo e não apenas a deficiência em si, a fim de identificar os progressos escolares desses estudantes. Para Skliar (1999),

[...] compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros (SKLIAR, 1999, p.18).

Diante do exposto, não se deve considerar como objeto de discurso a pessoa com deficiência em si, mas, sim, os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que norteiam, de modo geral, os pensamentos de toda a humanidade. Ou ainda, o sujeito com deficiência possui um percurso de vida, de experiências, de aprendizado, de limitações e/ou facilidades, de boa ou má situação econômica, enfim as condições em que ele se insere vão nortear os discursos que apontam soluções e implicações no decorrer desses processos, ou seja, não se leva em conta apenas sua deficiência para justificar as dificuldades e/ou êxito nos programas educacionais.

Gráfico 06- Percentual do total de alunos com deficiência no que se refere à residência.



Fonte: Dados empíricos.

Com relação à forma de residênciadados entrevistados (Gráfico 06), os resultados expuseram que com 57,1% dos estudantes com deficiência residem com os pais, logo em seguida aparecem 28,6% deles com cônjuge/companheiro e, por último, 14,3% com outros familiares. Pode-se entender, desse modo, que o aluno(a) pesquisado(a) vive na companhia de outra pessoa na residência (seja pais, cônjuge/companheiro ou outro), pois não se identificou nos relatos que residam sozinhos, embora suas idadeslhes possibilitassem essa condição. Nesse sentido, se faz importante destacar que a utilização das TAs proporcionaria maior autonomia não somente no contexto educacional como familiar, fortalecendo a independência pessoal desses estudantes.No tocante à in/dependência da pessoa com deficiência, Pamplona (2016) discorre:

A independência pessoal é algo muito particular, pois somente quem depende ou já dependeu de outras pessoas para sobreviver sabe valorizar as pequenas oportunidades que lhe concedam autonomia. Existem estudos que tentam decifrar a mente humana, e a cada dia surgem novas tecnologias para potencializar e modificar a mente e o corpo. Se esses avanços puderem ser aproveitados na área da educação e se essas novas descobertas puderem, ainda, ser incrementadas pelo uso das tecnologias assistivas computacionais, o aprendizado será mais divertido, interessante, útil e acessível para o aluno com deficiência (PAMPLONA, 2016, p.81).

Conforme o citado autor, a questão da independência pessoal é fator que gera, muitas vezes, bastante desconforto por quem precisa depender de outrem todo tempo ou em alguns momentos da vida, cabendo, assim, ao ser humano valorizar muito as situações de total autonomia. Nessa direção, as pessoas com deficiências, quando colocadas em atividades autônomas, teriam uma satisfação muito maior do que quando dependentes de outros. Neste condão, aponta-se a relevância das Tecnologias Assistivas para auxiliar a pessoa com deficiência a desenvolver atividades das mais variadas com autonomia, favorecendo, por sua vez, a autoestima, a autoconfiança e melhor aproveitamento do ensino e da aprendizagem desse estudante.

Na segunda categoria, analisaram-se “Os recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis aos estudantes com deficiência no Ensino Superior”, constatando que há elevado grau de desconhecimento desses recursos pelos entrevistados. Infere-se, assim, que há a possibilidade de inúmeros fatores influenciarem esse

índice, os quais podem estar ligados ao despreparo e ao desconhecimento dos professores que atendem esses estudantes com deficiência para uso de TAs. Também há uma certa fragilidade acerca de políticas e ações internas mais abrangentes no que se refere à formação docente e capacitação discente para o uso dessas tecnologias na instituição pesquisada. Além disso, os dados demonstraram pouca dependência dos estudantes com deficiência no que se refere ao uso das TAs na instituição.

No entanto, acredita-se que há, de modo geral, certa resistência para práticas pedagógicas que se utilizem das tecnologias, havendo preferência por estratégias de ensino tradicionais pelo corpo docente, enquanto existem diversas possibilidades de atividades educacionais que podem ser desenvolvidas por meio ferramentas digitais, tais como: Facebook, WhatsApp, programas específicos (dependendo do tipo da deficiência do estudante), jogos digitais, Google Drive, entre outros, que a rede social disponibiliza aos seus usuários, as quais facilitam o acesso, aumentam a participação social e evitam situações de exclusão ao ampliar o processo do ato de aprender. Sendo assim, o fator anterior pode ter influenciado também a satisfação desse grupo de acadêmicos pelo curso que frequentam, conforme os referidos dados de elevado índice satisfatórios. Quanto à escolha da instituição, observou-se que não está relacionada ao oferecimento de TAs aos estudantes com deficiência. Logo, supõe-se serem resultados desses fatores o desconhecimento das possibilidades dos recursos tecnológicos e/ou a independência em relação às tecnologias na formação acadêmica desses alunos.

A terceira categoria denominada “A contribuição das Tecnologias Assistivas à inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior” analisou o processo inclusivo desta Universidade Comunitária. No primeiro questionamento, os resultados corroboraram que mais da metade dos estudantes estão satisfeitos em relação à inclusão na Universidade Comunitária, já os demais itens tiveram seus percentuais divididos entre si. Além disso, em referência às barreiras atitudinais, houve destaque para o alto índice da resposta “Algumas vezes”, podendo isso estar relacionado ao despreparo docente no tocante ao atendimento da pessoa com deficiência no contexto acadêmico. Quanto às barreiras físicas, percebeu-se não haver fatores de obstáculos ou prejuízos para esses estudantes com deficiência no local pesquisado, entretanto, constatou-se que, como visto em todo o trabalho, tem-se um percurso histórico marcado por dificuldades tanto físicas como atitudinais em relação à pessoa com deficiência.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, os pesquisados responderam não haver nenhuma na grande maioria deles. Ainda assim, julgou-se interessante salientar os inúmeros desafios à implementação de práticas inclusivas mediadas pelas TAs, muito embora, sabe-se que essas podem reduzir as dificuldades e obstáculos em sala de aula, bem como contribuir com um ensino mais significativo para pessoas com deficiência. Os dados referentes à percepção do estudante pesquisado quanto à sua deficiência demonstraram que, mesmo as respostas fossem positivas a essas percepções, em sua grande maioria, pode-se relacionar a questão “muito limitante” ao tipo de deficiência cuja limitação (leve, mediana e severa) pode ocasionar maiores dificuldades para a realização das atividades pedagógicas”. Para finalizar essa análise, constatou-se que não houve defasagem em relação ao tempo em que os entrevistados estão frequentando seus cursos, portanto, suas permanências no Ensino Superior têm sido garantidas, assim como os problemas relativos à deficiência não têm os impedidos de prosseguirem em seus objetivos.

Por último, problematizou-se, na quarta categoria, “A utilização de TAs nas práticas formativas dos alunos com deficiência”, destacando os aspectos importantes, tais como, o desconhecimento do que são realmente as tecnologias inclusivas pelo estudante com deficiência. Demonstrou-se, assim, certa vulnerabilidade em relação às ações de formação e divulgação das TAs na instituição analisada tanto para discentes como para docentes. Por outro lado, encontraram-se dados positivos em relação à inclusão do acadêmico com deficiência no Ensino Superior desta Universidade Comunitária por conta da disponibilização de apoio gestor e social para sua adaptação e inclusão no ambiente acadêmico. Além disso, observou-se que grande parte dos pesquisados não utiliza as tecnologias (ou não possui conhecimento para tal), todavia, entende-se que o uso das tecnologias para o ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência consiste em assunto novo e desconhecido por parte da comunidade acadêmica. Ainda nesta categoria, constatou-se que o estudante pesquisado, em sua grande maioria, acredita ser importante a utilização das tecnologias para o seu ensino-aprendizagem e de outras pessoas na mesma condição, mas restou evidente que essas ferramentas não são indispensáveis para isso, uma vez que não estão habituados ao seu uso nas atividades acadêmicas ou pouco conhecem a respeito do assunto e/ou não vêem nenhum benefício com a sua utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA

Neste artigo, discutiu-se e analisou-se a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior de uma Universidade Comunitária de Santa Maria, RS, por meio da abordagem sobre a relevância e os desafios das TAs no contexto acadêmico. Para tanto, neste estudo, problematizou-se a utilização de TAs nas práticas formativas e o impacto na formação e na inclusão desse grupo de estudante no Ensino Superior da referida instituição.

No contexto dessa Universidade, concluiu-se, ainda, que o processo de inclusão se dá, na maioria das vezes, sem a utilização das TAs, porque o aluno desconhece as TAs na sua integralidade, como visto no decorrer do estudo, por inúmeros fatores que contribuem para tal desconhecimento. A Universidade Comunitária, assim como muitas outras instituições de ensino superior, vem tentando se adequar às especificidades de acessibilidade que as pessoas com necessidades especiais requerem para permanecer no espaço acadêmico. No entanto, ainda demonstra algumas fragilidades, que podem e devem ser superadas através de ações inclusivas efetivas. Por outro lado, visualizou-se grande satisfação do alunado pesquisado com o atual processo inclusivo, em que quase não mencionam dificuldades ou obstáculos para desempenharem suas atividades.

Quanto aos pontos fracos e fortes da utilização das TAs, conclui-se que possuem relevante importância junto à inclusão e à formação de alunos com algum tipo de deficiência, uma vez que propiciam maior autonomia e autoconfiança à realização das atividades acadêmicas, facilitando, dessa forma, sua inserção no grupo. Para os pontos fracos das TAs, constatou-se dificuldades acerca do manuseio dos equipamentos, tanto por alunos, como por docentes, pela complexidade dessas tecnologias, que demandam conhecimento técnico para sua utilização. Além disso, outros fatores aparecem para dificultar o acesso desse alunado às TAs, como o alto custo das tecnologias, que contribui para sua escassez no meio acadêmico, e como a falta de investimentos nesses equipamentos por não serem considerados prioridades ao ensino e à aprendizagem. Ademais, a formação docente da instituição observada também mereceu atenção, pois foi possível perceber que há ainda elevado grau de desconhecimento e de despreparo dos professores no que se refere ao atendimento a pessoas com deficiência e à utilização de TAs, demonstrando, assim, a necessidade de ações voltadas à formação continuada desse grupo, nessa área do conhecimento.

Concluiu-se, através do exposto, que a pesquisa é de extrema relevância acadêmica, uma vez que pode proporcionar a verificação de adequações necessárias para o uso de TAs, pois (re)significa e contribui para a transformação das práticas formativas no Ensino Superior, para que os docentes possam realizá-las por meio das tecnologias a fim de garantir o acesso igualitário. Desse modo, garante-se a construção de conhecimentos através de um ensino inclusivo, em que sejam respeitadas a singularidade e as necessidades individuais de estudantes com deficiência.

Cabe ressaltar que não houve o intuito de supervalorizar as TAs, como se fossem a solução dos problemas educacionais de acadêmicos com algum tipo de deficiência. No entanto, buscou-se mostrar que esses recursos podem ser inseridos no contexto acadêmico por facilitar a aprendizagem em todos os programas educacionais. Acredita-se que o estudo contribui, ainda, para o surgimento de futuras ações que visem a estimular a formação inicial e continuada dos professores e que garantam melhores investimentos em tecnologias inclusivas nesta Universidade Comunitária, bem como em instituições públicas e privadas de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015a.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Institui o Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 março 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13105.htm. Acesso em: 20 de nov de 2018.

BRASIL. Subsecretaria nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência. **Ata VII do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília, DF, 2007. Disponível

em:http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/tecnologia_assistiva_ta_-_do_conceito_a_legislacao.pdf. Acesso em: 20 de nov de 2018.

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico2010-caracteristicas-gerais-da-populac-o-religi-o-e-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 12 de nov. 2018.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOCMANN, K.; RECH, T. L. A produção e a proliferação de eufemismo na atualidade. **Rev. Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 7, n. 16, p. 1-12, jul/dez. 2012.

MENEZES, E. C. P. Práticas de Subjetivação no Imperativo Inclusivo. *In*: LOUREIRO, C. B.; KLEIN, R. R. (Org.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PAMPLONA, T. C. **Contribuições da tecnologia assistiva na aprendizagem online, de alunos da educação superior com deficiência física nos membros superiores**. 2016. 136 f. Dissertação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, 2016. Disponível em: [https://portal.uninter.com/wpcontent/uploads/2017/mestrado/dissertacoes/THA_ISCHRISTOVAMPAMPLONA\(2\).pdf](https://portal.uninter.com/wpcontent/uploads/2017/mestrado/dissertacoes/THA_ISCHRISTOVAMPAMPLONA(2).pdf). Acesso em: 22 fev. 2018.

PERES, R. M. S; PETITTO, S. A. Tecnologia Assistiva na inclusão de alunos com deficiência: um desafio para os professores? *In*: POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S.(Org.). **A acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o Atendimento Educacional Especializado**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

SEEGER, M. G. **O uso de tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagem) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019.

SILVA, M. M. P. *et al* Gênero e a Inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: um olhar nas matrículas. *In*: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., Paraná, 2012. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos-/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/GENERO%20E%20A%20INCLUSAO%20DE%20PESSOAS%20COM%20DEFICIENCIA%20NO%20ENSINO%20REGULAR%20UM%20OLHAR%20NAS%20MATRICULAS.pdf>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, jul/dez. 1999.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**. Políticas e Práticas de Governo. Curitiba: Appris, 2017.

Recebido em 10 de setembro de 2019

Aprovado em 04 de janeiro de 2019