

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI
MESTRADO
Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

CARLA PATRÍCIA RAMBO

MARINGÁ
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA- PPI
MESTRADO

Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por CARLA PATRÍCIA RAMBO, ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:
Profa. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

MARINGÁ
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

R167i Rambo, Carla Patrícia
A Inclusão escolar na perspectiva de alunos com
deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia
histórico-cultural / Carla Patrícia Rambo. -- Maringá,
2011.
152 f. : tabs.

Orientadora : Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro
Leonardo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2011.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Ensino superior -
Inclusão. 3. Ensino superior - Deficiência. 4. Educação
especial. 5. Inclusão escolar. I. Leonardo, Nilza Sanches
Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.378.007087

AGRADECIMENTOS

No feliz ensejo de conclusão deste curso de mestrado, comprazo-me em externar meus sentimentos de gratidão a todos que comigo se fizeram presentes, apoiando-me nos momentos de maior dificuldade, de modo muito especial:

- A Deus, Pai de bondade e misericórdia, que me permitiu chegar até aqui, dando-me força para prosseguir trilhando o meu sonho diante das turbulências;
- aos meus pais, pelo exemplo de honestidade e dignidade, pelo amor e dedicação incondicional que sempre tiveram por minha educação e formação pessoal e profissional e pela intensidade da presença, que nem mesmo os milhares de quilômetros que nos separam foram capazes de anular, só me fizeram ter certeza do respeito e do amor que lhes dedico;
- ao meu irmão, que sempre me incentivou carinhosamente, me aconselhando com muita maturidade.
- à minha Vidinha, minha Vitória, filha amada, cujo amor me deu forças para permanecer de pé me faz querer ser sempre melhor, e que, ainda pequenina, soube esperar meu retorno ao dia a dia normal;
- ao Vieira, meu companheiro, que sempre acreditou na minha capacidade profissional, incentivando e apoiando-me nesta caminhada;
- às grandes amigas Lucilene e Silvileny, pelo carinho e por compreenderem a necessidade de minha ausência; e às minhas companheiras de trabalho e amigas, Cidinha, Janeth, Martha, e Rosângela, pela cumplicidade, apoio e solidariedade.
- à minha orientadora, Dr^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo, a quem tanto admiro por sua competência profissional, pelo respeito e pela pessoa humana que é e pelas sábias e dedicadas orientações, e que, mesmo diante das dificuldades, sempre teve uma palavra de incentivo, acreditando em meu potencial;
- a todos os meus professores de graduação;
- aos meus professores do mestrado, que desvendaram um novo caminho teórico, proporcionando crescimento e amadurecimento profissional e pessoal, em especial ao Professor Dr^c Eduardo Augusto Tomonik, pela escuta, pelos conselhos e pelo aprendizado a mim proporcionado;
- aos alunos que aceitaram participar da pesquisa, conferindo-me confiança e credibilidade, sem os quais este trabalho não teria sido possível;

- à Universidade Estadual de Maringá – UEM;
- à Universidade Paranaense – UNIPAR;
- à Capes, pelo apoio financeiro.

RESUMO

RAMBO, Carla Patrícia. **A Inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural.** Maringá, 2010, PP 152 Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

A presente pesquisa trata sobre a inclusão escolar no Ensino Superior na perspectiva dos alunos com deficiência. Teve por objetivo desvelar as concepções de alunos com deficiência que estão cursando o Ensino Superior a respeito da inclusão escolar. Atentamo-nos também para refletir sobre a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural neste contexto. O estudo, portanto, fundamentou-se principalmente nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que se assenta no Materialismo Histórico e Dialético. Trata-se de um estudo bibliográfico e de campo. Neste estudo consideramos o homem e suas relações através das dimensões sócio-históricas. Na pesquisa de campo, a amostra foi constituída por oito alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior, com idade igual ou superior a dezoito anos, dos quais quatro se encontram matriculados em uma universidade pública e quatro em uma privada, ambas do Estado do Paraná. Estes alunos apresentavam deficiência física, visual e auditiva. Como instrumento metodológico para a coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada composta de sete questões norteadoras, as quais foram trabalhadas mediante análise de conteúdo, sendo organizados em categorias e para uma melhor visualização foram explicitados em Tabelas. Os resultados permitiram compreender as concepções dos alunos com deficiência que estão cursando o Ensino Superior sobre sua inclusão escolar. Essas concepções indicam que, no entendimento deles, a inclusão significa ter maior acessibilidade e igualdade, e assim percebem que a educação inclusiva dentro das instituições de que fazem parte não está se concretizando. Vale ressaltar que essa percepção é maior entre os alunos da IES particular do que entre os da IES pública, mas em ambos os grupos os alunos têm percepções semelhantes em relação à importância de cursar o Ensino Superior, com a expectativa de conseguir um lugar no mercado de trabalho. Os resultados ainda revelam que os alunos sentem-se parcialmente inclusos, ou seja, ora inclusos ora não inclusos; contudo houve uma prevalência dos alunos da instituição pública. Destacamos a importância da relação professor-aluno, principalmente na perspectiva de educação inclusiva, não desconsiderando os deveres do Estado e da Instituição, mas entendendo que é o professor, no seu papel de mediador, que propicia ao aluno a apropriação do conhecimento científico e o seu desenvolvimento psíquico. É possível perceber, pelos resultados, que as instituições de ensino superior nas quais os alunos participantes da pesquisa estão inseridos ainda não estão preparadas para incluí-los, pois não oferecem acesso facilitado aos recursos pedagógicos e aos ambientes físicos, nem professores preparados para lidar com a diversidade de seu alunado.

Palavras-chave: deficiência; Educação Especial; inclusão; Ensino Superior; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

RAMBO, Carla Patrícia. **School inclusion through the perspectives of students with disabilities in Higher Education: contributions of Cultural-historical Psychology.** Maringá, 2010, PP 158. Dissertation (Master's Degree). Universidade Estadual de Maringá.

The current study focuses on school inclusion in Higher Education (HE) through the perspectives of students with disabilities. Its objective is to unveil their conceptions regarding school inclusion. We also reflected on the contributions of Cultural-historical Psychology within this context. The study, therefore, is mainly based on the theoretical assumptions of Historical-cultural Psychology, which on its turn relies on the Historical and Dialectical Materialism. It is a literature review and field study altogether. In it, we consider man and its relations through social-historical dimensions. In the field study, the control group was constituted by eight students with disabilities, enrolled in Higher Education Institutions (HEIs), 18 years of age or above, four from a public HEI and four from a private HEI, both in the state of Paraná. They presented physical, visual and auditory disabilities. A semi-structured interview with seven guiding questions was used for data collection which had their content analyzed, organized into categories and, for optimal visualization, expressed in Tables. Results led us to understand the conceptions of students with disabilities in HE with respect to their school inclusion. Such conceptions indicate that, according to their own understanding, inclusion means to have more access and equality whereas they realize that inclusive education within the HEIs they belong to is not taking place. It should be highlighted that this perception is higher amongst students from private HEIs than those from public HEIs, but, for both groups, there are similar perceptions related to the importance of studying in HE, with the expectation of finding a position in the labor market. Results also indicate that students feel partly included, that is, both included and non-included; however, there is a prevalence of students from public HEIs. We highlight the importance of the teacher-student relationship, mainly concerning inclusive education, despite of the duties of the State and the HEIs themselves, herein understanding that the teacher, in the role of a mediator, provides students with the acquisition of scientific knowledge and psychic development. It is possible to realize, through the results, that HEIs from which the students in this study belong to are not only prepared to include them, by providing them with easy access to pedagogic resources and proper facilities, but also to deal with the diversity of their students.

Key words: disability; Special Education; inclusion; Higher Education; Cultural-historical Psychology.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. A EXCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: COMPREENDENDO OS ASPECTOS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM E SEM DEFICIÊNCIA | 17 |
| 2. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA | 24 |
| 2.1- Alguns apontamentos da Teoria Histórico-Cultural: Fundamentos para a Compreensão do Desenvolvimento Psíquico | 24 |
| 2.2 - A educabilidade das pessoas com deficiência: a aprendizagem e seu desenvolvimento | 30 |
| 3. BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL | 40 |
| 3.1- Concepções e tratamentos conferidos às pessoas com deficiência: alguns marcos históricos | 40 |
| 3.2- A história da Educação Especial: compreendendo o aluno especial e sua educabilidade escolar | 48 |
| 4. INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO SUPERIOR: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS PARA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA | 57 |
| 4.1- Inclusão escolar: alguns apontamentos | 58 |
| 4.2- O Ensino Superior no Brasil: compreendendo a inclusão escolar nesta modalidade de ensino | 79 |
| 4.3- Algumas Pesquisas Nacionais sobre Inclusão no Ensino Superior | 89 |
| 5. DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA | 94 |
| 5.1- Caracterização das instituições de Ensino Superior | 96 |
| 5.2- Participantes | 99 |
| 5.3- Materiais | 101 |
| 5.4- Procedimentos | 101 |

| | |
|------------------------------|-----|
| 5.5- Resultados e Discussões | 102 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 134 |
| REFERÊNCIAS | 139 |
| APÊNDICES | 147 |
| ANEXO | 152 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Significado da palavra inclusão entre os participantes | 105 |
| Tabela 2 - Percepção dos participantes sobre a inclusão escolar no Ensino Superior | 111 |
| Tabela 3 - Representação de ser um aluno do Ensino Superior | 119 |
| Tabela 4 - Importância de estar no Ensino Superior | 123 |
| Tabela 5 - Expectativas de estar cursando uma Universidade | 125 |
| Tabela 6- Como os participantes percebem as relações estabelecidas com professores e colegas de turma | 129 |
| Tabela 7 - Como os participantes idealizam as relações com os professores e colegas de turma | 132 |

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

103

Tecendo a Manhã

"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".

João Cabral de Melo Neto

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido foco de interesse e de discussões sistemáticas e constantes de muitos pesquisadores e estudiosos no Brasil, contudo ainda existem aspectos que precisam ser estudados e abarcados, entre eles a recente possibilidade de pessoas com deficiência entrarem no Ensino Superior.

Destarte, temos um novo campo para os estudos e pesquisas científicas, o qual nos propomos a estudar considerando a complexidade do processo inclusivo no que tange também à educação superior. Assim com esta pesquisa objetivamos desvelar as concepções dos alunos com deficiência que estão cursando o ensino superior sobre a inclusão escolar nesta fase do ensino. Para isso precisamos dar voz aos alunos, ouvir o que eles têm a falar sobre o que pensam, acreditam e idealizam a respeito do processo de inclusão que vivenciam no ensino superior. Outro objetivo relevante neste estudo foi o de refletir sobre a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural neste contexto, em que se faz necessário o desvelamento de contradições para que se tenha uma educação de qualidade para todos, isto é, uma educação que seja realmente inclusiva.

O interesse pelo tema surgiu ainda durante a graduação em Psicologia (2002-2006), quando da participação da pesquisadora em projetos e pesquisas de iniciação científica (PICs) que contemplavam o processo de inclusão e exclusão na educação básica, assim como as políticas públicas da educação inclusiva e o preparo do professor e da escola para lidar com o “diferente”. Estes trabalhos proporcionaram uma visão mais abrangente e crítica em relação à educação, especialmente à educação especial, no que tange à inclusão escolar e suas facetas. Neste sentido, assinala Saviani (2005) que é preciso fazermos uma leitura crítica da educação, de forma a ter claros os elementos culturais que os indivíduos precisam assimilar, por serem importantes para a sua humanização e o modo mais adequado para se concretizar esse objetivo.

Conviver com as diferenças e com as diversidades nos permitiu um (re)pensar sobre as relações sociais, as limitações, as dificuldades e potencialidades de cada ser humano. Este (re)pensar, por sua vez, possibilitou-nos chegar à conclusão de que todos somos diferentes, não apenas pelas nossas características genéticas ou físicas, mas também pela nossa gênese, raça, cultura e tantas outras marcas que nos tornam singulares e únicos. Não podemos, então, segregar aquele que se diferencia pela sua deficiência ou limitação física. Não obstante, consideramos relevante frisar que não é isso que ocorre, embora se pregue que todos têm os

mesmos direitos e deveres como seres humanos e cidadãos e existam leis que asseguram à pessoa com deficiência, seja ela criança ou adulta, a inclusão escolar.

Para compreender o momento histórico em que vivemos em relação à inclusão escolar, precisamos resgatar a história da humanidade, e nela, as relações humanas e a forma como se dava o atendimento às pessoas com deficiência, bem como o percurso histórico que culminou na educação especial e na inclusão escolar dessas pessoas. Propomos, ao recuperar a história que cerca as pessoas com deficiência, um caminho teórico subsidiado pela Teoria Histórico-Cultural, abordagem na qual se fundamenta esta dissertação e que, por sua vez, ampara-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

Esse delinear teórico, significa, em nosso entendimento, que o homem como fenômeno é fruto de processos em constante movimento. Quanto a este aspecto temos a contribuição de Vigotski ¹ (2001a), ao afirmar que o homem é um ser histórico-social, que se constitui e se desenvolve em função de sua capacidade de transformar a natureza e a si mesmo por meio do trabalho. O trabalho, para o autor, é a atividade essencial de produção, mediada por instrumentos que ele cria e desenvolve socialmente; ou seja, ao mesmo tempo em que transforma o seu meio para atender às suas necessidades básicas, o ser humano transforma-se a si mesmo.

Com este delimitamento, a intenção é que esta pesquisa caminhe em um exercício teórico tendo como suporte o método materialista-dialético, em que os diversos aspectos de uma realidade se articulam, convergem e divergem, compondo uma unidade, e assim se possa traçar o curso e a origem dos acontecimentos.

Consideramos importante informar que a apreensão da temática ocorreu numa parte teórico-conceitual a partir de fontes compreendidas como clássicas primárias (Vigotski, Leontiev e Luria) e fontes consideradas secundárias, nas quais se incluem autores que fazem investigações no âmbito da Psicologia e da Educação dentro de uma perspectiva de crítica ao que está instituído (Saviani, Shuare, Duarte, Barroco, Frigotto, Sawaia e outros). Também foram consultadas obras de autores que não se fundamentam no Materialismo Histórico-dialético, mas que são essenciais para compreensão da educação especial e da inclusão escolar (Pessoti, Mendes, Mazzotta, Omote, Jannuzzi, Bueno, Sasaki e outros).

¹ Adotarei a grafia, *Vigotski*, salvo em caso de referência e citação. Visto que, através das leituras realizadas, é grafado de diferentes formas

Para uma melhor compreensão do tema, a presente dissertação foi estruturada da seguinte forma: Introdução; I- A exclusão social e a educação escolar na sociedade contemporânea, compreendendo os aspectos envolvidos na educação da pessoa com e sem deficiência; II- Psicologia Histórico-Cultural: subsídios para a compreensão da educação escolar da pessoa com deficiência; III- Breves considerações históricas sobre a deficiência e a Educação Especial; IV- Inclusão escolar e o Ensino Superior: alguns marcos históricos para a compreensão da educação escolar do aluno com deficiência; V- Do processo de desenvolvimento da pesquisa empírica; VI - Considerações finais; Referências e anexos.

Na introdução é contemplada uma breve apresentação da dissertação, fazendo referência ao tema e à sua relevância, salientando e justificando os objetivos engendrados para a pesquisa e o modo como foi organizado o trabalho.

Na seção I discorreremos sobre a sociedade atual, enfatizando suas características e a forma como se articulam as relações engendradas historicamente que promovem a manutenção ou não de atitudes relativas ao deficiente e sua inclusão em nossa sociedade capitalista, onde impera a ideologia neoliberal.

A seção II enfoca a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para o entendimento das contradições e artimanhas existentes no contexto escolar e social relacionadas à educabilidade da pessoa com deficiência, pois nos fornece os subsídios necessários para compreender o homem e seu desenvolvimento psíquico, bem como a educabilidade da pessoa com deficiência, na medida em que possibilita uma leitura por uma ótica pautada nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Na seção III apresentamos alguns marcos históricos ligados à deficiência que culminaram com a inserção do deficiente na educação escolar além de algumas concepções e atitudes relacionadas ao deficiente que se fazem presentes desde a antiguidade até a atualidade e têm influenciado a forma de atendimento a ele conferida.

A seção IV contempla a inclusão no âmbito escolar, muito discutida e pesquisada e alvo de muitos debates e discordâncias entre pesquisadores e profissionais da área. Nela nos propomos a apresentar algumas das ideias disseminadas pela sociedade capitalista que favoreceram a construção de ideais inclusivistas em relação à pessoa com deficiência. Retratamos ainda um recorte do arsenal legal a nível internacional e nacional sobre a inclusão de pessoas com deficiência e sobre as leis que asseguram ao aluno o acesso ao ensino superior. Também apresentamos uma breve consideração histórica sobre o Ensino Superior e algumas das pesquisas nacionais sobre inclusão nessa etapa do ensino, para assim adentrarmos no campo da pesquisa realizada.

Na seção V dissertamos sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa empírica, clarificando a forma como foi construída e conduzida a pesquisa. Também descrevemos os participantes, o material utilizado e os procedimentos realizados, bem como a discussão dos resultados, que foram organizados em forma de tabela, para melhor visualização das informações obtidas e facilitação de sua análise.

Na sessão VI encontram-se as considerações finais; em seguida são descritas as referências da bibliografia utilizada para construir a fundamentação presente nesta pesquisa, e por fim, os apêndices e anexos.

1- A EXCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: COMPREENDENDO OS ASPECTOS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM E SEM DEFICIÊNCIA

Nesta seção buscamos discutir algumas das características da sociedade atual que nos fornecem elementos para compreender como o modo de produção desencadeou as relações humanas que influenciaram a educação escolar. Entendemos que as mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais são decorrentes das transformações ocorridas na base material. Percebemos ainda que a educação, assim como a política de inclusão, só pode ser entendida tendo-se em vista o capitalismo e sua ideologia neoliberal.

Dessa forma, não podemos analisar a educação escolar e o processo de inclusão de forma isolada dos modos de produção e precisamos levar em consideração as transformações ocorridas nas relações humanas no decorrer da história da humanidade. Na atualidade a educação assumiu contornos que levaram a atitudes discriminatórias e preconceituosas, em um movimento que exclui os que não atendem aos padrões exigidos pela sociedade capitalista. Tal exclusão é também evidenciada no percurso histórico do homem, mas intensificou-se na transição do sistema feudalista para o capitalista.

Nesta ambiência, também ansiamos compreender as relações humanas relativamente às pessoas com deficiência e à educação a elas destinada, neste cenário onde as limitações desqualificam o homem, em virtude do modo de produção atual.

Em nossa sociedade, organizada no modo de produção capitalista e sustentada nos arcabouços teórico-filosóficos do neoliberalismo, o individualismo e a competição tonificam as relações humanas. Essas relações produzem a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões preestabelecidos pelo sistema capitalista, como ocorre com as pessoas com deficiência, as quais são excluídas e marginalizadas pela sociedade.

Nessa sociedade capitalista, o homem é instigado a ser competitivo, a ser o melhor e a se qualificar para o trabalho, com o intuito claro de vencer, de modo que não alcança o mercado produtivo com eficiência e competência é considerada pelo sistema como incapaz, desqualificado ou até incompetente, sendo condenado à exclusão. Marx (1987) esclarece que,

Depois de desenvolver, até atingir a virtuosidade, uma única especialidade limitada, sacrificando a capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação. Ao lado

da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis (Marx, 1987, p. 401).

O termo exclusão, de acordo com Sawaia (1999), denota um caráter ambíguo. Para a autora, é ambíguo porque é indeterminado, indiferenciado, impreciso, podendo também ser entendido em mais de um sentido. É também multifacetado, por denotar diversas facetas e por se referir a diferentes assuntos. Além disso, pode ter um sentido contraditório, por se referir à lógica dialética da negação. Deste modo, o autor compreende que a sociedade exclui para incluir:

[...] esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (Sawaia, 1999, p. 8).

É neste contexto da exclusão que se configura o ideário de inclusão escolar na contemporaneidade. Entendemos que a educação atrelada ao modelo econômico vigente assume a tarefa de formar homens para o trabalho, ensinando-lhes valores, princípios, atitudes e comportamentos que reproduzem e sustentam a nossa sociedade capitalista, com o ideal neoliberal. A escola, por sua vez, assume uma função crucial para o sistema, pois ela reproduz as relações sociais mais amplas da sociedade, por exemplo, ao apontar as diferenças entre o que aprende e o que não aprende, o que tem condições e o que não as tem. Assim ela inibe nestes últimos a possibilidade de socializar-se e apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem e produz a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões sociais, ao negar a capacidade e potencialidade dos indivíduos e desacreditá-los. Isso ocorre com as pessoas com deficiência, que são fadadas ao estigma da incapacidade e da incompetência.

Nesta conjuntura, a escola, segundo Chauí (1999), aparece como uma instituição que tem a função de garantir e defender os ideais de uma sociedade democrática e capitalista, em que todos têm o direito à educação; no entanto, quanto à educação de pessoas com deficiência, a Educação Especial, para Bueno (1999), espelhou-se muito mais no caráter

avaliador da escola regular, que “por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social” (p.80).

No ambiente escolar podemos visualizar a reprodução das relações sociais. Nele a competitividade é estimulada, a homogeneidade é valorizada e as diferenças são recusadas, principalmente no tocante às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, as quais são excluídas por não corresponderem aos padrões ideológicos do neoliberalismo. Esta realidade é atrelada ao momento em que se vivencia o processo de inclusão de pessoas com deficiência no campo educacional. Falar de inclusão é repensar atitudes, comportamentos, valores e princípios. Ora, se estes, elementos, como percebemos, são fruto dos ideais de uma sociedade capitalista, então como não excluir aqueles que não atendem aos interesses do capital?

A educação para todos e a igualdade de direitos, isoladamente, não promovem a inclusão. Buscar a igualdade ignorando as diferenças apenas promove as desigualdades, conseqüentemente a exclusão é vista. A escola precisa, assim como a sociedade, compreender a deficiência para poder oferecer suporte tanto para uma quanto para as muitas limitações próprias de cada deficiência e de cada pessoa. Dessa forma, concordamos com o entendimento de Barroco (2007) sobre a exclusão. Para a autora, o “processo de exclusão é muito mais amplo que o âmbito educacional; refere-se a uma lógica maior, a uma determinada dinâmica de totalidade; ou seja, antes de ser especial, e escolar, a exclusão é social” (p.189)

Segundo Patto (2000):

A política atual caracteriza-se por tentativas de internalização dos expulsos, seja pela criação de uma rede de caminhos dentro da escola de primeiro grau - os quais, sob o pretexto de incluir, prolongam a ilusão de inclusão, pois, mesmo que os percorram, esses alunos não tiveram acesso a um ensino que se possa dizer de boa qualidade -, seja pelo afrouxamento dos critérios de avaliação da aprendizagem, com a intenção clara, mas não confessada, de empurrar de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos graus escolares adentro, quando possível até o terceiro grau (Patto, 2000, p.193).

Entendida a educação como prática social, de acordo com Frigotto, (1995), esta se encontra atrelada aos interesses da sociedade, a nível tanto político-econômico como cultural;

ou seja, a educação atende aos interesses de classes, e atualmente o modo de produção da existência humana implica em uma divisão da sociedade em duas classes: a dos que possuem os meios de produção, chamados capitalistas, e a dos que possuem apenas a própria força de trabalho, que são os trabalhadores. Esta relação é considerada desigual pelo autor pelo fato de colocar também a educação no campo de disputa entre as classes.

Em consonância, Mészáros (1981), um grande estudioso marxista da contemporaneidade, retrata que a educação é fundamental para a reprodução das relações capitalistas, pois ela é uma prática social vinculada às diversas formas pelas quais o homem produz e reproduz a sua existência durante a história da humanidade. Para esse autor,

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (Mészáros, 1981, p. 260).

O sistema capitalista coloca a educação a serviço dos seus interesses, em outras palavras, esta contribui para o funcionamento e manutenção do modo de produção capitalista. Não obstante, uma vez que é compreendida como prática social universal existente e percebida em qualquer modo de produção visto na história e está inserida num campo de disputa hegemônica, a educação pode voltar-se para o atendimento das necessidades da classe trabalhadora, contribuindo para a configuração de uma nova hegemonia. Nesta linha de pensamento, a educação poderia ser um instrumento de mudança social, já que ela possibilita ao homem a apropriação do conhecimento científico produzido no decorrer da história da humanidade (Mészáros, 2008). No entanto, o capital busca lucro, o que gera no homem a necessidade de ter que possuir uma maior capacidade intelectual, capaz de absorver as transformações e estar constantemente apto a aprender para continuar inserido no processo produtivo.

Marx (1987) esclarece que a contradição existente entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais capitalistas não se deve à criação da máquina, mas sim,

à forma como esta é produzida e empregada pelo capital, com objetivo de obter lucro, de gerar consumo, e não de possibilitar o desenvolvimento das capacidades humanas. As relações humanas estabelecidas pelo sistema capitalista fazem com que a produção e o consumo dos bens materiais resultem na alienação humana.

Com essa necessidade imposta ao homem pelo capital, a educação se faz imprescindível, principalmente em países menos desenvolvidos, como é o caso do Brasil.

Neste prisma, Frigotto (1998) observa:

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a "empregabilidade" (p. 44-45).

Chauí (2001) concorda e expõe que as condições materiais do capitalismo contemporâneo, que são apresentadas pelo novo regime de acumulação do capital, satisfazem um determinado imaginário social, que tem como finalidade, entre outras, justificar como racionais as condições materiais do capitalismo atual, bem como legitimar como certas tais condições e assim ter a capacidade de dissimulá-las, dando a entender que são formas contemporâneas tanto de exploração quanto de dominação. Trata-se, então, do neoliberalismo como ideologia. Segundo a autora, a ideologia do novo regime de acumulação do capital tem como principal subproduto a ideologia pós-moderna.

Tal neoliberalismo, de acordo com Chauí (1999), assume as dimensões econômica, política e ideológica, as quais correspondem a

[...] um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas da exploração e dominação. Esse imaginário social é o neoliberalismo como ideologia [...] (p.32).

Neste aspecto, a questão central do neoliberalismo exposta por Frigotto (1996) é a responsabilidade do Estado tanto pela crise quanto pelos privilégios e pela ineficiência. O

mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e de equidade. A solução torna-se, então, o Estado mínimo e a necessidade de questionar todas as conquistas sociais, como a estabilidade de emprego, o direito à saúde, à educação e aos transportes públicos; ou seja, cabe ao Estado reduzir-se a um tamanho mínimo, apenas o necessário para a reprodução do capital. Dessa forma, a economia torna-se autorregulável e, em tese, não necessita da intervenção do Estado, tendo como lema o Estado mínimo.

De acordo com o autor, todas essas mudanças, assim como a responsabilidade pelas dificuldades das sociedades contemporâneas, foram atribuídas ao Estado, que assim assumia a “culpa” ou a responsabilidade pela crise, na tentativa de esconder que a crise seria consequência do capitalismo, com o argumento de que a ação do Estado na economia desestabilizaria e perturbaria o mercado. Outro argumento utilizado era que o setor público era ineficiente, enquanto o setor privado demonstrava mais eficiência e qualidade. Em consequência, Frigotto (1995) esclarece que a educação, a saúde, os transportes públicos e outras diversas conquistas sociais passam a ser, na lógica capitalista, “comprados e regidos pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (p. 83-84).

Gentili (1996) observa que a criatividade do capital, pela capacidade de gerar rapidamente novas justificativas que sustentem a ordem social, dentro, é claro, de sua lógica e sob a orientação dos seus próprios interesses, tem facilitado a aceitação do seu modelo socioeconômico.

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos) (Gentili, 1996, p. 75-76).

O ideal neoliberal, de acordo com Frigotto (1990), espera um novo trabalhador. Este deve ter uma

[...] boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas (p.221).

Pelas questões expostas sobre o capitalismo e sobre o neoliberalismo, podemos entender que o sistema educacional não pode ser compreendido como um recorte isolado da realidade social, desprovido de autonomia e capacidade de contribuir para a transformação. Pelo contrário, a educação é uma forte ferramenta do capital, para manter e sustentar seu sistema, bem como para “impor” ao imaginário do ser humano que este modo de produção o beneficiou, e que as crises e os problemas vividos pela humanidade são decorrentes da ineficiência do Estado, e não do capitalismo.

Podemos então dizer que a escola tem um grande poder sobre as relações sociais, e tendo essa capacidade, pode também ir por outro caminho, ao promover mudanças de conceitos, valores atitudes e assim provocar diferentes formas de ver e lidar com as pessoas deficientes, não perpetuando a prática discriminatória e perversa que exclui o ser humano da possibilidade de apropriar-se dos bens produzidos historicamente, e que atinge de modo particular as pessoas com deficiência e a sua educabilidade, por muito tempo negada. Entendemos que a deficiência é também produzida pelo social, e não é apenas algo inerente ao indivíduo. Ao centrar a atenção exclusivamente no aluno, a escola corre o risco iminente de ter uma prática excludente, ao considerar apenas suas dificuldades e não considerar suas capacidades.

Defendemos, então, que a educação escolar precisa vislumbrar a promoção de um homem livre para pensar e para se desenvolver social e culturalmente, já que todo ser humano, com ou sem deficiência, tem a possibilidade e a capacidade de se apropriar dos conhecimentos elaborados pela humanidade. Para tanto, devemos refletir sobre as relações sociais e econômicas construídas no decorrer dos tempos da humanidade.

Buscaremos na próxima seção compreender a educabilidade da pessoa com deficiência sob o prisma dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural, cuja contribuição tem sido valiosa para educação, especialmente para educação do deficiente.

2. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Na atualidade o homem continua sendo visto por meio de uma ótica positivista, em que o foco centra-se no biológico e são desconsideradas as transformações sociais e as relações humanas. Em nosso estudo, ao contrário, pretendemos compreender esse homem como fruto de transformações históricas, o que significa o abandono do determinismo biológico. Esse abandono nos permite trilhar um caminho que nos leva além das aparências, pois deixamos o viés do natural e do biológico.

Pretendemos compreender o homem, particularmente a educabilidade da pessoa com deficiência, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que muito contribui para a educação enquanto processo normal e para a Educação Especial, e mais precisamente, para a educação de pessoas com deficiência. Vigotski, um dos grandes expoentes dessa teoria, enfatiza como prioridade o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano, destacando que a linguagem e a cultura são necessárias para o processo histórico-social do ser humano, em especial da pessoa com deficiência.

Nesta seção apresentaremos alguns conceitos básicos dessa teoria, que nos fornecem subsídios para dissertar sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, pois entendemos que é através do processo educativo que o ser humano, com deficiência ou não, apropria-se da cultura humana.

2.1 Alguns apontamentos da Teoria Histórico-Cultural: fundamentos para a compreensão do desenvolvimento psíquico

No início dos anos 20 do século XX formou-se na Rússia uma psicologia guiada pelas ideias de Marx e Engels, a desde então chamada Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria teve origem com as obras de Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, com destaque especial a Luria e Leontiev. O marxismo defendido por Vigotski, segundo Freitas (2000), não foi instigado pela implantação do socialismo na Rússia, tão pouco ocorreu em função da necessidade de se construir uma psicologia que se adequasse à nova ordem social, mas foi elaborado com base no conhecimento adquirido por Vigotski pelas leituras que fez dos textos de Hegel, Marx e Engels.

Dessas leituras, de acordo com Oliveira (2001), quatro ideias marxistas influenciaram Vigotski. Para a autora, a primeira refere-se ao modo de produção de vida material, que condiciona não apenas a vida social do homem, mas também a política e a espiritual. A segunda considera o homem um ser histórico. A terceira ideia que o influenciou coloca a sociedade humana em um patamar de totalidade, que vive em constante transformação, em um sistema ao mesmo tempo dinâmico e contraditório, que por isso precisa ser compreendido como processo contínuo de mudanças e desenvolvimento. A última ideia apresentada pela autora é a crença que as transformações qualitativas ocorrem em uma síntese dialética. Assim, no método dialético empregado por Vigotski os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em constante mudança, ou seja, em sua historicidade.

Vigotski (2001) entendia que nem a concepção inatista nem a ambientalista conseguiram explicar o psiquismo humano, e criticava firmemente o reducionismo objetivo e subjetivo da Psicologia. Palangana (2001) descreve que no final do século XIX a ciência psicológica estava dividida em duas correntes

Por um lado, um grupo de teóricos – principalmente psicólogos americanos –, influenciados pela filosofia empirista de John Locke, enfatizava a origem das ideias a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental. Daí uma psicologia embasada nas ciências naturais, comprometida com o estudo dos processos sensoriais e reflexológicos. Já na Europa, os seguidores de Descartes e Kant constituíam outro grupo preocupado em demonstrar que o nível de consciência abstrata consiste na manifestação de faculdades espirituais originalmente existentes no psiquismo humano. Esta forma de entender os fenômenos psíquicos produz concepções psicológicas de caráter idealista e, portanto fundamentalmente divergentes do conhecimento construído a partir da Filosofia naturalista (Palangana, 2001, p. 87).

Diante dessa realidade, de acordo com Tuleski (2002), é que Vigotski preocupou-se em superar a chamada “velha psicologia”, dirigida pela crença na dicotomia existente entre mente e corpo, e assim se dedicou intensamente a realizar estudos dos elementos que

historicamente influenciaram a consolidação da psicologia, trazendo para ela o método indicado por Max e Engels. Segundo Shuare (1990), Vigotski foi o primeiro a introduzir o método materialista histórico-dialético, cuja importância estaria em ser um método que, além da historicidade, valoriza também a interação social na formação do psiquismo humano, entendendo que as mudanças históricas ocorridas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento do ser humano, sendo a atividade social o meio de o homem interagir com o mundo, mediado pelos objetos criados por outros homens.

Segundo Leontiev (1978), para podermos compreender a concepção da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento psíquico humano, é mister compreender, inicialmente, o que Vigotski chamou de planos genéticos de desenvolvimento. Para o autor, existem quatro postulados que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano. O primeiro deles é a filogênese, que diz respeito à história da espécie humana e às capacidades biológicas próprias dessa espécie. A segunda é a ontogênese, que diz respeito à sequência de atividades do desenvolvimento natural e biológico da espécie, em que o ser humano nasce, cresce, se reproduz e morre. É durante esse processo de desenvolvimento que o indivíduo apropria-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para o autor, esses dois primeiros postulados são de natureza biológica. O terceiro é a sociogênese, a história cultural do meio em que o sujeito está inserido, e refere-se às diferentes formas culturais que interferem no funcionamento psicológico do indivíduo, servindo de expensor das potencialidades humanas. O quarto e último é a microgênese, que é um aspecto mais particular e individual do desenvolvimento do sujeito, o que caracteriza a singularidade e a heterogeneidade de cada indivíduo. As funções psicológicas superiores (a memória, atenção voluntária, a abstração etc.), se inter-relacionam e estabelecem uma relação interfuncional entre eles.

Para Leontiev (1978), a formação das funções psicológicas superiores são próprias do ser humano, e este um ser social, essa formação se dá a partir de um processo de apropriação dos bens culturais e materiais produzidos filogeneticamente. Ontogeneticamente, o homem precisa apropriar-se dos significados já produzidos, de forma que no percurso de sua vida ele assimila a experiência das gerações passadas, e ao apropriar desses significados ele se faz humano. A apropriação da cultura humana dá origem às formas especiais de conduta: modifica a atividade das funções psicológicas superiores e desencadeia novos níveis de desenvolvimento humano.

Assim o psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam nele na ontogênese, durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexificação destas estruturas nas gerações sucessivas, representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo (Leontiev, 1978, p. 200).

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória, a atenção voluntária, a associação, a cooperação e outras, se dá a partir do momento em que se tem domínio dos meios externos pela apropriação cultural, que, por sua vez, promove o desenvolvimento do pensamento através da utilização das ferramentas e dos signos e pelo desenvolvimento da linguagem, da escrita e de outras habilidades. Para o autor, as funções permitem o planejamento consciente e intencional do homem na transformação do mundo material, com a utilização de ferramentas especiais, como, por exemplo, os signos, que por sua vez estabelecem as condições para a modificação da atividade humana, que o diferencia dos animais.

Ainda de acordo com o autor, é pela mediação dos signos que se dá o desenvolvimento interno do comportamento da criança. Assim, os signos são formas psicológicas que fazem a mediação entre o psiquismo e o mundo externo. Então, de maneira simbólica, o psiquismo é interposto entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Em outras palavras, simbolizar significa transformar em signos e símbolos o pensamento, os objetos e as pessoas, e, até mesmo os próprios signos e símbolos. Dessa forma, a capacidade de abstração do real mediante a interiorização de signos fornece meios para a regulação interna do indivíduo e conseqüentemente modifica a conduta externa consciente de forma dialética. Sendo assim, a representação mental é concebida como uma atividade característica do homem, no momento em que permite a circulação simbólica desses mediadores entre o sujeito e o mundo.

Segundo Vigotski (2003), os sistemas simbólicos ou sistemas de representação da realidade funcionam como elementos mediadores, por exemplo, no caso da linguagem, que favorece a comunicação entre os seres humanos e o estabelecimento de significados à cultura.

Dessa forma, os processos humanos de funcionamento mental são ofertados pela cultura através da mediação simbólica.

Entendemos, a partir dos apontamentos colocados acima, que as funções psicológicas superiores derivam das relações sociais, ou seja, das relações humanas, e durante a infância aparecem primeiro em nível social e depois em nível individual. Surgem inicialmente como categoria intersíquica para depois surgirem como categoria intrapsíquica. É ainda no processo de desenvolvimento infantil que as funções vão sendo superadas umas pelas outras, favorecendo o surgimento de novas estruturas psicológicas.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas ('interpsicológica'), e, depois, no 'interior' da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vigotski, 1984, p. 64)

Podemos compreender que o processo de humanização é um movimento sócio-histórico, que as capacidades específicas do ser humano não são transmitidas por hereditariedade (processo em que a criança já nasce dotada de conhecimentos), mas são desenvolvidas durante a vida em um processo de apropriação da cultura. Dessa forma, a cultura tem um papel importante no desenvolvimento psicológico, que por sua vez, promove o desenvolvimento humano. Segundo Leontev (1978, p. 267),

Podemos dizer que cada indivíduo 'aprende' a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Para o autor, o homem, por meio das suas ações, tem a capacidade de se adaptar à natureza, e o faz a partir do momento em que modifica a natureza em função de suas necessidades. Assim cria e fabrica instrumentos e, nesse processo criativo, as novas gerações

têm a possibilidade de penetrar e se apropriar de objetos e fenômenos pertencentes ao mundo daqueles que as precederam.

O trabalho, de acordo com Leontiev (1978), é uma ação que se passa entre o homem e a natureza e é através desse ato que ocorre o surgimento e o desenvolvimento do trabalho, criando a condição fundamental para a existência do homem: o trabalho. Para o autor:

As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias, dando-lhe uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo age por este movimento exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (Leontiev, 1978, p.74).

Nesta perspectiva, fica evidente que também o trabalho diferencia o homem do animal; e para atender à categoria do trabalho o homem cria e recria os instrumentos para atender às suas necessidades no decorrer da história e em diferentes culturas. Para Leontiev (1978), no processo de desenvolvimento do psiquismo é preciso considerar as condições concretas da vida do indivíduo. Para o autor, não é no interior do próprio sujeito que se buscam as explicações para o desenvolvimento do psiquismo, mas sim em sua atividade social, nas relações humanas estabelecidas e nas circunstâncias concretas de vida.

Para Vigotski (2001, p. 63),

[...] o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condições de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se dirige um sistema de reações adquiridas.

Segundo esse autor, o desenvolvimento humano de forma geral é conduzido pelas mudanças históricas ocorridas na sociedade e na vida material, as quais, por sua vez, produzem mudanças na consciência e no comportamento humano.

É nesse prisma que a Teoria Histórico-Cultural nos dá subsídios para entender que é por meio das relações entre os homens que ocorre o processo de humanização. No percurso

histórico da humanidade, as circunstâncias de vida e o próprio homem nunca deixaram de se modificar, e as condições dessas modificações foram sendo transmitidas de geração a geração. Essas condições se devem à cultura, entendida esta o desenvolvimento das condições materiais e intelectuais de uma época, assim como aconteceu com as pessoas deficientes e sua educabilidade no decorrer da história da humanidade. Na antiguidade essas pessoas eram renegadas, nem mesmo se pensava na possibilidade de serem capazes de aprender algo, nem de se socializar. Na contemporaneidade, com a ideia neoliberal trazida pelo sistema capitalista, a educação de pessoas com deficiência ganhou força mundialmente, sendo alvo de grandes debates que ainda vivenciam contradições de concepções, que, aliás, acreditamos serem enriquecedoras, pois fornecem subsídios para as transformações sociais, entre as quais destacamos a entrada da pessoa com deficiência em instituições de ensino superior.

2.2 A educabilidade das pessoas com deficiência: a aprendizagem e seu desenvolvimento

Ao direcionar nosso estudo para o olhar do aluno com deficiência estudando no Ensino Superior na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, adentramos na sua educabilidade, aprendizagem e desenvolvimento compreendendo-o na sua totalidade, não apenas a partir de sua deficiência, e assim transpomos as barreiras do determinismo biológico.

A preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto da obra de Vigotski. De acordo com Luria (1988), Vigotski focou sua atenção nas habilidades, tomando-as como base para o desenvolvimento das capacidades integrais, e concentrou seu interesse na força e não na deficiência, o que é evidente na sua obra *Fundamentos de Defectologia*². Nesta, Vigotski (1997) dedicou-se ao estudo do desenvolvimento psicológico e da educação de pessoas com deficiência.

O Instituto de *Defectologia* foi criado por Vygotsky não com o intuito de padronizar e identificar os defeitos orgânicos, mas de estudar os mais diversos processos de desenvolvimento infantil. Pretendia demonstrar que a transformação do meio social modifica as próprias leis de desenvolvimento, tanto as filogenéticas quanto as ontogênicas, e assim, provar que as pessoas com deficiência podem superar suas dificuldades coletivamente.

Conforme Barroco (2007), a tese central da *Defectologia* moderna se fundamenta no sentido de que todo defeito cria estímulo para a compensação, o que “levou à observação de que o estudo da criança com deficiência deve incluir a consideração dos processos compensatórios,

² Obra denominada de Obras Escolhidas V: Fundamentos de Defectologia de autoria de Vygotski (1997), foi traduzida pela pesquisadora, haja vista que se encontra em espanhol.

isto é, substitutivos...” (p.223). Para autora, o conceito de compensação significou, para a época, uma significativa mudança no que tange ao encaminhamento da educação das pessoas com deficiência.

Até para os dias atuais consideramos que a obra de Vigotski representa um importante avanço no tocante às pessoas com deficiência, por considerar a importância de compreender o aluno com deficiência como indivíduo social que, dependendo das mediações recebidas, tanto em seu ambiente físico quanto no social, poderá acionar mecanismos compensatórios, que entram em conflito com o meio externo para promover a maximização de sua aprendizagem.

A concepção defendida por Vigotski (1997) é que quando a deficiência impede a pessoa de adaptar-se bem, de ter uma relação mais direta com o mundo e com os seus pares, um mecanismo singular e especial pode se impor, levando-a a compensar a sua deficiência; assim a deficiência de uma capacidade pode ser compensada pelo desenvolvimento de outras capacidades. Não obstante, para que esse mecanismo possa agir sobre o defeito orgânico, como coloca o autor, é necessário que se permita sua superação mediante novas formas de inserção na realidade e apropriação da cultura na qual a pessoa com deficiência esta inserida. Neste sentido, Vigotski (1997) reitera que a compensação não é um processo destinado a uma provável cura ou complementação do defeito, e sim, destinado à sua superação através de novas conexões interfuncionais, em outras palavras, à supressão das dificuldades oriundas da deficiência.

Entendemos que a compensação, na visão de Vigotski, não consiste em que uma função psicológica compense outra prejudicada, ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra, mas sim, em uma reação da pessoa diante da sua deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Neste sentido, cabe à educação desenvolver e oferecer oportunidades para que a compensação possa se realizar de modo planejado, e assim propiciar a promoção do processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência. Vigotski (1987, p.28) propõe que: “[...] a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários”.

Assim, ao invés dos negativos, devemos olhar para os pontos positivos da personalidade da pessoa com deficiência. Para Vigotski e Luria (1996), esse olhar sobre o defeito não deve ser estático, mas deve ser compreendido como um caminho no qual pode

ocorrer a ação e a organização de inúmeros dispositivos capazes de atenuá-lo ou compensá-lo/supercompensá-lo, servindo de estímulo para a organização da personalidade.

Esses mecanismos da compensação e da supercompensação de um defeito são esclarecidos por Vigotski & Luria (1996) da seguinte forma:

[...] o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão (Vigotski & Luria, 1996, p.222).

Não obstante, para Vigotski (1997),

Construir todo o processo seguindo tendências naturais de supercompensação significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, senão estabelecer somente tais tarefas e fazê-lo em tal ordem que correspondam à graduação do processo de formação de toda personalidade sob um novo ângulo (Vigotski 1997, p.47).

Esses mecanismos assumem para as pessoas, especialmente para aquelas com deficiência, uma força capaz de impulsioná-las à busca por superar suas limitações, para assim poderem ter, como todos os homens, a possibilidade de se desenvolver, de ter acesso à cultura e, conseqüentemente, de interagir com a história da humanidade. Dessa forma, pode-se crer que no processo educativo das pessoas com deficiência, é possível ocorrer a superação das limitações individuais a partir da possibilidade compensatória. Assim sendo, a escola assume um papel importante na educação das pessoas com deficiência, por ser o lugar

privilegiado para a transmissão dos conhecimentos científicos. Assim entendemos que a escola,

a cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (Vigotski e Luria, 1996, p. 229).

Neste sentido, Vigotski (1989, p. 29), ao defender a importância da compensação no âmbito escolar para as pessoas com deficiência, propõe um novo papel para a escola especial.

Para o autor,

a escola deve não só adaptar-se às deficiências da criança, lutar contra elas e vencê-las. Nisto consiste o terceiro ponto fundamental do problema prático da defectologia; à parte do comum dos objetivos que tem diante de si a educação geral e a especial, de um lado a particularidade e a peculiaridade dos meios aplicados na escola especial, é seu caráter criador que faz desta uma escola de compensação social e não uma escola de “retardados mentais”, que impõe não se adaptar à deficiência, mas vencê-la, se apresenta como o ponto necessário do problema da defectologia prática.

Para Vigotski (2001), o aprendizado escolar implica em desenvolver no alunado atos conscientes e intencionais do pensamento. A relação da criança com o adulto ou com outra criança favorece as reorganizações internas, impulsionando o desenvolvimento das funções intelectuais superiores e assim promovendo a aprendizagem. Para o autor, cabe ao professor realizar mediações na tentativa de descobrir as "vias de acesso" à constituição de conhecimentos e valores de cada aluno. Para tanto este precisa conhecer o que está íntegro no aluno, pois só assim poderá contribuir para o seu desenvolvimento, possibilitando-lhe aprender e se desenvolver sem de antemão estar determinado até onde ele terá condições de aprender, ou melhor, sem se estabelecerem seus limites educacionais, principalmente no caso do aluno com deficiência.

Vigotski (1997) acredita que,

Se uma criança cega ou surda alcança o mesmo desenvolvimento de uma criança normal, então as crianças com deficiência alcançam esse desenvolvimento de um modo diferente, por outra via, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer essa peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação e da compensação proporciona a chave para se chegar a essa peculiaridade (Vigotski, 1997, p.7).

Cabe a educação escolar, de acordo com Duarte (1996), mediar o que é cotidiano e não cotidiano na vida de todo e qualquer indivíduo, ou seja, é a escola que vai transmitir a experiência histórico-social, valorizando os conteúdos científicos, o saber sistematizado e socialmente existente. O indivíduo se torna humano à medida que ele se apropria do que a humanidade produziu historicamente, e isto só o trabalho educativo pode lhe possibilitar.

Em consonância, Saviani (2005) considera ainda que a escola tem como papel fundamental, enquanto Instituição, por ser um lugar onde acontece a socialização do conhecimento elaborado, ou seja, a transmissão do saber sistematizado. É a escola que, pela mediação dos educadores, possibilita aos sujeitos os instrumentos e os signos que lhes permitem superar o conhecimento espontâneo e passar ao conhecimento científico. A este respeito Vigotski (2001b, p.135-136) observa que,

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples

“aqui e em outro lugar”. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio de conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científico.

Neste sentido, de acordo com Vigotski (2000), o ensino sistematizado oportuniza a relação com o objeto mediada por um conceito científico. Nessa mediação, papel especial tem a linguagem, que é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formar conceitos. Luria (1979) contribui ao expor que:

Há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve seus primórdios nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho. A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação; esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, ‘designar os objetos’ (coisas ou instrumento) ‘que fazem parte da atividade do trabalho conjunto’. Segundo as teorias originárias da segunda metade do século XIX, os primeiros sons que designam objetos surgiram no processo do trabalho conjunto (Luria, 1979, p. 79).

Para Vigotski (2003), a aquisição da linguagem é um fator histórico e social importante para a interação e para a informação linguística que leva à transmissão do conhecimento; é parte da aprendizagem e do desenvolvimento do homem, processos que não podem ser entendidos isoladamente, pois se configuram numa inter-relação. Sobre isto,

Vigotski (2001) entende a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem diferentemente de outras concepções, primordialmente ao considerar o papel fundamental da aprendizagem no desenvolvimento e as relações existentes entre esses processos desde o nascimento da criança.

A aprendizagem da criança começa muito antes de ela ser inserida no contexto escolar. Para Vigotski, Luria e Leontiev (1988), existe uma história anterior à entrada da criança na escola, assim a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde o seu nascimento, pois a criança possui um conhecimento prévio adquirido na sua vida cotidiana. Na escola ela vai ter contato com a cultura, com o conhecimento historicamente produzido. Para o autor, a educação escolar tem a função de transmitir os conteúdos científicos sistematizados para assim poder interferir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa relação de desenvolvimento e aprendizagem, para o autor acima referenciado, o homem nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o processo de humanização, o que é possível principalmente por meio do processo ensino-aprendizagem. Para Vigotski (2000), existem dois níveis de desenvolvimento: o real, que se refere ao nível de desenvolvimento que a criança já alcançou, e o proximal, que é aquilo de que a criança ainda não se apropriou mas de que está perto de se apropriar, de tornar real.

De acordo com Vigotski (2003), a zona de desenvolvimento proximal,

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento mental, retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (p. 113).

Fica evidente a importância da zona de desenvolvimento próximo para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e nessa relação, a importância da escola para o seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (2003), para que o desenvolvimento se torne real é

necessária a mediação de outro ser humano com maior apropriação da cultura, para que a criança tenha condições de atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal. É na relação com o professor que a criança tem a possibilidade de fazer uso da imitação. Essa ação contribui para que ela consiga realizar as atividades solicitadas pelo professor; e ela apenas as faz por existir um desenvolvimento que está próximo dela e lhe permite desempenhar sozinha a atividade; se, ao contrário, fosse exigida à criança uma atividade muito distante de suas condições de aprender, ela não poderia realizá-la.

Por assumir um papel de mediador entre a criança e o conhecimento, o professor proporciona ao seu aluno, criança ou adulto, com ou sem deficiência, condições de se apropriar dos conhecimentos científicos, ultrapassando os conhecimentos espontâneos. Assim, de acordo com Vigotski e Luria, (1996), os conteúdos trabalhados pelo professor no processo educativo geram, em cada criança, novas estruturas mentais evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança.

De acordo com Vigotski (2000), é por meio dos conceitos espontâneos que podemos perceber qual a visão de mundo que tem o aluno e assim entendermos como esse aluno concebe os conteúdos, ainda que de forma empírica e sincrética. Os conceitos científicos são adquiridos mediante o ensino escolar sistematizado, que é um dos principais meios de transmiti-los. Sendo assim, para o autor, cabe ao professor compreender como acontece o desenvolvimento dos conceitos, pois estes são de suma importância para a aprendizagem escolar. Eles se desenvolvem em direções opostas, embora estejam relacionados entre si. Para o autor, é necessário que o conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico. Assim,

[...] ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio de conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-

se para cima por meio dos conceitos científicos (Vigotski, 2000, p. 135-136).

É por meio da educação que o homem tem a possibilidade de vivenciar o processo de transmissão da cultura produzida historicamente e de assimilar essa cultura, com o auxílio da relação pedagógica. Para Saviani (2005, p.13), “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Segundo Vigotski e Luria (1996, p. 229),

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades.

Expostos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural importantes para a compreensão do desenvolvimento psíquico, da aprendizagem e do desenvolvimento incididos sobre a educabilidade, em especial da pessoa com deficiência, entendemos que a escola e a educação precisam mudar no tocante ao processo ensino-aprendizagem, de modo que possa ocorrer a transmissão dos conhecimentos científicos e o aluno possa ser visto em sua totalidade, e não apenas em suas limitações na relação de aprender a aprender. A esse respeito Vigotski (1993) acredita que “a condição de incapacidade é apenas um conceito social; uma condição de deficiência é uma extensão anormal da cegueira, surdez ou mudez. A cegueira, por si mesma, não torna uma criança incapacitada” (p. 83-84).

Partimos da concepção de que a incapacidade e a deficiência são conceitos sociais construídos historicamente e caminham em consonância com o momento histórico vivido, passando por modificações no decorrer do percurso da humanidade para atender aos padrões econômicos, sociais e culturais de cada época. A história da humanidade evidencia que desde a Antiguidade até os dias atuais as pessoas com algum tipo de deficiência tiveram formas diferenciadas de tratamento e atendimento; sempre lhes foi conferido e atribuído o estigma da incapacidade, o qual por muito tempo as segregou e excluiu da sociedade. Inserir-las em espaços educacionais possibilitou repensar a forma de tratamento a elas conferida, de modo

que, embora esse processo venha caminhando a passos lentos, elas vêm “ganhando” o direito à educação.

Na próxima seção nos propomos a compreender a deficiência e a educação especial inseridas em um processo histórico-cultural, para assim podermos entender como as diversas concepções e tratamentos referentes às pessoas com deficiência, no decorrer da história da humanidade, culminaram no reconhecimento da educabilidade dessas pessoas, com vista a compreendermos o percurso da Educação Especial e o lugar por ela ocupado atualmente.

3. BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção pretendemos percorrer os séculos da história da humanidade, para assim podermos apresentar alguns marcos que consideramos importantes para o entendimento das diferentes concepções sobre às pessoas com deficiência³ e formas de tratamento a elas conferidas em cada época.

Adentramos no campo da deficiência por um viés histórico como o intuito de realizar um movimento dialético no sentido de oferecer uma leitura crítica em relação à história da deficiência, expressando um homem vivo, fruto de transformações históricas. Neste percurso, podemos perceber que a forma como as diversas sociedades lidaram com os indivíduos que apresentavam alguma diferença ou algum tipo de deficiência decorreu da organização social, econômica e política de cada período histórico.

Percorrendo o processo histórico da deficiência adentramos no campo da Educação Especial, momento em que ficam evidenciados as relações e fatos que direcionaram os primeiros atendimentos educacionais e influenciaram na educabilidade escolar das pessoas com deficiência.

3.1 Concepções e tratamentos conferidos às pessoas com deficiência: alguns marcos históricos

Para Bianchetti (1995), a única possibilidade de compreender a história da humanidade e a história das pessoas que apresentam necessidades especiais está na apreensão da forma como os homens atenderam às necessidades básicas para sua existência nos diferentes momentos históricos.

³ Optamos por usar nesta pesquisa a expressão “pessoa com deficiência” por considerarmos que ela destaca a pessoa, colocando a deficiência como apenas uma característica, e por entendermos que as deficiências não se portam, elas estão com a pessoa ou na pessoa. Esta é a denominação internacionalmente usada com mais frequência, de acordo com Sasaki (2003). Não obstante, ao recuperar a histórica da deficiência e da educação especial, mantivemos a nomenclatura utilizada em cada época pelos autores.

Na antiguidade, de acordo com o autor, os povos nômades, característicos dessa sociedade primitiva, necessitavam da caça e da pesca para sua sobrevivência, bem como de buscar cavernas para se proteger das mudanças climáticas e dos animais ferozes e deslocar-se constantemente em busca de alimentos e lugares. Os nômades dependiam do que era fornecido pela natureza e seu modo de vida exigia força física e agilidade para garantir a própria sobrevivência e colaborar para a conservação da espécie. Entre esses povos o homem precisava ser capaz de lutar por si mesmo e pelo seu povo, assim, a pessoa “surda”, “muda”, “aleijada”, ou com qualquer outro tipo de deficiência, que não era capaz de se autossuprir, era considerada como um peso, o que a condenava ao abandono.

Em virtude dessa organização social, o autor relata que essa sociedade primitiva foi a primeira a segregar os indivíduos diferentes, devido à “lei da sobrevivência”, que levou a uma seleção natural. Dessa forma, o abandono das pessoas era entendido por esses povos como uma questão de sobrevivência, portanto não despertava o menor sentimento de culpa e muito menos preocupação com o cuidado. Esta era a condição de vida da época, uma prática que não era decorrente de ódio ou desprezo, evidenciando que

[...] alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado como normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa, característicos da nossa fase histórica [...] (Bianchetti, 2006, p. 28).

Para o autor, o ato de abandonar pode ser explicado também pelo fato de as diferenças contrariarem os padrões tanto de perfeição estética quanto de beleza, já que o povo dessa época tinha como referência o padrão da sociedade bélica espartana, por exemplo, que valorizava a estética, a dança, a perfeição do corpo e a dedicação à guerra. Desse modo, qualquer manifestação que se desviasse do padrão, era eliminada, legitimando e justificando a prática eugênica, visto que “as crianças portadoras de deficiência físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos (...)” (Bianchetti, 2006 p.3). Pessotti (1984) corrobora esse fato ao retratar que em Esparta, como em toda a Grécia Antiga, as crianças que nasciam com deficiências físicas ou mentais eram abandonadas, pois se que

essas crianças não poderiam ser produtivas, do mesmo modo que não teriam condições de acompanhar o ideal atlético valorizado nessa sociedade, uma vez que os indivíduos eram educados e treinados como atletas para combater nas guerras.

Na sociedade escravista grega e romana, por esse ideal do corpo perfeito, da força física da beleza em razão da dedicação às guerras, os homens, para manter o seu ócio, precisavam de escravos, que se destinavam a manter a ordem vigente bem como a conquistar novos escravos. Deste modo, não se considerava crime o abandono e eliminação das pessoas que não se enquadrassem nesses padrões. Neste sentido, Carvalho (2006) e Bianchetti (2001), em consonância, expõem que os escravos eram explorados exaustivamente, até não conseguirem mais corresponder à expectativa de seus proprietários, sendo que alguns sobreviviam apenas sete ou oito anos no ritmo de trabalho exigido. Aqueles que possuísem deficiências congênitas ou adquiridas ao longo de sua exploração laboral e deixassem de ser lucrativos, ou seja, de produzir o excedente exigido para manter a estrutura da produção escravista, eram abandonados por seus donos, naturalmente. Não obstante, em lugares onde havia maior concentração humana, as pessoas com deficiência eram alocadas para mendicância, quando não eram aproveitadas em espetáculos, como seres bizarros ou circenses, passando a ter valor mercantil.

Para Ferreira e Guimarães (2003), a mitologia, a religiosidade e a supersticiosidade influenciaram e ainda influenciam as discussões sobre a deficiência, gerando equívocos, discriminações, preconceitos e estigmas. Na sociedade primitiva, para as autoras, os mitos são, além de uma representação coletiva passada através de gerações, “a expressão de uma realidade original mais poderosa e mais importante, através da qual a vida presente, o destino e os trabalhos da humanidade são governados” (p.53).

No que diz respeito à religiosidade, tanto Ferreira e Guimarães (2003) quanto Bianchetti (2006) referem-se às várias passagens bíblicas sobre a manifestação de Deus ou a obra de Jesus e dos apóstolos que relatam a cura do homem através de milagres, como a cura de cegos, leprosos, mudos, paráliticos e outros. Para estes autores, estas atitudes evidenciam que a deficiência era vista como sinal de pecado. Bianchetti (2006) esclarece que essa concepção, que relaciona a diferença com pecado, “auxilia a compreender a segregação e a estigmatização, principalmente de milhares de pessoas que foram eliminadas pela fogueira da inquisição” (p.32).

Já as superstições, tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, de acordo com Ferreira e Guimarães (2003), serviam para explicar a deficiência, pois estavam atreladas a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Na Idade Média:

A crença nos fatores sobrenaturais foi intensificada, de modo que o homem passou a ser encarado como um ser submetido a poderes invisíveis, tanto para o bem quanto para o mal. Isso acarretou diferentes reações, de acordo com o tipo de excepcionalidade apresentada. Os indivíduos epiléticos e psicóticos, por exemplo, eram considerados portadores de possessões demoníacas. Já os cegos eram muitas vezes tidos como profetas ou videntes (Ferreira e Guimarães, 2003, p.65).

A Idade Média, de acordo com Pessotti (1984) e Bianchetti (2006), foi uma época marcada pela ascensão, apogeu e declínio da Igreja católica. Nessa sociedade feudal, a dicotomia estava entre corpo e alma, diferentemente da dicotomia corpo-mente vivida pelos gregos. Essa mudança permitiu que as pessoas consideradas desviantes tivessem o direito à vida. Na época anterior estas eram compreendidas segundo a visão da filosofia, enquanto na Idade Média, com o advento do cristianismo, passaram a ser entendidas pela visão teológica, segundo a qual o deficiente poderia ter alma.

Para Bianchetti (2006), essa ambiguidade ora sinalizava templo de Deus ou abrigo da alma ora “oficina do diabo”, o que justificava e explicava as práticas necessárias à purificação do corpo, por exemplo, na fogueira da inquisição ou com a autoflagelação, o jejum e a abstinência. Schwartzman, (1999) acrescenta que, ao mesmo tempo em que imperava esse ideal cristão, os deficientes mentais eram vistos como sinônimos de pecado, produto da união entre a mulher e o demônio, o que justificava a queima de ambos, mãe e criança. No que diz respeito a esse aspecto, Bianchetti (2006) refere que ao se analisarem os documentos da Igreja referentes a esse período não se encontra citação de que se queimassem pessoas vivas, porém escritos de uma “purificação pelas chamas”, cujo objetivo era expulsar o demônio.

Outra questão utilizada para explicar a aceitação da existência de pessoas com deficiências pela Igreja Católica era a afirmação de que elas “(...) eram instrumentos de Deus para alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados, ou para lhes proporcionar a oportunidade de fazer caridade” (Bianchetti, 2006, p.33). Vistos como possuidores de uma alma, e assim, como filhos de Deus, de acordo com Pessotti (1984), esses indivíduos não eram mais abandonados, mas acolhidos por instituições de caridade. Esclarece que a deficiência neste momento histórico era concebida como um fenômeno metafísico e espiritual, devido à influência da Igreja. Essa era a atitude da sociedade da época medieval,

em que a ambivalência caridade-castigo constituía a “marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental” (Pessotti, 1984, p. 6).

A pessoa com deficiência passou a ser acolhida em igrejas, prestando, em troca, pequenos serviços a instituições, de modo que o sentimento de rejeição tornou-se ambíguo em relação ao deficiente, podendo ele receber castigo, e, em contrapartida, tratamento de caridade. Assim, era-lhes ofertada proteção, e para o bem comum a sociedade os segregava, como forma de exercer a caridade, considerando que o asilo era a garantia de abrigo e alimentação e uma forma de salvar a alma cristã do demônio.

Como visto acima, à deficiência era atribuído um caráter divino ou demoníaco e esta concepção, de certa forma, conduzia o modo de tratamento das pessoas deficientes. Nessa época os deficientes, possuidores de alma, eram merecedores de caridade, bem como um lugar no Reino dos Céus. Em relação a essa postura, Pessotti (1984) acrescenta que:

[...] a igualdade de *status* moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos e igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa “benemérita” que o abriga (Pessotti, 1984, p. 4-5).

De acordo com esse autor, no final do século XV, que corresponde ao final do medievo, houve a revolução burguesa e, com ela, uma mudança na concepção de homem e de sociedade, o que proporcionou também uma mudança na concepção de deficiência. Passou a ter uma conotação mais direta com o sistema econômico que se propunha, sendo considerado atributo das pessoas com deficiência não serem produtivos economicamente. Em consonância com o avanço da medicina, houve uma prevalência da visão organicista sobre a deficiência, vista não apenas como uma questão espiritual.

Com a evolução das ciências e a visão médico-organicista, para Bianchetti (2006), a medicina passa a se preocupar e investigar as possíveis causas da deficiência, que passa a ser comparada a uma doença passível de cura e de tratamento comportamental. O cuidado conferido ao deficiente, de acordo com Mendes (2006), no início do século XVI, ocorria em asilos, cadeias e manicômios, onde eram segregados como forma de proteger a sociedade.

Essas instituições tinham por finalidade curar ou reabilitar o indivíduo para assim poder devolvê-lo à sociedade, já purificado e sem apresentar risco iminente.

O século XVI, segundo Bianchetti (2006), “é um divisor de águas na história da humanidade” (p.34). É marcado pela transição gradativa de um sistema voltado à subsistência para um sistema voltado ao mercado, para a acumulação, além do desenvolvimento tecnológico e de uma ciência que, para o autor, garantiria o domínio do homem sobre a natureza, muito diferente de uma produção de subsistência como ocorria no período anterior. Os indivíduos foram colocados em outro plano - não mais o da necessidade, mas o do reino da liberdade, o liberalismo, ideário da classe burguesa desse século.

O anseio pela acumulação levou o homem a buscar novos mercados, estimulando a navegação e propiciando um período de grande expansão. Esse movimento só foi possível, de acordo com Bianchetti (2006), pelo fato de a burguesia se fazer revolucionária, lutar contra a ordem feudal estabelecida e buscar um projeto social, culminando na Revolução Francesa de 1789. Os cinco pilares defendidos por essa Revolução foram os ideais de igualdade, liberdade, propriedade, individualidade e democracia. Desses, aquele no qual devemos nos deter mais, de acordo com o autor, é o da luta pela igualdade. Este ideal teve repercussões importantes para a análise de como educação das pessoas com deficiência estava sendo proposta e aplicada. De acordo com Figueira (2005), a Revolução Francesa marca a passagem da Idade Moderna para a Idade Contemporânea

Para Pessotti (1984), nos séculos XVII e XVIII as concepções a respeito da deficiência foram ampliadas em todas as áreas do conhecimento, deixando esta de ser vista na perspectiva dogmática e divina, em que era associada ao castigo e à punição de pecados, o que favoreceu diferentes atitudes quanto a essa questão. Ao longo desse processo histórico, as concepções em relação ao deficiente também se desvelam historicamente; a explicação biológica ganhou forças na elucidação da deficiência, passando os deficientes da institucionalização ao ensino especial.

Segundo Bianchetti (2006), já no final do século XVIII a produção, passou da forma de manufatura para a maquinofatura, exigindo do homem um ritmo diferente, ordenado pela máquina. Nesta forma de trabalho a produção em série estabelece que cada indivíduo seja eficiente em uma ou algumas tarefas, o que implica a especialização. A partir do tipo ideal de trabalhador, o novo sistema de produção passou a ter o objetivo de buscar, segundo o autor, o “*homo sapiens* para o escritório, para o planejamento, e o *homo faber* para a oficina, sendo o protótipo deste o homem-boi, o homem-gorila, uma vez que a preocupação estava voltada à busca de força física” (p.38).

Essa forma de organização resultou na divisão do trabalho, que foi sendo abandonada à medida que foi surgindo um novo paradigma de produção, pautado na integração e na flexibilidade, o qual possibilitou diferentes e melhores condições para que todos os indivíduos pudessem desfrutar igualmente dos avanços tanto da tecnologia quanto da ciência. Em decorrência desse arranjo, tecnologicamente estariam dadas as condições para a superação das pessoas que apresentassem diferenças sociais ou físicas, embora ainda sob a influência dos ideais capitalistas. Com os avanços tecnológicos e da medicina, muda-se a concepção de homem em relação às suas limitações, potencialidades e possibilidades, pois, “(...) por meio dos instrumentos e aparelhos criados pelos homens, utilizando-se do método científico” (Bianchetti, 2006p. 35), o homem pode se igualar em relação às potencialidades.

Destarte a idade contemporânea, de acordo com o autor acima citado, é marcada por grandes transformações. O capitalismo ganha forças e o desenvolvimento de tecnologias amplia a visão do homem a respeito de suas capacidades e possibilidade de atingir o ideal de igualdade entre as pessoas. Essas transformações são decorrentes da mudança do modo de produção da manufatura para a maquinofatura. A produção cada vez mais se volta para o mercado, e ante a possibilidade de acumulação, a preocupação deixa de ser a produção para a subsistência. Desse modo, o homem tem a liberdade de produzir sua existência e sua riqueza. A máquina dita o ritmo de trabalho que o homem precisa acompanhar. O inverso disso é considerado como não produtivo pelo sistema capitalista e significa que a produção deve ser em série, com o objetivo de suprir o crescente mercado e obter maior lucro. Marques (2001) enfatiza que a Revolução Industrial do século XVIII exerceu uma grande influência na construção do imaginário social sobre as pessoas com deficiência, no sentido de que se destacava o corpo produtivo, visando à produtividade, por conseguinte, ao lucro, o que pode justificar a marginalização das pessoas com deficiência, por serem consideradas improdutivas pela sociedade capitalista.

Essas mudanças de cunho econômico e político acarretaram mudanças nas esferas sociais e culturais, promoveram reflexões e diferentes compreensões sobre as pessoas com deficiência. A educação emerge como uma forma de passar de uma classe social para outra, também para as pessoas com deficiência. Não obstante, de acordo com Mendes (2006), ainda no século XIX, a educação e o cuidado conferidos às pessoas com deficiência eram realizados em instituições residenciais ou hospitalares. A necessidade de educar as pessoas com deficiência ocorreu após o movimento libertário, que pregava a igualdade de direito a todos, como também uma educação para todos. Desta forma, foi possível visualizar, dentro das escolas, a diversidade de alunos.

Diante da diversidade humana, o sistema educacional se deparou com as incapacidades, as dificuldades e a falta de preparo da escola e de sua equipe pedagógica para lidar com a aprendizagem de todos os alunos, especialmente com os que apresentavam necessidades educacionais especiais⁴. Essa situação, aliada a outros aspectos, propiciou um suporte para a ascensão das classes e escolas especiais.

Não obstante, o século XX, para Bianchetti (2006), é um período que nos faz pensar sobre o ritmo de cada ser humano em relação ao ritmo de produção ditado pela máquina e sobre a obrigação de acompanhá-lo, fazendo a correlação da produção com a existência humana, para assim se poder questionar sobre “que lugar cada indivíduo ocupa no processo produtivo” (p.39).

O indivíduo pode ou não se adaptar a esse ritmo, no entanto esse ajustamento sinaliza, no mundo capitalista, se ele é ou não produtivo. Essa exigência do sistema promoveu a exclusão daqueles que, como as pessoas com deficiências, aparentemente não teriam condições em atender ao perfil de mão-de-obra qualificada exigido em uma atividade econômica. Para Bianchetti (2006), fica claro que o “deus dos dias atuais se chama capital, e que o pecado na religião do capital é não ser produtivo” (p.39).

Essa analogia feita pelo autor nos faz refletir sobre a ideologia do capital em relação à educação, especialmente em relação à Educação Especial. A expropriação da mão-de-obra faz com que a educação seja voltada para atender aos interesses da sociedade, o que não é diferente para o deficiente, em relação ao qual a organização da Educação Especial objetiva torná-los produtivos e, de alguma forma, útil. Neste sentido muitas discussões ainda permeiam o campo da educação especial.

De acordo com Barroco (2007 p.128-129),

[...] é nas épocas moderna e contemporânea que vão apresentando paulatinamente, defesas da humanidade dos indivíduos com deficiência, e como consequência, de sua educabilidade. O reconhecimento de tais indivíduos como pessoas na prática social, de fato, ainda hoje é motivo de grandes batalhas.

⁴ A Declaração de Salamanca assim define a expressão “necessidades educacionais especiais”: “refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização” (1994, p.18)

Em relação a este aspecto, Bianchetti (2006) apresenta a tese de que a necessidade de educação para as pessoas com deficiência só pode ser compreendida como uma produção histórica, no sentido de como o ser humano atendeu às suas necessidades em um determinado período, assim produzindo sua existência.

Neste sentido, podemos perceber que a história da humanidade revela mudanças não apenas sociais e culturais, mas também de cunho econômico e político, que possibilitaram novas reflexões e compreensões sobre as pessoas com deficiência. Essas transformações agenciaram mudanças na forma de produção que desencadearam uma visão científica e biológica, promovendo os primeiros pressupostos para a educação das pessoas com deficiência. Buscou-se aqui balizar o modo de pensar e de olhar o deficiente situando historicamente o tempo e o espaço em que foram constituídas as diversas concepções sobre deficiência, compreendendo-se que

[...] o modo de pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica (Jannuzzi, 2004 p.1).

Expostas, ainda que de forma breve, as considerações teóricas que embasaram as relações com a deficiência ao longo da história e a produção das diferentes concepções e formas de tratamento conferidas às pessoas que apresentam alguma deficiência, pretendemos continuar neste caminho histórico, abordando algumas das iniciativas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência, culminando na Educação Especial.

3.2 A história da Educação Especial: compreendendo o aluno especial e sua educabilidade escolar

Para entendermos como se configura o momento da Educação Especial continuaremos nosso percurso pelo prisma histórico, assim podemos transitar pelos caminhos percorridos pela humanidade no intuito de localizar como se organizou e se constituiu o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

A educação de pessoas com deficiência teve início por volta dos séculos XVI e XVII. Nesse período, para Bueno (2004) e para Kassir (2006), a educação de crianças com deficiência era restrita aos filhos da nobreza e daqueles que tinham grande poder econômico; mas, assim como acontecia com as crianças que eram consideradas “normais”, lentamente os pressupostos científicos foram estendidos para as camadas populares.

De acordo com Pessotti (1984) e Bianchetti (2006), uma experiência pioneira que exerceu forte influência no campo da Educação Especial foi o trabalho do médico francês Jean Marc Itard (1774-1838) na educação individualizada e sistemática de Vitor de Aveyron, no início do século XIX. Vitor era um menino de doze anos, encontrado na floresta de La Caune, na França, próximo a Aveyron, com a mente e hábitos de um selvagem. Este trabalho, que durou aproximadamente dez anos, resultou no caso conhecido como o Selvagem de Aveyron. Seu entendimento era de que o homem não nasce homem, mas se faz homem, assim o menino selvagem é visto através da sua cultura, e não por características biológicas. No entanto:

[...] ainda que Vitor não tenha sido alfabetizado como Itard esperava, a riqueza de seu relato contribui significativamente à organização da Educação Especial não só pela demonstração metodológica de encaminhamento da educabilidade, mas no sentido de se ter uma individuação do ensino, com necessidades de ajustamento de programas, de procedimentos e de critérios de avaliação correspondentes às condições do aluno a ser educado – este, tomando como uma pessoa com desejos, interesses, aversões e equipado, de alguma forma, com as funções corticais e sensoriais (Barroco, 2007, p.146).

Para Barroco (2007), o trabalho de Itard “não pode ser esquecido quando se aborda a educabilidade da pessoa com deficiência e a constituição da Educação Especial como parte do sistema educacional” (p.144). O trabalho de Itard, de acordo com Pessotti (1984), possibilitou a construção de bases para a revolução da Educação Especial, pois iniciaram a tese de que começaram a pensar que as pessoas com deficiência poderiam ser tratadas, treinadas e reintegradas à comunidade. Entre as descobertas de Itard, Bianchetti (2006) destaca:

[...] a possibilidade e a necessidade da ação preventiva das deficiências; a educabilidade dos indivíduos que, dadas as suas diferenças, não se enquadram nos padrões considerados normais; a integração desses indivíduos como meio e fim (Bianchetti, 2006, p.46).

As ações desse médico se revelaram um grande passo rumo à Educação Especial das pessoas com deficiência intelectual. Neste sentido, Mazzotta (1993) evidencia três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial em relação ao tratamento destinado às pessoas com deficiência nas diferentes sociedades e períodos históricos. A primeira é a marginalização, explicada pela inoperância de qualquer forma de atendimento, por se acreditar na imutabilidade da condição de inválido da pessoa com deficiência, com base no misticismo. A segunda atitude apontada é de assistência. Esclarece que ocorrem, de forma muito limitada, em relação à incapacidade do indivíduo, algumas ações e organizações de serviços. A terceira diz respeito à educação e reabilitação, com ênfase na organização de serviços com vistas à potencialidade, integração e inclusão da pessoa com deficiência. Cada atitude está localizada em um determinado tempo histórico e em consonância com os sentimentos e concepções que cada sociedade atribui às pessoas com deficiência.

Foi no século XVII, de acordo com Aranha (2001), que os ideais de igualdade e respeito pelas diferenças, defendidos pela burguesia, faziam-se presentes com a finalidade de mascarar as desigualdades sociais da época e permitir que as novas ideias produzidas no campo da medicina, da filosofia e da educação evidenciassem as causas ambientais da deficiência. Neste sentido, a sociedade da época passa a entender a deficiência de maneira diferente, o que possibilitou a institucionalização tanto médica quanto educacional do deficiente.

De acordo com Jannuzzi (2004), esses ideais atrelados às ideias liberais do Brasil estavam presentes na Inconfidência Mineira, na Conjuração Baiana de 1789 e também na Revolução Pernambucana de 1817. Esses movimentos contaram com a participação de diversos profissionais, entre eles, professores e médicos. Já as primeiras instituições estavam ligadas às câmaras municipais e às confrarias, como as santas casas de misericórdia, que acolhiam os pobres e os doentes, e a Irmandade de Santa Ana, que cuidava de crianças órfãs e abandonadas.

Neste contexto, a autora acima citada relata que no século XVII era complicado lidar com o número elevado de crianças deficientes, as quais eram abandonadas e morriam de frio,

fome ou sede, ou serviam de comida a cães. Em consonância com esse período histórico e com essa realidade, no ano de 1726 foi criada a primeira roda dos expostos em Salvador, um espaço onde eram abandonadas crianças com ou sem deficiência cujos responsáveis não queriam ou não podiam cuidar delas. Apenas no século XIX, com a chegada de religiosas, foi que as crianças com alguma deficiência tiveram a possibilidade de ser, além de cuidadas, também educadas. Pode-se dizer que educá-las foi uma preocupação do século XIX.

Não obstante, Bueno (2004) esclarece que as existências dessas instituições eram condizentes com as condições e necessidades desse momento histórico, já que buscavam ou necessitavam educar as pessoas com deficiência para inserí-las ou aproveitá-las no mercado de trabalho. Essa demanda do mercado era proveniente do aumento crescente do processo de industrialização, que exigia das pessoas uma maior escolaridade, e assim muitas das instituições precisaram aperfeiçoar seus métodos educacionais para se adequar à realidade desse momento.

No século XX houve um aumento significativo dessas instituições, as quais, de acordo com o autor acima citado, eram de cunho filantrópico e privado. Embora essas instituições continuassem dedicadas à preparação dos alunos com deficiência para o trabalho, não podemos esquecer que elas correspondiam ao ideal liberal de educação para todos e ao processo de exclusão daqueles que poderiam interferir na nova ordem social que estava se consolidando, o capitalismo. Essa época, segundo Marques (2001), foi marcada pela democratização da educação básica acompanhada por um crescimento descontrolado das populações urbanas, o que acarretou uma maior procura por escolas e, conseqüentemente, houve um aumento significativo de matrículas escolares. Em consonância, ao mesmo tempo ocorreu um crescimento na busca pela escolaridade das pessoas com deficiência no ensino regular. Esses acontecimentos possibilitaram que o sistema educacional desta época criasse as classes especiais.

No cenário brasileiro, o atendimento de crianças com deficiência aconteceu a partir do século XIX, por iniciativas tanto oficiais quanto particulares. Essas iniciativas refletiam o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional inspirado pelas experiências europeias e norte-americanas, como refere Mazzotta (2005). Para o autor, entre 1817 e 1850 ampliou o número de escolas para cegos, surdos e retardados mentais. Já no período de 1850 a 1920, houve uma ampliação das escolas-residências. Acrescenta que no final do século XIX as instituições residenciais destinadas ao cuidado do deficiente mental do País foram avaliadas como impróprias para a educação dessas pessoas. Bueno (2004) refere que nesse

momento a escola ainda não absorvia grande parte dessa população, em vista do limitado número de vagas.

De acordo com o autor acima citado, podemos observar que a Educação Especial no Brasil pode ser dividida em dois períodos, classificados de acordo com a natureza e abrangência das ações desencadeadoras para a educação das pessoas com deficiência. O primeiro período vai de 1854 até 1956 e o segundo, a partir de 1957 até 1993.

A partir de 1854, de acordo com Jannuzzi (2004), Bueno (1997) e Mazzotta (2005), a história da Educação Especial no Brasil foi marcada pela criação, naquele ano, do “Instituto dos Meninos Cegos”, hoje “Instituto Benjamin Constant”, e em 1857, pela criação do “Instituto dos Surdos-Mudos”, atualmente “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”. Ambos foram criados na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial, pelo Decreto Imperial N.º 1.428. Para Mazzotta (2003), nessas instituições, o atendimento, além de ser assistemático, não dispunha de uma organização adequada que possibilitasse um ensino planejado, favorecendo a permanência de um sistema de atendimento caracterizado apenas pela presença do deficiente, ao qual eram oferecidas melhores condições de sobrevivência.

Nesse período histórico, em que o Brasil passava pelo processo de industrialização, Jannuzzi (2006) aponta que a educação era vista como imprescindível, porquanto era exigência para o processo de urbanização o indivíduo saber ler, escrever e contar. Esse movimento de desenvolvimento tanto econômico quanto social refletiu diretamente na educação, pois nesse momento o Estado e o governo se preocupavam com a preparação de mão-de-obra para atender ao desenvolvimento por que passava o País. O deficiente foi então inserido no processo educacional na forma de Educação Especial com foco no trabalho, com o intuito de dar ao deficiente a autonomia e capacitá-lo para dirigir sua vida e ajudar sua família. Para a autora, o trabalho era valorizado e a educação era elemento crucial para o acesso a melhores empregos e condições, portanto tinha o caráter de promoção individual.

Neste processo educacional a deficiência deve ser compreendida como produto social. De acordo com Mazzotta (1987),

[...] não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial de fenômeno, pois são essas

reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente (p.67-68).

A questão de ser ou não deficiente, para Omote (1994), faz parte do quadro de uma sociedade como um todo. Assim “as pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade (p. 69).

Segundo Jannuzzi (2006), foi a partir de 1930, com o advento da Escola Nova, que apresentava características humanistas e dinâmicas, que começou a preocupação com a criação de uma estrutura eficiente para a época, que passou a se chamar educação escolar para o indivíduo excepcional. Neste curso, a autora relata que em 1932 iniciou-se, em Minas Gerais, uma das primeiras experiências educacionais institucionalizadas para as pessoas com deficiência mental: a criação da Sociedade Pestalozzi, de Belo Horizonte, por iniciativa da psicóloga Helena Antipoff. Em 1940 a Sociedade Pestalozzi aplicou os “métodos educacionais ativos”, com o trabalho desenvolvido pela orientação pedagógica escolanovista e social-democrata. Em 1954, essa experiência possibilitou um movimento de dimensão nacional, que foi a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Outras instituições não menos significativas foram criadas nesse período histórico. Destacamos apenas algumas consideradas importantes para ilustrar a trajetória da história da Educação Especial no Brasil.

Para o autor, foi no século XX que a rede pública começou a se preocupar com a deficiência intelectual, influenciada pela Psicologia no ensino, que foi vista como instrumento essencial para a elaboração de pedagogias individuais, por respeitar as particularidades de cada indivíduo através da criação e apoio de laboratórios na área que atuavam no sentido de identificar e encaminhar as pessoas com deficiência intelectual matriculadas na rede pública, apesar de seu caráter filantrópico e assistencialista.

Neste sentido, Bueno (2004) relata que a Educação Especial

[...] espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social (p, 96).

Não obstante, a preocupação com a identificação das pessoas com deficiência tinha como finalidade reduzir o número de repetentes e de fracassos escolares. Para isso a Educação contou com uma série de especialistas, que constantemente avaliavam e caracterizavam os alunos-problema.

Historicamente, a Educação Especial, no Brasil, parece ter herdado um caráter institucionalizante. Ross (2006) elucida que a função da institucionalização era apenas de protecionismo e assistencialismo, desenvolvendo metodologias e recursos que atendessem às necessidades das pessoas com deficiência, não havendo a menor preocupação com a emancipação do indivíduo. Para o autor, foram criados recursos e metodologias sem que fossem organizadas práticas pedagógicas que fossem coerentes e atendessem às reais necessidades das pessoas com deficiência, visto que “(...) a caracterização de especial à educação atribui aos seus agentes a função de protecionismo, assistencialismo e não a de fornecer elementos culturais essenciais rumo à emancipação desses sujeitos” (Ross, 2006, p. 3). Ao discutir a problemática da Educação Especial, o autor percebe uma dicotomia entre Educação Especial e a educação geral, defendida pela perspectiva tecnicista como causa de um “isolamento” educacional, culminando com uma distinção ideológica entre as instituições. Para Ross (2006),

Enquanto a era da industrialização impôs a necessidade da educação da maioria dos trabalhadores, e, por consequência, justificou o investimento na realização de pesquisas educacionais, a educação especial surgiria com uma finalidade diametralmente oposta à educação geral (p. 3).

Não obstante, ainda de acordo com o autor, a concepção clínica ligada ao campo educacional contribuiu para a dicotomia entre a educação entendida como geral e a Educação Especial. A partir do momento em que essa concepção prevalece sobre a educacional, corre-se o grande risco de isolar pessoas que sejam diferentes quer biológica quer fisicamente, com o intuito de manter a ordem.

Mazzotta (1987) contribuiu com essa discussão ao estudar a necessidade de organizar um currículo especial para os alunos deficientes mentais educáveis. Para o autor, o alicerce do ensino especial estava na crença de que os fracassos escolares eram oriundos dos defeitos próprios de cada aluno, o que levava à segregação desses alunos. Assim, o pensamento educacional vigente sugere que “cada escola, no sentido de que cada uma configura uma

realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento” (p. 118).

Essa ressalva permitiu verificar a real importância de estudar a necessidade de organizar um currículo especial para os alunos deficientes. Para o autor, o currículo deve ser especial, elaborado para atender às necessidades individuais de cada escola e de cada aluno, e não para atender categorias ou tipos idealizados de alunos. Essa situação é apresentada como um meio de diminuir a dicotomia entre educação e Educação Especial, para que o aluno com deficiência possa fazer parte de um sistema socioeducacional unificado. Desta forma torna-se possível que os acontecimentos tidos como especiais passem a serem vistos como normais e as diferenças a serem vistas como sociais, e que as relações e as experiências sejam encaminhadas para uma relação de aprendizagem.

Neste sentido, Omote (1994) alerta que a escola corre grande risco ao centrar sua atenção unicamente no aluno e realizar um atendimento diferenciado que atenda a uma deficiência específica, considerando que as dificuldades sejam produzidas interna e unicamente pela sua deficiência.

Em oposição às práticas segregativas e assistencialistas tradicionalmente defendidas pela Educação Especial, centradas no modelo médico de deficiência, uma nova escola surge, com a ideia de educação para todos, após o Brasil optar pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao assinar a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Assim, a educação da pessoa com deficiência se insere numa nova perspectiva, pautada no respeito à igualdade dos direitos e na valorização da diversidade humana, o que faz a Educação Especial ser entendida como

Um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 27-28).

Estas considerações nos permitem perceber que a deficiência não pode ser vista e compreendida em um enfoque segregacionista, em que as diferenças, as limitações e as dificuldades próprias do ser humano, no aluno com deficiência sejam exaltadas ao ponto de tirar-lhes a possibilidade de desenvolvimento psíquico.

Entendemos a Educação Especial como uma forma de ajudar a educação escolar a conseguir que as potencialidades do ser humano com deficiência sejam consideradas e suas limitações tenham apoio de recursos físicos, humanos e pedagógicos para um possível processo educacional. Assim, incluir não significa apenas estar junto ou frequentar a mesma escola, mas envolve também políticas públicas, mudanças na sociedade, ou melhor, a possibilidade de que todos usufruam de tudo aquilo que a sociedade possa oferecer - dentro das artes, da política, da economia, da moda e de todos os outros contextos em que a pessoa com deficiência esteja incluída.

A escola, por si só, não é capaz de promover a inclusão; precisamos concebê-la e entendê-la em sua totalidade, através das relações sociais e econômicas constituídas pelas relações humanas. A inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares se deu a partir de muitas discussões em torno dessa temática, e muitos questionamentos ainda são feitos. Neste sentido, buscamos, na próxima seção, tecer algumas considerações sobre a inclusão escolar e as políticas de inclusão, e em seguida apresentar alguns apontamentos sobre o Ensino Superior, tema de nossa pesquisa, entendendo que a inclusão escolar supõe a Educação Especial, que por sua vez é integrante da educação geral, primando pelo acolhimento das diferenças e pelo seu entendimento.

4. INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO SUPERIOR: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Na contemporaneidade encontramos muitos discursos que trazem em seu bojo alguns ideais sociais que se apresentam de forma imperativa para a humanidade, conquanto não tenhamos claro conhecimento de como lidar com eles. Entre muitos outros, sem dúvida, a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional tem sido um dos ideais mais discutidos e debatidos em nossa sociedade. Isso não quer dizer que já estejam sanadas e resolvidas as questões conflitantes que envolvem essa temática, pois pudemos perceber, após o levantamento bibliográfico, a permanência de muitas questões que não tiveram a merecida atenção dos governantes e pesquisadores sobre a educabilidade das pessoas com deficiência, especificamente no Ensino Superior, alvo de nossa pesquisa.

Propomos, nesta seção, realizar uma discussão acerca de algumas das ideias referentes à inclusão escolar que foram produzidas e disseminadas na sociedade. Para tanto, consideramos importante abranger não apenas os aspectos sociais, mas também os históricos, para que nosso caminhar possibilite uma compreensão das intenções sociais que embasaram as possibilidades escolares que caminharam para esse processo educacional. Essas intenções não podem ser compreendidas somente com uma análise breve dos acontecimentos, mas devem ser entrelaçadas com a origem histórica das relações sociais que permeiam este aspecto, por adotarmos nesta pesquisa a perspectiva histórico-cultural. Neste sentido, não temos a finalidade de situar, entender, analisar ou até compreender o processo de inclusão como um simples “recorte”, isolado da realidade social, mas sim, pensar esta situação em seu macrocontexto, o da educação entendida como um modelo educacional em que todas as pessoas possam fazer parte, como a legítima educação para todos, independentemente de etnias, credos, cores, gêneros, classes sociais ou necessidades educacionais de quem quer que seja.

Não obstante, entendemos que muitos dos ideais que permeiam o processo de inclusão escolar são construídos a partir das relações sociais e econômicas constituídas no decorrer da história da humanidade. Nos dias atuais nos deparamos com alguns dispositivos sociais que parecem materializar - se assim podemos dizer - algumas dessas ideias, entre eles a criação de leis, decretos e declarações que buscam promover soluções para as questões de exclusão e segregação. Não obstante, esses dispositivos legais não garantem a efetiva e imediata

inclusão. Infelizmente, para garantir o direito à educação, os documentos oficiais dependem de uma rede entrelaçada pela diversidade de seres humanos, que se fundamentam em conceitos que por vezes se cristalizam em preconceitos e no estigma da incapacidade da pessoa com deficiência.

Além dessas questões, o texto traz discussões que abarcam, no contexto brasileiro, avaliações históricas sobre o Ensino Superior, etapa do ensino em que a inclusão escolar só recentemente vem sendo vislumbrada por pessoas com deficiência, sendo ainda muito pouco percebida pela nossa sociedade. Compreender o curso histórico desta fase do ensino nos possibilita entender as facetas sociais, culturais e econômicas que concorreram para o surgimento do Ensino Superior e das universidades, e desse modo, traçar um panorama que nos leve articular a história com a realidade vivida por essas pessoas, como a entrada, a permanência e a saída da universidade e a responsabilidade das instituições de Ensino Superior em proporcionar-lhes acessibilidade.

4.1 Inclusão escolar: alguns apontamentos

O termo inclusão tem sido mais discutido no âmbito educacional do que no âmbito da família, do esporte, do lazer, do trabalho ou em outros contextos sociais, visto que a inclusão escolar é um tema alvo de um grande número de discursos em nossa sociedade atual. De acordo com Omote (1999, p.4), “esse tema é tratado como uma inovação que representa avanços em relação a assuntos semelhantes, tratados no passado recente, como a normalização e a integração”.

As conquistas obtidas pelas pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, no que se refere à forma de atendimento e tratamento a elas conferida que levou à segregação, resultaram de renhidas lutas por direitos como, por exemplo, o de acesso à educação escolar. Mesmo assim nos deparamos com desafios e limitações que permeiam a nossa sociedade, dificultando a efetiva inclusão, explicitamente ou não.

Para Omote (1999), o movimento atual em prol da inclusão total de pessoas com deficiência teve início no final da década de 1950, a partir de medidas isoladas, tomadas pelos países escandinavos, que resultaram na proposta do princípio de normalização, definido por Mrech (1998) como a colocação em classes comuns de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O termo “normalização” tem sido utilizado também para identificar as ações que possam proporcionar oportunidades iguais aos indivíduos com ou sem deficiência, como refere Schwartzman (1997).

A ideia de aceitar que o deficiente possa ter condições de vida iguais ou muito próximas àquelas que têm as pessoas tidas como “normais” repercutiu rapidamente, propiciando a construção de práticas integracionistas como, por exemplo, o movimento de *mainstreaming* nos Estados Unidos. Esse movimento é comparado por Mantoan (1998) a um caminho educativo geral pelo qual são transportados todos os tipos de aluno, com ou sem necessidades específicas. Esse movimento é considerado pela autora como um processo de integração, denominado por ela de um “sistema de cascata”, por acreditar que favoreça um ambiente menos restritivo e ofereça ao aluno a possibilidade de transitar neste sistema em todas as etapas da integração, ou seja, da classe regular ao ensino especial. A ideia da integração, de acordo com Mantoan (1998, p.12), surgiu da filosofia da normalização, isto é, da premissa de que a pessoa com deficiência tem o direito de “(...) usufruir de condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem (...)”.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, de acordo com Frigotto (1998), podem-se perceber claramente a construção e o uso do conceito de *capital humano*, que pretendia, por meio do modo fordista de produção em massa, o aumento do emprego e, em contrapartida, a diminuição das diferenças sociais; porém, para o autor, o uso deste conceito pode explicar as desigualdades sociais. Neste aspecto, Santos (2006) contribui ao expor que foi na década de 1960 que a luta pelos direitos humanos se fortaleceu. Para esta última autora, esse fortalecimento é resultado dos avanços científicos e tecnológicos da época, que promoveram a desmistificação de preconceitos construídos sobre a diversidade humana, principalmente em se tratando de deficientes. Essa luta, já fortalecida, teve como aliado o pensamento sociológico que questionava as práticas discriminatórias, percebidas nos sistemas educacionais em todos os países. Já em 1980, Frigotto (1998) evidencia que tal conceito entra em crise com a queda do Muro de Berlim, momento em que o socialismo vivencia seu colapso. Essa situação contribuiu para a disseminação e o fortalecimento da teoria neoliberal.

De acordo com o autor, os movimentos sociais descritos acima aparecem no momento em que surge a ideia de uma sociedade sustentável ou autossustentável, alcançada e mantida pela destruição do meio ambiente e pela diminuição do trabalho e da exclusão. Nesta perspectiva, as escolas atravessam um período em que precisam aprender a lidar com os conceitos de globalização e privatização tanto da ciência quanto da tecnologia. Assim, os sistemas de educação precisaram desenvolver habilidades básicas do conhecimento, bem como atitudes e valores que levassem à qualidade, à produtividade e à competitividade como condição para a empregabilidade, uma situação que explica a desigualdade social deste período histórico.

Consideramos importante nos reportarmos aos Estados Unidos do final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, para entendermos os movimentos que lá ocorreram, os quais muito influenciaram não apenas o cenário brasileiro, mas o mundial, no tocante à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar. De acordo com Karagiannis; Stainback e Stainback (1999), nesse período, criou-se nos Estados Unidos, para muitos alunos -mesmo os que apresentavam maior nível de comprometimento e que no passado não haviam recebido nenhum tipo de atendimento - a possibilidade de estudar, ainda que por meio período apenas, mas, inseridos em salas de aula do ensino regular. No entanto, para Omote (1999), essas medidas integracionistas causaram descontentamento entre os educadores norte-americanos, em cuja opinião os alunos com deficiência ainda continuavam segregados, mesmo sendo escolarizados em salas comuns, junto com as crianças consideradas “normais” (movimento de *mainstreaming*).

Já no cenário brasileiro, foi na década de 1970, como esclarece Omote (1999), que ocorreram os primeiros movimentos em defesa da normalização, que deveria ser alcançada por meio da integração, o que originou muitas discussões e interpretações equivocadas, resultando em práticas integracionistas divergentes. Assim, “não raras vezes praticou-se a normalização em vez da normatização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade” (p.4). Esse movimento de integração escolar, para Bueno (2001), privilegiava a detecção de características individuais que poderiam prejudicar a escolarização de crianças e jovens. O diagnóstico auxiliava na decisão de inserir o aluno avaliado na educação regular ou na educação especial. No entanto, como aponta o autor, por ter uma visão acrítica da escola, a forma integracionista não compreendia a escola como um agente. Esta postura propiciou o aumento do fracasso escolar, causado pelo avanço crescente do número de alunos no ensino regular, onde muitos não conseguiam alcançar o resultado esperado e almejado pela instituição educacional.

Segundo Karagiannis; Stainback e Stainback (1999), foi apenas na década de 1990 que o movimento pela inclusão ganhou força em nível mundial. Nesse período se intensificaram as discussões sobre inclusão também no Brasil. Nessa década, mais especificamente em 1994, sob os auspícios da Unesco, realizou-se em Salamanca, na Espanha, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, momento em que foi elaborada a Declaração de Salamanca, considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, um marco histórico dos debates sobre a Educação Inclusiva. Sua origem é normalmente atribuída aos

movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, iniciados a partir das décadas de 60 e 70 do século XX.

Foi a partir dessa Declaração, de acordo com Bueno (2001), que a maioria dos países começou a implantar políticas de inclusão dos alunos com deficiências no sistema regular de ensino. O autor aponta dois fatores que considera terem sido decisivos para que isso pudesse acontecer. O primeiro diz respeito à perspectiva política de se construir um sistema escolar de qualidade para todos, e o segundo retrata a constatação de que todas as crianças são diferentes, singulares, e que cada qual tem características, interesses, habilidades e necessidades específicas, cabendo à escola a função de adaptar-se a elas. No Brasil não foi diferente: a Declaração de Salamanca tornou-se um divisor de águas no tocante à educação, ao propor uma nova escola, a escola inclusiva.

Nesta proposta de escola inclusiva estariam tanto as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem como aquelas com deficiências, as quais foram vistas como parte de um grande número de crianças do mundo às quais estava sendo negado o direito à educação, como aponta Mittler (2003). Neste recorte estão tanto as crianças que viviam nas ruas quanto as que trabalhavam, e ainda aquelas vítimas de guerras, de abusos, e as portadoras de deficiência ou com altas habilidades - situação que corrobora a afirmação do autor de que a inclusão somente sobrevive como um assunto enquanto houver excluídos.

Esta colocação nos conduz à relação dialética existente entre os conceitos de exclusão e inclusão. Para realizar essa discussão remetemo-nos, inicialmente, às colocações de Nosella (1998), as quais muito contribuem ao retratarem a escola brasileira no final do século XIX e início do século XX. O autor a divide em três momentos. O primeiro momento é representado pela escola republicana (1889-1930), mantida pela política do ensino primário, na qual a seriedade científica ficava longe da escola, transformando-a em uma extensão da família, por ser cuidadora dos mais fracos e, assim, mantenedora da classe dominante. O segundo momento é representado pela escola populista (1930-1970), que é aberta aos trabalhadores e deixa de ser um lugar para poucos. A autoridade dessa escola é contestada num momento em que o populismo político administra a crise conservadora. O terceiro momento é o da escola do final do século XX, na qual presenciamos muitas contradições, apoiando ou negando o neoliberalismo. Essa escola passa a ser unitária, criando várias modalidades de ensino, entre elas a Educação Especial.

De acordo com Mazzotta (2005), a Educação Especial pode ser entendida como

Um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal aos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (p.11).

No Brasil, a Educação Especial como modalidade da educação escolar está prevista na LDB, além, é claro, de o direito à educação ser garantido a todos os cidadãos; todavia, o discurso de direitos iguais para todos, assegurado legalmente, assume novas formas de exclusão. Para Mitler (2003), a inclusão só sobrevive como tema se houver excluídos. e as “formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças” (p.139).

Neste sentido, Mantoan (1996) busca clarear o sentido da inclusão e demonstrar a viabilidade desta empreitada mediante uma transformação geral das escolas no sentido de atender aos princípios deste novo paradigma educacional. Sugere a inclusão como uma possibilidade de inovação da escola, pois provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos, podendo ser um motivo a mais para que o ensino se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas. A autora denuncia que muito do que tem sido feito nas escolas brasileiras não passa de "projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas, mas a criação de espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, serviços de itinerância)” (p.3).

A inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade. As práticas anteriores de educação, como a exclusão, a segregação institucional e a integração de pessoas com necessidades especiais, vêm, aos poucos, dando espaço à inclusão, como aponta Sasaki (1999). Omote (1995) contribui ao referir que algumas críticas direcionadas à integração dizem respeito ao conceito de esta poder levar à segregação, como também ao fato de alguns entenderem que a ação deste conceito implica em uma simples colocação da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular direcionando o foco da atenção para a deficiência e para a tentativa de habilitar essas crianças a enfrentar as demandas do meio.

É neste sentido que a proposta de inclusão se configura como um avanço em relação à integração, pois propõe um redimensionamento do foco, que antes incidia sobre a deficiência, para o ambiente. Com a inclusão há uma mudança de concepção:

Embora sem negar que as condições clínicas patológicas causem problemas específicos de aprendizagem, o problema passa a ser situado no ensino e na escola, e não mais na deficiência (suposta ou real) do aluno. Ou seja, o foco de atenção deixa de ser a compensação das limitações intrínsecas do aluno, e sim a capacidade da escola em encontrar resposta para oferecer ao seu alunado, seja este qual for. Em outras palavras, não é o aluno que tem que se adaptar a escola, e sim a escola que tem que se transforma para atendê-lo (Glat, 1998, p.63).

Entendemos que a inclusão escolar possibilitou ao deficiente ser visto em sua totalidade pela escola, não mais como um ser isolado dos demais alunos inseridos na escola e obrigado a adaptar-se a ela. Já que a escola precisa assumir um papel importante nesse processo, é ela que tem a função de propiciar à pessoa com deficiência - criança, jovem ou adulto - um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas potencialidades diante das limitações individuais de cada um.

O objetivo da educação inclusiva é uma sociedade para todos. De acordo com Sasaki (1999), sua prática “repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (p. 42). Seu surgimento se deu como uma alternativa à educação de pessoas com necessidades especiais e sua vida em sociedade, pois ela “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um *status* privilegiado que deva ser conquistado” (p. 123).

Segundo Bueno (1999), a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva consiste em que,

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial têm muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no

ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (Bueno 1999, p.15).

Não obstante, o professor precisa também assumir um papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, pois a apropriação do conhecimento é fundamental para a transformação social. Essa postura “implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático” (Gasparin, 2003, p.2). Na concepção de Vigotski (1997, 2000, 2001), o desenvolvimento tem como grande propulsor a aprendizagem, e em relação às pessoas com deficiência, o autor acredita que elas podem desenvolver-se a partir de suas relações sociais e da educação escolar oferecida.

O ensino e a escola, em vista disto, devem se adaptar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno a paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem. Para Mantoan (1998), a meta, desde o início da inclusão, é não deixar ninguém de fora do sistema educacional, devendo a escola adaptar-se às singularidades de cada aluno. Já para Sasaki (1999), a inclusão se configura como “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (Sasaki 1999, p.41).

Mantoan (1996) defende a ideia de inclusão total, isto é, de que todos os alunos com deficiência devem ser incluídos no ensino regular, independentemente da limitação advinda de cada deficiência. A autora assim se expressa:

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora estas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada

aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista e baseado na transmissão de conhecimento (1996, p.5).

Mazzota (1996) também entende a inclusão escolar como educação para todos, configurando-se em um processo complexo; porém o autor defende a ideia de que, para a inclusão se consolidar, não pode haver a retirada de serviços especiais de educação, pois isso significaria a perpetuação da segregação das pessoas que apresentem alguma necessidade educacional especial. Acredita o autor que a inclusão pressupõe um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejável que, na classe regular, estejam presentes todos os tipos de aluno, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar meios para manter os diversos alunos no espaço escolar, levando-os à obtenção de resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade presente entre seus alunos, podendo atendê-los com uma prática pedagógica eficiente e capaz de responder às necessidades educacionais de cada um dele. Para isso ela deve adequar os diferentes elementos curriculares de forma a atender às particularidades de cada um. Essa é uma condição essencial na prática educacional inclusiva, pois a prática de adotar estratégias diferenciadas e diferentes formas de ensinar denota flexibilidade no ensino, condição necessária para atender à diversidade de necessidades dos alunos no processo de aprendizagem (Brasil, 1999).

Essa visão tem semelhanças com a de Mrech (2001), que considerava importante ter cuidado ao incluir na escola regular uma pessoa com deficiência, pois defende a ideia de que esta precisa receber um atendimento diferenciado de acordo com suas necessidades. A proposta inclusiva não pressupõe atitudes como, por exemplo, levar um aluno para a classe comum sem acompanhamento do professor especializado, ignorando assim as necessidades e as peculiaridades de cada um, ou esperar que todos os alunos acompanhem, ao mesmo tempo, o mesmo processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em consonância, Omote (1999) acredita que se a inclusão for feita de forma precipitada pode levar à segregação. Para o autor, é preciso ter critérios bem-definidos para se proceder à inclusão.

Também concordamos com a visão de Tessaro (2005, p.30) sobre inclusão. Para essa autora, este conceito “não implica desconsiderar a diversidade/diferença, pelo contrário, inclusão significa aceitar e reconhecer a diversidade na vida e na sociedade, isto é, identificar que cada indivíduo é único, com suas necessidades, desejos e peculiaridades próprias.” Isso só é possível se todos estiverem engajados nesta proposta, pois só assim as pessoas com deficiência poderão ter acesso amplo a todos os contextos sociais. Essa amplitude em relação ao acesso é descrita por Sasaki (2005) em seis dimensões, as quais, para o autor, devem estar presentes quando fizermos alusão à educação inclusiva, e são as seguintes: 1- acessibilidade arquitetônica, que se refere à ausência de barreiras, tanto ambientais quanto físicas, nas escolas e no transporte coletivo; 2- acessibilidade comunicacional, que diz respeito à eliminação de barreiras que impeçam a comunicação interpessoal, comunicação escrita e virtual; 3- acessibilidade metodológica, que denota a ausência de barreiras nas metodologias de ensino, nas metodologias de ação social, comunitária e de educação dos filhos; 4- acessibilidade instrumental, que consiste na eliminação das barreiras presentes nos instrumentos e utensílios de estudo e nas atividades da vida diária e de lazer; 5- acessibilidade programática, que significa a ausência de barreiras inseridas nas políticas públicas, em regulamentos e normas em geral; 6- acessibilidade atitudinal, que alude a relações sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Garantir essas acessibilidades pode ser considerado um dos desafios da educação inclusiva, como afirmam os autores abaixo:

[...] devido ao fato de um segundo sistema de educação (isto é, a educação “especial”) ter funcionado durante tanto tempo, muitas escolas infelizmente não sabem, no momento, como planejar e modificar currículos e os programas de ensino para satisfazer às diferentes necessidades dos alunos, para lidar com comportamentos difíceis e para proporcionar os instrumentos, as técnicas e os apoios que alguns alunos precisam para serem bem-sucedidos na rede regular. Sendo assim, conseguir a inclusão de todos é um grande desafio (Stainback & Stainback, 1999, p. 434).

Em nosso entendimento o que se pretende com a inclusão é democratizar os espaços sociais, principalmente a escola, contexto onde por vezes são percebidas práticas em que as diferenças são ressaltadas, impedindo a possibilidade de crescimento para todos - crianças

com ou sem deficiências e adultos. A igualdade desejada é a igualdade de direitos e deveres. A questão não é desconsiderar as diferenças, pois cada pessoa é única em suas peculiaridades; o que é preciso é perceber as pessoas com deficiência como cidadãos que devem direitos sociais garantidos e acessibilidade como todos os outros seres humanos. Para Omote (1994),

A deficiência e a não deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido-padrão. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade (p. 69).

Do exposto pode-se inferir quão difícil é, ainda hoje, discutir a inclusão, ante a complexidade do processo, não apenas pelo fato de o sistema econômico ser pautado no capital e sermos uma sociedade que exclui todos os que são diferentes das pessoas consideradas como “normais” - como ocorre com os deficientes, vistos ainda hoje, de forma muito velada, como incapazes -, mas também pelo simples fato de não conseguirmos respeitar as limitações acarretadas pela deficiência, seja ela qual for.

Hoje visualizamos que a luta pela igualdade de direitos educacionais não cessou com a entrada das pessoas com algum tipo de deficiência no ensino regular da educação básica, em salas comuns. O acesso ao Ensino Superior é exemplo de que a batalha continua, com a persistência dessas pessoas em prosseguir seu processo educacional e ingressar em uma universidade, embora pouquíssimas delas o consigam. Permanecer e terminar a graduação ainda se configura como um desafio muito tortuoso, assim como o vivido na educação básica. Nessa trajetória, continuam encontrando muitas dificuldades, não por incapacidade ou limitações individuais, mas por limitações impostas pelo social. O fato de os direitos das pessoas com deficiência serem assegurados legalmente não garante que esses direitos sejam concretizados efetivamente; para que o sejam é preciso uma mudança de comportamento social.

Entendemos que essa mudança de concepção da sociedade em relação aos deficientes só se concretizará a partir do momento em que se reconheça que toda pessoa é singular, ou seja, única e diferente. Só assim poderemos vislumbrar o respeito pelas diferenças e pelas potencialidades e capacidades individuais de cada ser humano, pois a mudança social está dentro de cada um de nós, que, juntos, constituímos a sociedade. Infelizmente, porém,

necessitamos de documentos oficiais para assegurar os direitos dessas pessoas, documentos, aliás, que não envolvem mudança de concepções nem concretização do processo inclusivo.

Concordamos com Tessaro (2005, p. 29), para quem,

Quando se acredita na inclusão apenas sob o ponto de vista da legalidade, desconsiderando-se o concreto, o real restringe-se a uma prática desarticulada, descomprometida com a realidade objetiva das escolas brasileiras, gerando a segregação, o abandono e o comprometimento da auto-estima das pessoas envolvidas nesse processo

Diante desses apontamentos, a inclusão deve contemplar em seu bojo não apenas a legalidade de sua proposta, mas também o comprometimento com o ser humano, o que denota um envolvimento articulado entre a escola, professores, pais e alunos. Em outras palavras, a inclusão precisa estar inserida em um macrosistema, a sociedade, pois a escola é apenas um contexto onde visualizamos a concretização, ou não, da inclusão escolar.

De acordo com Aranha (2002), a construção de uma sociedade inclusiva é de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. No campo da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para garantir a todos os cidadãos, inclusive aos com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada.

Assim sendo, são muitos os textos, decretos, leis, diretrizes e documentos legais, tanto nacionais quanto internacionais, que objetivam, em suma, garantir a inserção social das pessoas com deficiência. Essa intenção, se assim podemos dizer da legalidade, nos permite recordar a ideia de igualdade contida nos ideários presentes na Revolução Francesa, já discutidos na seção 2, segundo os quais, para que sejam garantidas à pessoa com deficiência condições igualitárias de acesso à educação escolar, é preciso mais do que o mero cumprimento da lei. Reportamo-nos a Saviani (1993), em cuja opinião, uma vez que todos os textos legais permitem uma base para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, sem discriminação, torna-se evidente a necessidade de aplicá-los com urgência.

Em nível internacional, Carvalho (1998) apresenta algumas declarações consideradas importantes. Entre elas estão: a Declaração de Cuenca, ocorrida em 1981, no Equador, e a Declaração de Sunderber, na Espanha, em 1981, ambas as quais contaram com a presença do

Brasil; em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, que consolidou os compromissos éticos e políticos, num esforço coletivo dos organismos internacionais para erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental nos países signatários; e a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. De acordo com Tessaro (2005), foi nesta última conferência que ficou indicada a inclusão de crianças portadoras de deficiência em escolas regulares. A partir dessa data, muitas discussões e questionamentos têm surgido em torno desse assunto. Segundo um dos itens dessa Declaração,

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 3).

Autores como Bueno (1993), Mazzota (1993 e 1999) Stainback & Stanback (1999), Carvalho (1998) Tessaro (2005) e outros relatam que o Brasil, ao concordar com a Declaração de Salamanca, assumiu um compromisso político ao optar pela construção de um sistema educacional inclusivo de qualidade, mesmo não sendo signatário dela.

Consideramos importante neste momento resgatar os princípios propostos na Declaração de Salamanca, a saber:

- . Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- . Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- . Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- . Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma

Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994, p. 1).

Estes princípios nos permitem compreender que esse documento, embasado na perspectiva de inclusão, pressupõe que a escola, por ter que admitir como alunos pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais, teve a necessidade de mudar não apenas sua estrutura física, mas também sua orientação pedagógica, incumbindo-se de incluir todas as diferenças humanas em um mesmo ambiente, a escola, para assim respeitar o princípio fundamental da Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994 p.3).

Compreendemos que a educação para todos implica em um processo educacional que possa reconhecer, respeitar e promover cada aluno que se encontre incluído, e que para tanto a escola precisa ter uma prática educacional eficiente. Neste sentido, Mazzota (1996) relata que os aspectos político-ideológicos presentes nos princípios desta Declaração têm como pano de fundo a perspectiva de um mundo inclusivo, onde todos têm direito à participação na sociedade, em busca da realização do mais alto nível de democracia, sendo que a democracia

constitui um fim ao mesmo tempo em que se realiza como um processo; um processo de solução de problemas das partes e do todo da coletividade, de encaminhamento de propostas e programas, de adoção de regras aceitas pela maioria, com pleno respeito às minorias; um processo que deve cada vez mais ampliar o acesso aos direitos e garantir a plena participação dentro de regras claras e aplicáveis a todos, independentemente de raça, cor, sexo, religião e origem social.

Ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão, de acordo com Aranha (2001), populariza-se e se passa a fazer parte de discussões obrigatórias para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la. A nova proposta de Educação Inclusiva recomenda que todos os indivíduos com necessidades educativas especiais sejam matriculados em turmas regulares, o que se baseia no princípio de educação para todos. Dessa forma, para Mazzotta (2005), a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, portanto deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais, a todas as crianças e adolescentes cujas necessidades se originem de uma deficiência ou de dificuldades de aprendizagem, como referenda a Declaração. Ferreira e Glat (2003) complementam ao ressaltar que a escola inclusiva advinda da Declaração é aquela que reconhece e satisfaz as mais diferentes necessidades de seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem de cada um e assim propiciando um bom nível de educação para todos.

Em se tratando especificamente do Brasil, entre os primeiros registros legais que anteciparam um caminho para os documentos de inclusão está, como referencia Mazzotta (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N.º 4024/61, de 1961. Para o autor, ela apresenta o direito dos excepcionais à educação em seu art. 88, no qual indica que para os excepcionais serem integrados na comunidade, sua educação deverá, na medida máxima do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Não obstante, tanto Mazzotta (1999) quanto Jannuzzi (2004) apontam que a expressão *sistema geral* pode gerar ambigüidade, assumindo o sentido genérico ou universal e “... nesse sentido estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais” (Mazzotta, 1999, p.68).

Seguindo o curso histórico, Carvalho (1998) aponta a Constituição do Brasil de 24/01/1967 destacando o Título IV, “Da Família, da Educação e da Cultura”, que no art. 168 define que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a

igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana” (p.90). Ademais, 1973 foi criado, dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de educação Especial - CENESP, pelo Decreto N.º 72.425, que estabelece a obrigatoriedade de “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais...” (Mazzotta, 1993, p.101).

Como resultado dessas movimentações em prol da integração, em 1986 foi criada a CORDE- Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, a partir do Decreto N.º 93.481, de 1986 (Brasil, 1986). Esse órgão, de acordo com Mazzotta (1999), foi instituído no Gabinete Cível da Presidência da República, com a finalidade de coordenar e tratar de assuntos relacionados com a questão da deficiência bem como de elaborar uma política nacional para integração da pessoa com deficiência. De acordo com Planalto (1989), dois anos depois, a Lei N.º 7.853/89, de 214 de outubro de 1989, estabeleceu, entre outros requisitos, a oferta obrigatória de acesso de alunos com NE aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive materiais, merenda escolar e bolsas de estudo.

Segundo Mazzotta (1999), até 1990 as políticas de educação especial refletem um sentido assistencialista e terapêutico numa visão estática, em que toda criança com necessidades educacionais especiais é associada à Educação Especial. A partir do momento em que os textos legais e discursos educativos começaram a tomar outra forma, começou a ganhar força uma nova visão: a inclusão. Em consonância, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que, em seu artigo 11, parágrafos 1º e 2º estabelece que, “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” além de garantir o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para o tratamento e habilitação ou reabilitação. Em suma, o Estatuto contempla a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino e a igualdade de condições de acesso e permanência da criança na escola.

O Ministério da Educação, considerando o disposto na Lei N.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto N.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, em face da necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, resolveu determinar que fosse incluída e entre os instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para sua renovação, a exigência de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (Planalto, 2006).

Em 1996 a Lei 9394 (LCBEN) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e em 02/12/1999, com a Portaria N.º 1679, foram asseguradas aos portadores de deficiência física e sensorial as condições básicas de acesso ao Ensino Superior e de mobilidade, com a obrigação de as instituições de ensino instalarem os equipamentos necessários para isso. O parágrafo único daquela portaria estabelece os requisitos básicos para alunos com deficiência física, visual, deficiente auditivo. Os requisitos estabelecidos deverão contemplar, no mínimo:

Para alunos com **deficiência física:**

- eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo;
- reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

Para alunos com **deficiência visual:**

- Compromisso formal da instituição ao de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz;
- gravador e fotocopiadora que amplie textos;
- plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio;
- software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal;

- lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille.

E para os alunos com **deficiência auditiva**:

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso de vocabulário pertinente as matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);
- materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (Brasil, 1999).

Em relação à acessibilidade, a Lei N.º 10.098, criada em 19 de dezembro de 2000, em seu capítulo I, art. 1º, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação; e em seu art. 2º são estabelecidas algumas definições, entre elas a acessibilidade, que se refere à “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2000).

O Parecer N.º 17/2001 contempla as atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fundamentadas nas orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca. A partir desse momento, pelo menos em questões legais, há uma postura inclusiva, em se tratando do combate a todas as formas de

exclusão educacional e social. Este documento esclarece que a política de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na rede regular de ensino nada tem a ver com a simples permanência física desses alunos e demais educandos, mas representa um avanço ao rever concepções e paradigmas no sentido de desenvolver seu potencial respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Por sua vez, a Portaria N.º 3.284/03, de 7 de novembro de 2003, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir processo de autorização e de reconhecimento de cursos das instituições de ensino superior. Consta em seu artigo 2º a parceria entre a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Especial, estabelecendo os requisitos que tratam da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência explicitando preocupação com a edificação, o espaço, o mobiliário e o equipamento urbano. Neste aspecto, essa portaria estabelece, entre outros dispositivos, que os meios que facilitam o acesso do aluno com deficiência sejam incorporados por todas as instituições de ensino superior, públicas ou privadas, de forma que seja garantida a permanência do acadêmico no curso de graduação.

Em 2004 realizou-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, a qual estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, da qual o Brasil é signatário (Brasil 2004). E em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, juntamente com a Unesco, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, em suas ações, promover no currículo da Educação Básica, os temas relativos às pessoas com deficiência, bem como desenvolver ações que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (Brasil, 2006).

Finalmente, o grupo de trabalho nomeado pela Portaria N.º 555/2007, cujo prazo para conclusão de seu trabalho foi prorrogado pela Portaria N.º 948/2007, entregou ao Ministro da Educação, no dia 07 de janeiro de 2008, o documento intitulado “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Este documento tem por objetivo

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14)

O Capítulo V desse decreto define como alunos com deficiência “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008, p.15).

Esta política faz menção ao ensino superior, dispondo em seu capítulo VI que:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p.17).

Nesse mesmo ano, o Decreto N.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe em seu art. 3º que O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, especificamente no item VI, que se refere à estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. O

inciso § 3º, dispõe que os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Segundo Sasaki (2001), para que seja garantida a permanência dos alunos com deficiência nas universidades é necessário admitir, em relação à diversidade humana e às diferenças individuais, uma nova visão de sociedade, de educação e de cidadania, em que:

[...] todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz. Na atual realidade educacional a permanência na graduação é mais uma barreira a ser enfrentada pela pessoa com deficiência, uma vez que demanda por parte do IES não só a vontade, mas sobretudo a sensibilidade e a preocupação em adaptar o acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, bem como preparar os professores e funcionários para o atendimento desse aluno em sala de aula e demais setores e serviços da instituição (Sasaki, 2001, p.1).

Para Mazzotta (2005), no Brasil, constitucionalmente, as crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais têm esses direitos garantidos, uma vez que todos os textos legais analisados até agora afirmam o princípio da não discriminação. Existem ainda vários outros dispositivos legais que reafirmam os direitos dessas pessoas. Surge uma nova legislação, posterior à LDB, a qual, como toda lei nova, revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala. O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo N.º 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto N.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. Tessaro (2004) alerta para o fato de que tanto a prioridade política quanto a financeira parecem estar muito mais presentes no papel, explicitados nos textos legais em prol da inclusão, do que na ação.

O exposto é apenas uma pequena apresentação, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, visto que a legislação referente à inclusão das pessoas com deficiência é extremamente extensa, situação que não ocorre no campo científico. Muitos autores

consideram que ainda há poucas pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças e adolescentes em nosso país. O que dizer, então, das pesquisas referentes aos alunos com deficiência que chegaram ao ensino superior?

Tendo como parâmetro a data das primeiras leis e decretos, expostos acima, que asseguram legalmente o direito ao ensino superior, percebemos que, no momento em que abordamos como tema de discussão e pesquisa a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, estamos adentrando em um campo da inclusão escolar que ainda é algo relativamente recente em debates e discussões em nossa sociedade

Segundo a ONU, o mundo abriga cerca de 500 milhões de pessoas com deficiências, das quais 80% vivem em países em desenvolvimento. Os dados do Censo Demográfico Brasileiro de 2000 informam que 24,6 milhões de brasileiros são deficientes, o que corresponde a 14,5% da população. De acordo com o Ministério da Educação, em nosso país há mais de cinco milhões de estudantes universitários, sendo que os deficientes correspondem a apenas 0,22% desse total. Conforme os dados do último censo da Educação Superior, o Brasil alcançou, em 2008, o número de 11.412 pessoas com necessidades especiais matriculadas em cursos superiores. A inclusão de pessoas com deficiência em cursos de graduação aumentou 425% nos últimos nove anos no País. O que se tem de dados corresponde a 696 mil alunos com alguma deficiência que estão nas escolas, e destes, apenas 53% estudavam com os demais adolescentes e crianças, ou seja, são inclusos.

Para o Governo Federal, as instituições de ensino superior - IES assumem um papel significativo na proposta de educação inclusiva, pois “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil/MEC/SEESP, 1998). Por outro lado, percebemos, com respaldo da história apresentada da inclusão escolar e sua legalidade, que muitas lutas têm ocorrido no âmbito da Educação Básica, mas poucas e recentes foram as ações do Estado em relação ao Ensino Superior.

Podemos evidenciar que a política educacional para a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior possui uma plataforma programática que se dedica a garantir o direito à educação para essas pessoas, permitindo o acesso e permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência (MEC, 2006).

A fim de buscar subsídios para essa discussão, retomaremos brevemente a história da Universidade, de modo a verificarmos seus objetivos e características principais bem como suas determinações nas Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras. Neste sentido, diante da amplitude e complexidade dos estudos referentes às universidades, buscamos apenas

apresentar pontos relevantes para uma compreensão ampla, o que não significa menos crítica a essas instituições.

4.2 Breves considerações históricas sobre o ensino superior no Brasil: compreendendo a inclusão escolar nesta etapa de ensino

Alunos com deficiência têm chegado ao ensino superior, o que tem provocado muitas discussões referentes a essa nova realidade que só desde muito recentemente a nossa sociedade vivencia. Esse acesso é decorrente de políticas públicas que asseguram ao deficiente o direito de entrar em instituições de ensino superior (IESs); porém não foram somente as discussões e pesquisas a nível educacional relacionadas à educação especial e à inclusão escolar que favoreceram, em nosso entendimento, a continuidade do processo educacional, mas também o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade atual.

Entender um pouco da origem do Ensino Superior e das universidades no Brasil nos permite realizar uma análise crítica da realidade que os alunos com deficiência enfrentaram e ainda enfrentam para entrar e permanecer nas IESs, sejam elas particulares ou públicas.

Oliveira (2005) nos respalda ao relatar que,

[...] em uma época como a nossa, em que se questiona a própria universidade e a sua função social, buscar a sua origem talvez seja uma forma de perguntar pelo seu verdadeiro papel na atual sociedade, e, em última instância, buscar nossa própria identidade (p.69).

O surgimento do ensino superior é recente no Brasil e está vinculado com a vinda da família real portuguesa para o país, em 1808. De acordo com Durham (2005), o ensino superior brasileiro teve alguns modelos desde seu surgimento. Para o autor, o Brasil teve influência de três modelos educacionais: o francês, o alemão e o norte-americano. Pimenta e Anastasiou (2005) referenciam esses três modelos, complementando que os dois primeiros, o Francês (1808-1889) e o Alemão (1889-1968), correspondem à primeira fase do ensino superior no Brasil, que vai de de 1808 até 1889, enquanto a segunda fase, para as autoras, consolidou-se com a Lei 5.540/68.

Para Durham (2005), o modelo francês tem origem no século XII, com a criação da Universidade de Paris, e a partir da congregação de professores autônomos em uma

corporação de ofícios, uma forma medieval de organização. De acordo com o autor, os professores almejavam um espaço onde pudessem atuar com maior autonomia, bem como a possibilidade de ensinar fora dos muros das igrejas e dos mosteiros, prática de ensino comum na época e pautada no cristianismo. A autonomia universitária, “o que hoje chamamos por liberdade acadêmica”, tem origem nesse momento histórico (Durham, 2005, p.6).

Nessa época, as lutas religiosas provocadas pelo movimento da reforma protestante, tolheram a liberdade acadêmica, ao colocarem novamente as universidades sob o controle das igrejas. A liberdade acadêmica é valorizada novamente apenas no século XIX, com a vitória das ideologias liberais, que favoreceram o surgimento do modelo de universidade laico-estatal. Para as autoras, esse modelo “traz um forte componente hierárquico, no qual o poder é concentrado na figura do catedrático, é ele quem exerce a liberdade acadêmica e que não se estende a todo o corpo docente” (Ferrari e Sekkel, 2007, p.638).

A atuação do professor, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), tinha uma base sacerdotal, e assim o objetivo maior era salvar as almas, e o ensino, por ser uma vocação sacerdotal, deveria ser exercido por amor. Ao professor cabia a função de manter a ordem e o sucesso, transmitir o conteúdo e avaliar, e ao aluno, obedecer ao sacerdote (professor), memorizar o conteúdo seguindo toda a ordem preestabelecida como processo de ensino-aprendizagem - se assim podemos dizer, uma prática rígida em que o objetivo maior não era aprender. Tal modelo não se caracterizava por ter uma organização universitária, seu arranjo atendia apenas à profissionalização em cursos e faculdades com a única intenção de servir à ideologia, num momento em que o ensino atendia apenas aos burocratas, a uma formação destinada a atender aos interesses do Estado.

Nesse momento, de acordo com Fernandes (1975), acontece a transição de Escola Superior para Universidade. O autor entende que escola superior é caracterizada por se constituir como uma instituição ultraspecializada, constituída para produzir profissionais liberais atuando em nível de saber com a qualificação técnica e interagindo com a sociedade apenas através de interesses das elites culturais. Não obstante, plasticamente se adaptava às condições intelectuais da época, toscas e provincianas. Essas características não foram abandonadas na transição, e a Universidade permaneceu com as características estruturais da escola superior.

Para Durham (2005), no modelo alemão, criado na Alemanha no final do século XIX, o sistema educacional era dual. Após terminarem a escola primária, os alunos se dividiam em dois grupos. O primeiro grupo iria para o *Gymnasium*, que antecede a Universidade, cuja formação era exigente em termos humanísticos e científicos; e o segundo

grupo iria para a escola vocacional, que era direcionada para o mercado de trabalho. Esta dualidade é estendida para o ensino superior, que, como consequência, produz uma elite voltada, quase unicamente às humanidades e às ciências básicas. O modelo dual chegou a ser institucionalizado no Brasil, mas vingou apenas no ensino secundário, e até hoje o ensino superior vocacional não é valorizado entre nós.

Tanto o modelo alemão quanto o francês, como ressaltam Ferrari e Sekkel (2007), constituem modelos de ensino que atendem a poucos alunos. A Universidade é concebida como lugar para a formação de elites intelectuais, voltada à produção de saber intelectual, e não profissional, o que possibilitava a liberdade, enquanto a autonomia universitária se restringia ao grupo de catedráticos, que ensinavam a um seleto grupo de alunos que, conseqüentemente, iriam fazer parte dessa mesma elite acadêmica.

Assim, ao longo do tempo foi se formando o conceito de ensino superior e Universidade. A Universidade, de acordo com Perini (2006), foi influenciada pelo pensamento germânico do século XIX, que produzia uma elite, como visto acima, com o intuito de buscar a verdade científica e filosófica, e não olhava muito para o social, e sim, para a Nação; ou seja, a visão e a intenção das universidades neste período histórico eram servir ao homem. Para a origem das Universidades pode ser encontrada na “universidade do poder de Napoleão, cuja finalidade era manter a estabilidade do Estado, por meio de um ensino profissional dirigido, principalmente, à formação das elites dirigentes” (p.55). Como dito inicialmente, em 1808, quando da vinda da família real portuguesa para o Brasil, era praticamente nula a educação superior. Naquela época, ao instalar seu governo no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, D. João VI trouxe do Norte-Nordeste para o Centro-Sul do País o centro de educação, com o único intuito de fornecer condições educacionais favoráveis para educar seus filhos e os filhos dos nobres, que compunham a corte. Essa atitude mostra o desinteresse de D. João VI pela educação, visto que esta era uma forma de manter o poder estatal, não havendo preocupação com a construção social da identidade brasileira.

De acordo com Perini (2006), foi apenas na década de 30 do século XX que houve uma expansão acelerada do ensino superior brasileiro, momento em que se vivenciaram muitas tensões advindas da falta de organização pedagógico-científica e de coordenação interna das universidades, que resultou em um grave fracasso pedagógico. Isto é decorrente da grande transformação técnico-científica que se evidenciou após a Segunda Guerra Mundial, que as Universidades brasileiras não conseguiram acompanhar. Isso levou à ideia de que as Universidades e o ensino superior não tinham a capacidade de produzir conhecimentos capazes de acompanhar as mudanças que ocorriam no mundo nem de fazer que estes se

disseminassem pelo País. Nessa época, como aponta Saviani (1989), a escola era norteadada pela pedagogia tradicional e a Escola Nova era vista como uma possibilidade de superação dessa pedagogia.

De acordo com Zavadski (2009), essas teorias, além de deixarem suas marcas na Educação Básica, também marcaram o ensino superior, pois, segundo elas,

a educação tem autonomia em relação à estrutura social, podendo determinar a equalização das relações, além de conceber a sociedade como um todo harmônico, que requer apenas alguns ajustes para diminuir as disparidades sociais. Nesse sentido, percebemos o quanto essas teorias influenciaram no ideário de que seria da educação e dos indivíduos nela inseridos a responsabilidade pela mudança social. Assim o Ensino Superior, norteadado por essas teorias que reverberam até a contemporaneidade, teria que garantir que os sujeitos que dele se apropriam tivessem plenas condições de, a partir da otimização de suas habilidades, implementar meios sócias - pela via do trabalho - que viessem a efetivar as mudanças de modernização social solicitadas pelo governo (Zavadski 2009, p.24.).

Os movimentos políticos, científicos e pedagógicos que ocorriam até aquele momento histórico, na década de 1950, segundo Ferrari e Sekkel (2007), aliados à ambição, favoreceram a primeira expansão do ensino superior no País. Cursar uma universidade passou a significar *status* para uma grande parcela da classe média da população. Para as autoras, o diploma de nível superior proporcionava não apenas o conhecimento científico, mas também a promessa de uma profissão bem-remunerada e socialmente valorizada.

De acordo com Perini (2006), nas décadas de 1950 e 1960 surgiram os primeiros movimentos em prol da Reforma Universitária, caracterizada por uma visão mais crítica em relação à estrutura e à sociedade. Em consonância, de acordo com Durham (2005), o modelo norte-americano, característico da segunda fase da história do ensino superior no Brasil, influenciou as reformas universitárias nas décadas de 1960 e 1970 em quase todos os países, com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior, e foi o modelo que melhor atendeu ao desafio do ensino de massa. Esse modelo atualmente lidera nas pesquisas científicas mundiais, por ser adotado por muitas das melhores universidades do mundo. Nele modelo a

universidade caracteriza-se como uma instituição pública mas não estatal, financiada por um fundo comunitário, por dotações do governo estadual, por doações privadas e complementadas pela cobrança de matrículas. É um modelo que se caracteriza por ser organizado em departamentos, com a ampla participação dos docentes, onde o poder está com o conselho de curadores, não acadêmico, responsável por toda a parte administrativa e financeira, bem como pela escolha do reitor e pela definição das áreas de expansão, inclusive com relação à pesquisa (Durham, 2005).

Não obstante, na visão de Fernandes (1975), em relação a esse período histórico a Reforma Universitária não é libertária, embora ela possa ser um caminho para a liberdade intelectual e política do povo:

Ao revés de Paulo Prado, eu diria: numa terra radiosa, vive um povo alegre em eterna servidão. A reforma universitária não nos libertará dessa servidão. Mas nos poderá ensinar os caminhos intelectuais e políticos que permitirão conquistar a própria liberdade intelectual e política, condição moral para extinguir todas as formas de servidão, internas e externas, que metamorfoseiam uma terra radiosa e um povo alegre numa realidade triste (Fernandes, 1975).

Essa Reforma Universitária de 1968, regida pela Lei N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, representa, sem dúvida, um considerável avanço na modernização da educação superior brasileira, em comparação com os aspectos autocráticos, fruto do regime então vigente, centralizador e ditatorial. Dispõe essa lei, em seu art. 2º, que o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado; e no art. 3º, que as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (Planalto, 1968).

Essa lei foi revogada em 1996, pela Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com o que dispõe o art. 43 desta última lei, a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição

Os três modelos educacionais - o francês, o alemão e o norte-americano - nos permitem entender que as diversas concepções referentes ao ensino superior e à Universidade foram construídas historicamente, a fim de dar suporte às transformações sociais de cada momento e de cada cultura em que se inseriram. Dessa forma, de acordo com Chauí (2006), podemos apreender que todo conhecimento é uma produção social, isto é, nasceu em um determinado espaço e em um tempo específico.

Sendo a Universidade uma instituição educativa, entendemos que ela se caracteriza por promover um processo de transmissão do conhecimento de forma crítica e científica.

Neste sentido, de acordo com Glat e Pletsch (2004), a Universidade, enquanto instituição, exerce um papel importante na efetivação da política de inclusão de alunos com deficiência. Suas três dimensões - o ensino, a pesquisa e extensão -, juntas, apresentam uma expressão de compromisso social, podendo auxiliar no processo inclusivo. De acordo com Martins (s/d), nesse modelo de ensino, o tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão é indissociável. A distinção que a autora considera importante está entre as universidades de ensino, que são os centros de ensino, e as universidades de ensino, pesquisa e extensão. As primeiras consistem na “preparação de profissionais e técnicos executores do conhecimento, e as segundas destinam-se à formação das elites ‘pensantes’, aptas para a produção científica e tecnológica” (p.2).

Dessa forma, educar sobre esse tripé no ensino superior consiste na formação e reflexão do ser humano, mas também em uma estratégia de desenvolvimento social e cultural. Entendemos que ensinar vai além da aula expositiva para tornar-se um processo de transmissão de conhecimento em que o professor desempenha um papel importante, sendo ele que transmite o conhecimento científico ao aluno, através de uma relação de ensino-aprendizagem que ultrapassa uma mera exposição, tornando-se de fato uma socialização de conhecimentos.

Neste sentido, destacamos que entre os artigos que compõem a LDB não há nenhum que faça referência à capacitação do docente universitário para lidar com a população com deficiências incluída em IESs. Apenas em 2008, a Política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, dispõe que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC/SEESP 2008, 17-18).

Não obstante, a formação do professor “deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (Brasil, 2008, p.18).

Essas considerações nos levam a crer que os professores de instituições de ensino superior devem estar capacitados para lidar com essa nova demanda, caracterizada pela existência da diversidade humana, representada pela presença de pessoas com algum tipo de deficiência. Incluí-las no ensino superior, mais do que apenas inseri-las em mais uma etapa educacional, é fornecer-lhes as condições necessárias para seu processo de aprendizagem, a apropriação do saber e a promoção de sua capacidade crítica.

De acordo com Carvalho (1999), devemos entender que em sua trajetória escolar estão o acesso, o ingresso, a permanência e a saída. O acesso, para o autor, alude à trajetória acadêmica que antecede o terceiro grau, o ingresso refere-se ao passar pelos exames de vestibular, a permanência diz respeito à continuidade dos estudos e a saída, ao término do curso de graduação. De acordo com os dados do Ministério da Educação de 2007, a partir da segunda metade da década de 1990 houve uma nova expansão desordenada do ensino superior no Brasil: 70% das vagas estavam no ensino privado, contra 30% de vagas no ensino superior público. De acordo com o INEP (2009), o número total de matrículas na educação superior cresceu 4,4% em 2007. Nesse ano 74,6% dos matriculados no Ensino Superior (cerca de 3,7milhões) estudavam em instituições privadas, que registraram aumento de 5% em relação ao ano anterior. Das demais matrículas, 12,6% estão computados nas IESs federais, 9,9% em instituições estaduais e 2,9% em instituições municipais (MEC/INEP, 2009). O número total de vagas ofertadas por processos seletivos na graduação presencial foi de 2.823.942 em todo o Brasil, o que correspondente a um incremento de 194.344 (7,4%) em relação ao ano anterior. As instituições privadas foram responsáveis pelo maior aumento no número de vagas oferecidas: 8,5% em relação ao ano anterior. As instituições públicas da rede federal registraram aumento de 10.595 novas vagas em relação a 2006, equivalente a 7,3% (MEC/INEP, 2009).

Como consequência desse aumento de vagas no ensino particular, o número de vagas oferecido superava o de candidatos, dessa forma o critério do processo seletivo é o candidato ter condições financeiras de arcar com as mensalidades. Não vamos entrar na questão do mérito ou não da vaga tanto pública como privada, mas no fato de que essa nova forma de entrada no ensino superior no campo privado propiciou a inserção de uma maior e mais diversificada população. Neste cenário estão alunos com deficiência, com necessidades

educacionais especiais, com dificuldades de aprendizagem que outrora não poderiam cursar o Ensino superior e agora ingressaram nas universidades legitimamente.

Martins (1997) alerta para o fato de que o acesso ao Ensino Superior de todos os que nele se inscreveram, como no caso de algumas universidades particulares, resultou de um mecanismo perverso de aceitação, que o autor chama de inclusão marginal. Acredita o autor que esse aluno pode vivenciar sucessivas retenções em seu curso, o que contabiliza em números positivos uma população que, para o autor, fica no limbo do ensino superior particular, permanecendo nos bancos acadêmicos sem completar sua formação.

De acordo com Vera Lúcia Flôr Sênêchal de Goffredo, em uma palestra ministrada no 1º Fórum – Instituto Nacional de Educação de Surdos em 2004, as medidas que facilitam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais precisam ser incorporadas por todas as IESs, tanto públicas quanto privadas, tendo-se em vista que algumas comissões de vestibular de IESs seguem algumas medidas, como:

- incluir na ficha de inscrição um campo de identificação do tipo de deficiência que o candidato apresenta;
- alocar os candidatos com deficiência física em salas de fácil acesso;
- disponibilizar um leitor para candidatos com deficiência visual, ou oferta de prova em braille; e
- disponibilizar um intérprete de libras para alunos surdos (MEC/SEESP/INES, 2004,p.19).

De acordo com a palestrante, o acesso ao vestibular é o primeiro passo para que as pessoas possam continuar seu processo educacional, e, vencido o obstáculo do ingresso, o próximo é a permanência na graduação, considerada um grande desafio em nossa realidade educacional, pois requer da instituição, em sua visão, não apenas vontade, mas “sensibilidade e a preocupação em adaptar o acesso ao currículo pelos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como preparar os professores e funcionários para atendimento e orientação destes alunos em sala de aula e demais setores ou serviços da Instituição” (MEC/SEESP/INES, p.19).

Concordamos com as colocações, e entendemos que para garantir a permanência desses alunos no curso acadêmico é de fundamental importância a preparação dos docentes, bem como a eliminação das barreiras constituídas pelas atitudes inadequadas da instituição

como um todo no tocante à deficiência, sem desmerecer, é claro, a eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas. Por uma questão legal, todos devem ter seu acesso garantido e suas diferenças aceitas e respeitadas, mas quando não se mudam as concepções, as mudanças legais, por si sós, acabam produzindo uma inclusão perversa, uma inclusão mascarada, e a permanência se torna insustentável para o aluno com deficiência, levando-o a desistir do curso superior.

Para o Governo Federal, as IESs assumem um papel significativo na proposta de educação inclusiva, pois “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil/MEC/SEESP, 1998).

Deste modo, a conquista da inclusão nessa esfera educacional deve resultar de um trabalho articulado entre as pessoas com deficiência, o governo, a sociedade e as próprias instituições de ensino superior, para que possamos construir uma sociedade pautada na democracia, em suma, na igualdade de direitos, e assim possibilitar a esse estudante o sentimento de estar incluso.

Diante da rápida e drástica alteração na quantidade e nos propósitos dos novos ingressantes no ensino superior, para Durham (2005), é necessário que haja novas negociações entre universidades e instâncias exteriores a elas, que modo abarquem todo o ensino superior, não só no tocante às determinações legais que sustentam a prática da inclusão em todos os níveis de ensino, mas também ao questionamento da liberalização e da conseqüente mercantilização do ensino, muito presente na educação superior. Como resultado dessas transformações, tanto na esfera legal quanto nos objetivos do ensino superior, cabe à nova reforma universitária

[...] impedir a mercantilização do ensino superior, buscando criar mecanismos para garantir a qualidade e democratizar o acesso com políticas de inclusão social [...] e fortalecer o vínculo para a consolidação de um país democrático e inclusivo” (Brasil, 2005, p.1).

Entendemos que a educação, neste caso, em especial, a de nível superior, configura-se para todas as pessoas, com ou sem deficiência, como uma forma de humanização, de continuidade de um processo de ensino-aprendizagem que exerce em nossa sociedade capitalista um papel significativo, constituindo-se ainda como um *status* social. Entrar em

uma universidade, particular ou pública, configura-se, no imaginário dos alunos, como uma conquista. Conseguir um diploma é uma realização, e no sentido figurado, a chave para o mercado de trabalho, pois o aluno entende que, uma vez capacitado, terá mais chances de conseguir um melhor lugar no mercado de trabalho. Isso independe de a pessoa ter ou não deficiência, mas percebemos que para o deficiente tudo isso é somado com o desejo de mostrar sua capacidade tanto a nível social quanto pessoal.

4.3 As pesquisas nacionais sobre inclusão no Ensino Superior

Por ser a inclusão escolar um tema em evidência, vêm se desenvolvendo muitos estudos e pesquisas, tanto em âmbito nacional como internacional. Na atualidade esse tema é alvo de muitas discussões e debates, porém a inclusão no Ensino Superior ainda é pouco problematizada. Prova disto é que são poucas as pesquisas que tratam dessa temática, especialmente em nosso país.

Entendemos que as pesquisas científicas fornecem subsídios imprescindíveis ao processo inclusivo, principalmente no que tange ao aluno com deficiência. No Brasil temos algumas pesquisas⁵ sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, mas estes estudos, em sua maioria, investigaram concepções de professores, alunos e pais acerca da temática abordada.

Uma dessas pesquisas é de Vitaliano (2007). Em seu estudo desenvolvido com professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o autor teve como objetivos verificar se estes profissionais tinham conhecimento suficiente para incluir alunos com necessidades educacionais especiais em suas atividades acadêmicas e identificar se eles percebiam a necessidade de participar de um programa de preparação pedagógica para incluir esses alunos, e ainda de que maneira deveria dar-se esta preparação. O estudo obteve como resultado que 84% dos professores pesquisados consideraram não ter conhecimento suficiente e que 63% deles mostraram interesse em participar de um programa de formação para promover a inclusão, indicando os temas e a metodologia a serem abordados. A autora concluiu com este estudo que a “formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática

⁵ Entre as quais, o estudo de Vitaliano (2007); Dellecave e Michels (2003); Moreira (2005), Simionato e Marcon (2006), Oliveira (2003) e Lira e Schlindwein (2008) dentre outros não citados neste estudo.

pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual” (p.401).

O estudo desenvolvido por Dellecave e Michels (2005), que também envolveu professores, revela que muitos dos educadores que fizeram parte do estudo esperam que a própria universidade os procure para fornecer informações e materiais já prontos, para assim terem apenas que repassá-los aos alunos. As pesquisadoras demonstram com este estudo a importância de os professores tomarem consciência da necessidade de buscar, dentro e fora da instituição, subsídios que garantam a qualidade da sua prática de ensino. Consideram que a universidade tem propiciado a construção de uma prática inclusiva, porquanto oferece instrumentos, serviços de apoio, cursos de formação continuada, etc., porém acreditam que ainda seria necessário revisar os métodos empregados pelo serviço de apoio.

Neste sentido, o estudo traz como sugestão que o serviço de apoio tenha uma divulgação mais intensa sobre suas ações, e que se amplie o quadro de professores especialistas em educação inclusiva. Avaliam que a universidade que tinha em seu quadro os professores pesquisados favorece a inclusão; no entanto as pesquisadoras ressaltam que ainda há muito a ser feito, como, por exemplo, desenvolver novas ações junto aos educadores no sentido de prepará-los para atender às necessidades dos alunos e assim contribuir para uma formação com qualidade.

A pesquisa desenvolvida por Moreira (2005) vem reforçar a importância da formação do professor para o processo inclusivo da pessoa com deficiência. A pesquisadora optou por realizar seu estudo em três cursos de licenciatura, por acreditar na responsabilidade desses cursos na formação de profissionais da educação, que deverão receber estudantes com deficiência em suas salas de aula. Com o intuito de investigar como acontece o processo avaliativo em cursos de licenciatura quando neles estão inseridos alunos com necessidades educacionais especiais, foram entrevistados vinte e dois professores e nove alunos com necessidade educacionais especiais, com o intuito de conhecer e analisar o processo avaliativo durante o percurso acadêmico desses alunos e saber se necessitaram de algum recurso diferenciado e quais foram esses recursos.

A autora ressalva que não se pode esquecer que um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura é preparar professores e outros profissionais para o processo de trabalho pedagógico na escola com todos os alunos. O estudo constatou que na maioria das vezes quem buscou a aproximação e o diálogo com o professor foram os alunos. Evidenciou-se, por outro lado, que a maioria dos professores está assumindo uma postura mediadora na organização de suas práticas avaliativas. Outra consideração da pesquisadora é que os

significados atribuídos à deficiência pelos professores estão, na sua maioria, entrelaçados a conceitos, concepções, crenças e superstições e ancorados em sentimentos de medo, ameaça e pena. Isso significa que a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais provocou desestabilização na prática docente, trazendo à tona sentimentos de insegurança e instabilidade, embora possa ter colaborado para que os professores assumissem uma postura menos discriminatória e segregativa. A autora acredita que esse movimento dos professores, a desestabilização, deve ser visto como um avanço para uma concepção embasada na diversidade humana.

Em contrapartida, a pesquisadora alerta para a questão da falta de recursos e apoio didático-pedagógico e tecnológico, que acredita serem fundamentais no processo pedagógico e cuja ausência interfere negativamente no processo de ensino, provocando prejuízos à avaliação dos alunos e resultando na desigualdade. Salaria que esta questão, além de desrespeitar o estudante, demarca as dificuldades do professor em trabalhar com as necessidades de cada aluno. Destas verificações a pesquisadora infere a importância de uma organização administrativa e pedagógica que respeite as diferenças em qualquer instituição de Ensino Superior e a necessidade de se investir na acessibilidade, na previsão e provisão de recursos materiais e humanos para esse alunado.

Quanto ao aluno com deficiência e ao cotidiano familiar, o estudo de Simionato e Marcon (2006) traz importantes considerações. O objetivo da pesquisa era identificar a percepção do aluno deficiente acerca do cotidiano na construção da autonomia, independência e responsabilidade, tendo como eixo norteador o cotidiano familiar desses alunos. Para as pesquisadoras, a rede social é um dos elementos responsáveis pela manutenção do equilíbrio e da dinâmica familiar, funcionando também como suporte e extensão da família. Consideram que tanto as pessoas que compõem a rede social de apoio quanto as funções que exercem em seu interior mudam em consonância com o contexto sociocultural, o tempo histórico e o estágio de desenvolvimento do indivíduo e da própria família como um todo.

A pesquisa pôde evidenciar que a família é uma fonte de energia, sabedoria, acolhimento e amor e que as mães são as grandes responsáveis pelos encaminhamentos e soluções que fizeram do grupo familiar um conjunto inclusivo. Para as pesquisadoras, tanto a rede social quanto a família mostram o cuidado que surge no momento em que a vida de uma pessoa tem importância para a outra. Nesse momento esta última passa a dedicar-se à outra e assim participa de seu destino, de suas buscas, inquietações, sofrimentos e alegrias, ou seja, da sua existência concreta.

Já o estudo feito por Lira e Schlindwein (2008) teve como objetivo compreender como as relações estabelecidas ao longo do percurso escolar podem ter ajudado os alunos com deficiência a vencer o estigma da exclusão. A problemática do estudo consiste em compreender a inclusão no Ensino Superior de pessoas cegas ou com baixa visão a partir de seus depoimentos sobre suas trajetórias escolares. As pesquisadoras optaram por fazer um recorte que mostrasse a percepção dos entrevistados sobre sua característica sensorial e o reflexo desta nas relações com os outros. Dessa forma elas buscaram compreender como os alunos foram se conduzindo ao longo do processo de inclusão.

Os resultados obtidos no estudo sinalizaram que a história escolar dos alunos entrevistados envolve muitas dificuldades, “que foram sendo superadas na medida em que esses sujeitos passam de uma situação de dependência para uma situação de controle maior sobre suas próprias vidas, com papéis sociais mais definidos e valorizados em suas comunidades” (p.187).

As pesquisadoras consideraram que é nas e pelas relações estabelecidas na família, na comunidade, na escola, no contato com os diversos profissionais, que a criança cega ou com baixa visão constrói sua identidade. Outra consideração diz respeito às referências negativa encontradas nos depoimentos, as quais podem ser exemplificadas por palavras como medo, vergonha, dificuldade, problema, que foram usadas pelos depoentes tanto para retratar as situações negativas que vivenciavam no ambiente escolar ou familiar quanto para se referir às suas características sensoriais.

Outra pesquisa relevante e merecedora de destaque é a desenvolvida por Oliveira (2003), que indica a acessibilidade como um caminho para a inclusão do estudante com necessidade especial no contexto universitário. A pesquisadora se propôs a identificar, descrever e analisar, do ponto de vista do estudante com deficiência e com base na sua trajetória acadêmica, as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina. Os participantes da pesquisa foram os estudantes que apresentavam deficiência física, visual e múltipla, cadastrados pelo Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – PROENE–, que estavam cursando o Ensino Superior na referida instituição.

Com o intuito de conhecer o cotidiano acadêmico do aluno com deficiência no que refere à garantia de acessibilidade no contexto universitário, o estudo teve como resultado que a acessibilidade esteve presente e ausente durante a trajetória acadêmica do estudante com deficiência, independentemente do tipo da deficiência. Motivados pelas falas dos participantes, os professores e colegas de turma se responsabilizaram por criar condições de

acessibilidade. Os professores utilizaram estratégias e recursos adaptados e os colegas criaram a possibilidade de estudo em grupo e auxílio ao estudante com deficiência em situações dentro e fora da sala de aula. Outra consideração levantada pela pesquisadora diz respeito ao importante papel exercido pelo PROENE, programa que contribuiu para que os professores e coordenadores de colegiado continuassem a ajudar os estudantes com deficiência.

A autora observa que, além dos pontos positivos da pesquisa mencionados acima, os alunos com deficiência relataram também pontos negativos, como barreiras arquitetônicas, falta de adaptação de banheiros, bebedouros, telefone e mobiliário; dificuldades de acesso aos serviços de apoio ao estudante; barreiras pedagógicas por parte de alguns docentes; barreiras atitudinais presentes em toda a rede de relações interpessoais, evidenciadas com maior frequência na relação professor/aluno.

Consideramos importante salientar, diante das pesquisas apresentadas acima, a necessidade de continuar pesquisando essa temática. Como podemos perceber, os estudos mencionados acima são de grande relevância científica, pois apresentam concepções e opiniões de professores e dos alunos com deficiência sobre a inclusão que estes últimos vivenciam na universidade, daí sua importância também para a formação dos docentes. Temos ainda um longo percurso a ser trilhado, em vista da escassez de pesquisas sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, aspecto de nossa pesquisa que será desenvolvido na seção seguinte.

5 - DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro de uma perspectiva pautada no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que possui como base metodológica e princípios epistemológicos o Materialismo Histórico-Dialético, defendido por Marx. Ressaltamos que nesta pesquisa foi realizado um exercício de análise marxista por meio da análise do fenômeno aqui estudado (o conteúdo da fala dos participantes), o qual vai além das aparências, permitindo captar algumas contradições e ideologias presentes.

O pressuposto central desse método é que os fenômenos não podem ser compreendidos em sua imediatidade e em sua aparência, pois o homem é compreendido como um ser social, histórico e cultural e por isso a apreensão do real não nos é dada pelo contato direto com o fenômeno, o qual possibilita apenas uma representação desordenada do todo (Marx,1989).

O estudo desse fenômeno supõe um método que implique, segundo Andery & Sérgio (1996), em produzir conhecimento científico que dependa da teoria e da práxis, já que para compreender o mundo é preciso a prática, e esta necessita do conhecimento teórico para promover transformação, pois é ao conhecer o real que este se modifica. Deste modo, esse método não nos permite olhar a realidade pela sua aparência, mas investiga e analisa o fenômeno para recompô-lo a partir da investigação realizada.

A tarefa do pensamento teórico é justamente elaborar os dados da contemplação e da representação na forma de conceitos; é revelar o movimento, a essência do fenômeno, por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Para Marx (1989), é a maneira de o pensamento apropriar-se do concreto para reproduzi-lo teoricamente como coisa concreta, como uma unidade do diverso. O abstrato é algo simples, isento de diferença, não desenvolvido.

Dessa forma, podemos entender que a análise do fenômeno inicia-se pelo real, pelo imediatamente dado, mas se esse dado for representado caoticamente, é uma abstração. A recriação do concreto necessita das abstrações de um tipo especial, de conexões simples que estão na base do concreto; é uma conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido. Para Duarte (2000), a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim, de maneira mediatizada, realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Seria um

momento do processo de conhecimento necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto.

Para a coleta de dados optamos por um instrumento metodológico, que se constituiu em um roteiro de entrevista semiestruturada composta por questões norteadoras que possibilitaram ao pesquisador uma maior flexibilidade no decorrer da entrevista. Entendermos que a entrevista semiestruturada caracteriza-se como uma importante estratégia para a coleta de dados de uma pesquisa científica, pois ela permite ao pesquisador conhecer melhor a subjetividade do seu objeto de estudo - nesta pesquisa, as concepções sobre inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Superior.

Para Trivínos (1987), a entrevista semiestruturada:

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (Trivínos, 1987, p.174).

Os dados coletados foram analisados qualitativamente utilizando-se o método de análise de conteúdo e a técnica de categorização proposta por Bardin (1997), seguida da contabilização da frequência.

A análise de conteúdo pode ser definida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1997, p. 42).

A referida autora sugere que a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material deve-se produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, que consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico. Esse agrupamento é efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

O critério de categorização adotado neste projeto será o semântico, em que as categorias serão organizadas por temática. Para se chegar à designação das categorias primeiramente se realizará uma “leitura flutuante” de todas as respostas dadas por todos os participantes a cada uma das perguntas. Após essa leitura escolhe-se o título que melhor traduza o significado das respostas, com uma articulação entre os elementos afetivos, mentais, sociais, expressos através da linguagem e da comunicação. Para Spink (1995, p.122), “os conteúdos que circulam na sociedade podem ter sua origem tanto em produções culturais mais remotas, constituintes do imaginário social, quanto em produções locais e atuais”.

A análise de conteúdo assenta-se implicitamente, segundo Bardin (1997), na crença de que a categorização (passagem dos dados brutos para os dados organizados) não introduz desvios no material, mas dá a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados brutos. Para a autora, a análise do conteúdo oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Analisar mensagens por esta dupla leitura permite ao pesquisador captar o “escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.” (Bardin, 1997, p.9). A análise abrange um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes na busca de um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser mensurados ou sistematizados em variáveis.

Neste prisma, não houve preocupação em incluir na amostra um número grande de participantes, mas sim, em apreender a representatividade dos dados como um todo.

5.1 Caracterização das instituições de Ensino Superior

Neste item será apresentada uma breve caracterização das duas instituições de Ensino Superior a que pertencem os alunos com deficiência que compõem esta pesquisa. Os dados que caracterizam as duas instituições estão contidos nos *sites* de cada uma delas.

A instituição pública onde estão matriculados os alunos com deficiência que participam da pesquisa compondo o G1 está localizada no Noroeste do Paraná tem mais de um milhão de metros quadrados de construção. O município onde está instalado o *campus*-sede conta com cerca de 300 mil habitantes, possui características regionais e polariza mais de 130 municípios, com população estimada em 2,5 milhões de habitantes.

Essa instituição foi criada em 1970, na forma de fundação de direito público, por meio do Decreto Estadual N.º 18.109, de 28 de janeiro de 1970, e obteve seu reconhecimento pelo Governo Federal em 1976, mediante o Decreto N.º 77.583, e tornou-se autarquia pela Lei Estadual N.º 9.663, de 16 de julho de 1991, mantendo a mesma denominação. Atualmente oferece 52 cursos de graduação, 93 de especialização, 28 de mestrado e 12 de doutorado. Está presente com atividades de ensino, pesquisa e extensão em mais cinco *campi* em cidades localizadas no interior do Paraná. A comunidade universitária é formada por mais de 20 mil pessoas, entre alunos, professores e funcionários.

A instituição já graduou aproximadamente 39 mil profissionais e é avaliada pelo MEC como a melhor das universidades do Paraná. Também está entre as vinte instituições com maior produção científica e tecnológica do País, com aproximadamente 700 projetos em andamento, 1.100 pesquisadores e 318 grupos cadastrados no CNPq. Dos seus docentes, 93% trabalham no regime de tempo integral e dedicação exclusiva na graduação e na pós-graduação e, por vezes em parceria com prefeituras, empresas dos setores público e privado.

Esta instituição tem registrado uma média de 15 candidatos especiais nos últimos vestibulares, os quais são deficientes visuais total ou parcialmente, auditivos, deficientes físicos, com paralisia cerebral e outras deficiências. No último vestibular foram registrados 17 inscritos, entre eles uma pessoa com deficiência visual total, duas com problema de visão parcial, sete com deficiência auditiva, uma com problema físico e seis com outras situações de deficiência. Os dados evidenciam que o concurso com mais inscritos foi o de inverno de 2001, com 20 pessoas com algum tipo de deficiência, das quais três passaram; e o concurso com maior índice de aprovação foi o vestibular de inverno de 1998, no qual, dos sete inscritos, três conseguiram passar.

Para atender os candidatos com deficiência visual são utilizados textos ampliados, lupas, fiscais ledores, provas gravadas ou em Braille, sorobã e máquina Braille. As provas discursivas e de redação desses candidatos são realizadas em Braille e transcritas. Para os que apresentam deficiência física, os espaços físicos são adaptados com mobiliário e equipamentos, e no caso de algum candidato apresentar comprometimento dos membros superiores, são oferecidos computadores ou outros recursos que se fizerem necessários. Para

os candidatos com deficiência auditiva as provas são filmadas e um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) viabiliza a compreensão de comandos da prova pelo surdo. As provas desses candidatos são corrigidas por especialistas na área, levando-se em conta eventuais peculiaridades dos aspectos semânticos e estruturais da linguagem dos textos. Finalmente, para os alunos que apresentam deficiências múltiplas, os procedimentos são combinados de acordo com as deficiências associadas. O tempo para a realização das provas foi prorrogado em até 50% para os alunos com deficiência. Essas medidas são resultantes de uma resolução que prevê atenção especial aos candidatos com deficiência que participam do vestibular dessa Universidade, baixada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição em 1997.

Para os ingressos com deficiência, a instituição conta com um programa interdisciplinar de pesquisa e apoio à excepcionalidade, que oferece monitoria especial. O programa nasceu com a finalidade de diagnosticar, avaliar e dar atendimento específico à excepcionalidade, desenvolvendo apoio psicopedagógico, tecnologias e metodologias adequadas. Inicialmente o propósito era atender à demanda da comunidade externa, no sentido de oferecer habilitação e reabilitação, mas atualmente esse serviço é estendido aos alunos. O programa conta com um grupo de professores e pesquisadores das áreas de Física, Matemática, Direito, Genética, Educação Física, Educação e Psicologia, os quais se uniram para oferecer suporte aos alunos com deficiência e a outras instituições, em parceria com diversas entidades. O programa também auxilia na intermediação entre os assistidos e os departamentos e professores, bem como na transcrição do material didático em Braille, com xérox ampliado, e ainda na transcrição do material em CD e na solicitação de salas térreas para os cadeirantes, entre outros encaminhamentos. Atualmente estão cadastrados no programa quatro acadêmicos, dos quais dois têm perda total da visão, um tem perda parcial da visão e um é tetraplégico.

A instituição particular (câmpus sede) onde estão matriculados os alunos com deficiência participantes da pesquisa que compõem o G2, também está localizada no Noroeste do Paraná, em uma cidade com aproximadamente 100 mil habitantes. Tem sua trajetória iniciada em 1972, quando foi fundada como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pela Associação Paranaense de Ensino e Cultura, que vislumbrava uma instituição apta para atender à grande demanda de profissionais não graduados da cidade (hoje como câmpus sede da instituição de Ensino Superior).

Os dirigentes acreditavam que era urgente a necessidade de formar docentes tanto para as escolas públicas quanto para as privadas, porquanto a maioria dos docentes de seus

quadros era constituída de professores leigos. Dessa forma, a instituição iniciava sua trajetória com cursos de licenciatura em Pedagogia (magistério) e Estudos Sociais, em 1972, e Ciências (Matemática) e Letras em 1975, que reuniam cerca de 600 alunos. No ano de 1980 foram criados os cursos de Administração e Direito, em 1981 o de Ciências Contábeis e em 1989 o de Psicologia. A partir de 1990, com o curso de Farmácia, a instituição passou a atrair estudantes de outras regiões do Paraná e de outros estados do Brasil.

Começava então a luta dos dirigentes por transformar a faculdade em universidade, o que ocorreu no dia 9 de novembro de 1993, com o reconhecimento conferido pelo MEC, e assim a instituição passou a ter autonomia para abrir novos cursos. Isto se concretizou no mesmo ano, com os *campi* de Toledo, Guaíra, Cianorte e Paranavaí. Em 1999 foi instalado o *campus* de Cascavel e em 2001 o de Francisco Beltrão. Grandes investimentos em tecnologia foram feitos, com abertura de clínicas, laboratórios e ambientes especiais para atividades práticas, o que colocou a instituição no rol das mais bem aparelhadas do Brasil. Com esse equipamento foram organizados os setores de pesquisa, de extensão e pós-graduação. A universidade entrou no terceiro milênio com mais de vinte mil alunos, consolidando-se como uma das maiores expressões do Ensino Superior particular do Paraná. Atualmente conta com 15 alunos com deficiência matriculados.

Esta instituição tem por finalidade buscar permanentemente a excelência no atendimento das necessidades profissionais, técnicas, culturais e humanas do acadêmico, visando à formação integral do ser humano, numa perspectiva ética e de responsabilidade social e buscando desenvolver o pensamento reflexivo e crítico na construção e aplicação do conhecimento científico e do aperfeiçoamento cultural e profissional. Tem como missão a educação integral e a prestação de serviços educacionais através de uma educação inovadora, com qualidade no ensino, pesquisa, extensão e serviços, de modo a formar profissionais competentes e cidadãos responsáveis nas suas áreas de atuação, e assim contribuir para o desenvolvimento da sociedade e melhoria de qualidade de vida.

5.2 Participantes

A amostra desta pesquisa foi constituída por oito alunos com deficiências matriculados no Ensino Superior, dispostos em duas universidades do Estado do Paraná (uma pública e uma particular), cada uma das quais abriga quatro desses alunos. Dentre esses

alunos matriculados nessas duas universidades foram entrevistados os que apresentam deficiência física, visual e auditiva com idade igual ou superior a dezoito anos.

Em função do sigilo, para manter ocultas as instituições e resguardar seus nomes e os dos alunos participantes da pesquisa, estabelecemos que o grupo composto pelos alunos da universidade pública seria denominado de Grupo 1 (G1) e os da universidade particular, de Grupo 2 (G2). Dessa forma, cada participante recebeu uma identificação que corresponde a um número e ao grupo ao qual pertence - por exemplo, o participante 01 do Grupo 1 é indicado como P1G1, e assim consecutivamente.

Como já mencionamos, todos os participantes têm idade igual ou superior a dezoito anos. O Grupo 1 constituiu-se de uma mulher e três homens. A primeira participante (P1) tem 43 anos, é deficiente visual e formada em Tecnologia de Alimentos no ano de 2008. O P2, 36 anos, também deficiente visual, começou o curso de História, mas trancou a matrícula no ano de 2008. O P3, 31 anos, é deficiente físico (cadeirante), está no segundo ano do curso de Ciências Sociais. O P4, 35 anos, é deficiente visual, terminou o curso de Educação Física no ano de 2008 e atualmente faz pós-graduação em Educação Especial na própria instituição em que se graduou.

O Grupo 2 foi composto por três homens e uma mulher. O P1, 19 anos, tem deficiência auditiva e é estudante do segundo ano de Sistemas de Informação. O P2, 23 anos, é deficiente física (triplegia) e está cursando o quinto ano de Psicologia. O P3, 27 anos, deficiente visual, trancou o curso de Psicologia no ano de 2009. O P4, 32 anos, deficiente físico, cursa o primeiro ano de Serviços Sociais.

Os dados acima revelam que existem alunos que estão cursando, que trancaram a matrícula e também que terminaram algum curso superior. Inicialmente esperávamos contar com uma amostra que contemplasse apenas alunos que estivessem na graduação, no entanto fomos surpreendida pelo número reduzido de alunos com deficiência frequentando o Ensino Superior e pela quantidade de matrículas trancadas por muitos deles de um ano para o outro, ou seja, de 2009 para 2010, que coincidiu com o início das entrevistas. O G1 nos forneceu uma lista de três alunos com deficiência matriculados, mas um deles tinha dislexia, por isso não se enquadrava em nossos requisitos (deficiente visual, físico ou auditivo).

Do G2 foi-nos fornecida uma lista de 20 alunos, dos quais cinco trancaram a matrícula em 2009, dois abandonaram também no mesmo ano e um não fez matrícula para o ano de 2010; assim a lista contemplava apenas 12 alunos, mas como um deles apresentava problemas de pele, assim contamos com 11 alunos aptos a participar da pesquisa.

5.3 Materiais

Utilizamos para a coleta de dados da presente pesquisa o seguinte material:

- documento de anuência da instituição: elaborado e entregue as instituição solicitando a autorização para realizar a pesquisa;
- um termo de consentimento livre e esclarecido: apresentado ao participante para ler as informações e objetivos, declarar ter recebido informação sobre o propósito da pesquisa e assiná-lo, dando seu consentimento (apêndice 1);
- ficha de identificação: entregue aos alunos previamente às entrevistas, com a solicitação de que a preenchessem com os dados idade, sexo, curso superior, ano de início e término e a deficiência (apêndice 2);
- roteiro de entrevista: instrumento elaborado previamente pela própria pesquisadora, composto por sete itens norteadores, construídos de forma a atingir os objetivos da pesquisa (apêndice 3);
- gravador: utilizado para o registro dos dados em voz, para posterior transcrição dos dados.

5.4 Procedimentos

Para a realização da pesquisa, inicialmente visitamos as duas instituições de Ensino Superior nas quais pretendíamos realizar a pesquisa, com a finalidade de apresentar verbalmente, em linhas gerais os objetivos, os procedimentos da pesquisa e a importância de realizá-la, buscando esclarecer quanto às questões éticas envolvidas, como o sigilo das informações obtidas e o anonimato tanto dos participantes quanto da universidade envolvida.

Feito esse primeiro contato, entregamos aos órgãos competentes de cada instituição o documento de anuência, que autoriza a pesquisa e a utilização das informações obtidas com os participantes. Este foi assinado pelos responsáveis pelas instituições e apresentado ao respectivos comitês de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. A partir do parecer favorável desses comitês (anexo 1) contactamos as duas universidades (G1 -pública, e G2, - particular), mais especificamente os órgãos competentes para nos informar e fornecer a lista dos alunos com deficiência que nelas estivessem matriculados.

Com a lista fornecida pelas instituições, fizemos um primeiro contato por telefone com os alunos, explicitando em linhas gerais a pesquisa, e assim neste contato foi agendado

um encontro de acordo com sua disponibilidade em termos de dia, horário e local. No encontro, agendado previamente, foram-lhes apresentados os objetivos do estudo e solicitado o preenchimento da ficha de identificação com dados já referidos e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para que o lessem e, se o quisessem, o assinassem concordando em participar do estudo. Ressaltamos que não houve a escolha ou critério, apenas a presença na data e horário.

Após a anuência dos participantes e a entrega das fichas de identificação, as quais foram por eles preenchidas, procedeu-se às entrevistas com os participantes, compostas por sete itens norteadores, as quais, após o consentimento do participante, foram gravadas. Cada uma das entrevistas durou aproximadamente 35 minutos.

O roteiro de entrevistas constituiu-se de sete itens norteadores, a saber:

- 1) qual o significado da palavra inclusão para o aluno incluso no Ensino Superior;
- 2) como o participante percebe educação inclusiva nos moldes em que vem se concretizando no Ensino Superior;
- 3) como ele concebe o fato de ser um aluno do Ensino Superior;
- 4) qual a importância, para esse aluno com deficiência, de estar cursando nível superior;
- 5) quais as expectativas desse aluno com deficiência ao estar cursando uma universidade e ter um diploma de curso superior;
- 6) se ele sente-se incluso na instituição educacional superior que está frequentando;
- 7) como este aluno se relaciona com os seus professores e com os colegas de turma, e como idealiza essas relações

5.5 Resultados e discussões

Como já mencionado anteriormente, os dados coletados através das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa foram analisados mediante a análise de conteúdo, utilizando-se a técnica de categorização. Assim os dados foram organizados em categorias, apresentados em tabelas, para melhor visualização, e analisados sob a ótica do referencial teórico apresentado na introdução deste estudo.

Para melhor visualização, as categorias referentes a cada tema serão apresentadas no quadro abaixo.

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

| TEMA | CATEGORIAS |
|---|---|
| 1- Significado da palavra inclusão entre os participantes | Acessibilidade Inclusão representa capacidade e interesse do indivíduo Inclusão Social Inclusão representa igualdade |
| 2- Percepção dos participantes sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior | Educação Inclusiva esta se concretizando de fato A Educação Inclusiva não esta se concretizando de fato A Educação Inclusiva é parcial |
| 3- Representação de ser um aluno do Ensino Superior | É muito importante Felicidade Orgulho É uma conquista Normal Medo do Novo Desafio Realização de um sonho |
| 4- Importância de estar no Ensino Superior | Conviver com pessoas diferentes Realização de um sonho Se profissionalizar para competir no mercado de trabalho Sentir que tem potencialidades Cumprir mais uma etapa educacional |
| 5- Expectativas de estar cursando uma Universidade | Terminar o curso Conseguir um lugar no mercado de trabalho Prosseguir os estudos Não respondeu a questão. |
| 6 - Como os participantes percebem as relações estabelecidas com professores e colegas de turma | Relacionamento bom Indiferença Competição Sentimento de discriminação |
| 7- Como os participantes idealizam as relações com os professores e colegas de turma | Ter mais proximidade União e solidariedade Aceitação e respeito Conhecimento Não respondeu a questão |

1- Significado da palavra inclusão entre os participantes

Categorias

1.1 Acessibilidade: inclui respostas dos participantes que entendem inclusão como a possibilidade de acesso arquitetônico em todos os ambientes. Exemplos: *Inclusão para mim é você dar oportunidades, se tratando de pessoas com deficiência, oportunidade, eu digo de acessibilidade arquitetônica, rampas de acesso [...]; queria ter acesso normal a todos os lugares como todo mundo tem, que às vezes você só pode [...] ir se tiver uma pessoa junto, se não, não tem como você fazer atividade normal.*

1.2 Inclusão representa capacidade e interesse do indivíduo. Inclui respostas dos participantes que a compreendem como uma questão de conquista individual, isto é, o indivíduo seria responsável pelo seu aprendizado e desenvolvimento. Exemplos: *[...] parte do próprio deficiente de buscar o objetivo de querer simplesmente sair de casa para buscar seus direitos e seus deveres isso é inclusão [...].*

1.3 Inclusão social: inclui respostas dos participantes que compreendem a inclusão como a participação do deficiente em todos contextos sociais, por exemplo, na escola, no esporte, no trabalho, na religião e outros. Exemplos: *[...] Inclusão é incluir o povo deficiente na escola, na sociedade, na religião, é incluir em tudo.*

1.4 Inclusão representa igualdade: compreende as respostas dos participantes que entendem que a inclusão é se sentir igual a todos. Exemplo: *[...] é importante a inclusão para a gente se sentir bem com todos, é sentir igual a todos e poder ter as mesmas coisas que todos.*

Os dados apresentados na tabela 1 mostram que as categorias prevalentes entre os participantes em relação ao significado da palavra inclusão são: “Acessibilidade”, com 35,71% das respostas; Inclusão representa igualdade, com 28,5% das respostas; e “Inclusão representa capacidade e interesse do indivíduo”, com 21,41% das respostas. Ainda foi mencionada a seguinte categoria, com percentual significativo: Inclusão Social (14,2% das respostas), como se pode observar na tabela abaixo.

TABELA 1: Significado da palavra inclusão entre os participantes

| Categorias | G1 (IES pública) | | G2 (IES privada) | | Total | |
|--|------------------|------------|------------------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- Acessibilidade | 2 | 40 | 3 | 33,33 | 5 | 35,71 |
| 2- Inclusão representa capacidade e interesse do indivíduo | 1 | 20 | 2 | 22,22 | 3 | 21,41 |
| 3-Inclusão Social: | 1 | 20 | 1 | 11,2 | 2 | 14,2 |
| 4-Inclusão representa igualdade: | 1 | 20 | 3 | 33,33 | 4 | 28,5 |
| Total | 5 | 100 | 9 | 100 | 14 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias, e não a partir do número de participantes.

Ao considerar cada grupo isoladamente podemos observar que no G1 a categoria prevalecente foi “Acessibilidade”, representando 40% das respostas. Já no G2, as categorias prevalecentes foram “Acessibilidade” e “Inclusão”, cada uma delas representada por 33,33% de representatividade.

No que tange à categoria acessibilidade relacionada a inclusão, os participantes se referem à possibilidade de acesso arquitetônico em todos os ambientes. Esse acesso é assegurado pela Lei N° 10.098, de 19 e dezembro de 2000, mas a fala a seguir ilustra uma vivência de um cadeirante que em muito contraria aquele documento legal:

[...], tive dificuldade na sala de aula no começo e nas calçadas também. Não facilitar as pessoas com deficiência acesso, [...], é um desrespeito. As calçadas estão em péssimo estado, tem alguns teatros, anfiteatros que também não tem acessibilidade, eu acho que esse é o maior problema hoje na Universidade [...]tem uns pontos que você vai que se não tiver uma pessoa próxima você acaba voltando por que não tem como você ir em frente. Queria ter acesso normal a todos os lugares como todo mundo tem, que às vezes você só pode ir se tiver uma pessoa

junto se não, não tem como você fazer atividade normal. (P3/G1).

A fala desse participante retrata as dificuldades por ele encontradas ao ingressar na universidade, as quais lhe impossibilitam o acesso aos ambientes educacionais que precisa frequentar para se concretizar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo sendo um direito garantido por lei, o aluno deficiente no Ensino Superior não está sendo beneficiado pela acessibilidade. Neste sentido consideramos importante destacar a Portaria N.º 3.284/03, de 7 de novembro de 2003, que estabelece, entre outras disposições, que os meios que facilitam o acesso do aluno com deficiência precisam ser incorporados por todas as instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, de forma que seja garantida a permanência do acadêmico no curso de graduação.

A lei estabelece a acessibilidade relacionada ao espaço, mobiliário e equipamento urbano, no entanto ficou evidente que não é isso o que ocorre. A dificuldade de acesso dificulta ou até impede ao estudante com deficiência o uso dos bens e espaços a que tem direito, como ilustra a fala do participante 03 do grupo 2: *“inclusão é, se tratando do aluno com deficiência no Ensino Superior, é poder ter acesso a todos os ambientes, o que não se tem, mesmo que seja um direito de todos [...]”*.

Torna-se importante destacar a categoria: *Inclusão representa igualdade*, que corresponde a 28,5% das respostas dos participantes. Este resultado nos revela que participantes de ambos os grupos entendem inclusão como sentir-se igual a todos, sendo que 20% das respostas dos participantes correspondem ao G1 e 33,33% das respostas ao G2. A fala a seguir ilustra muito bem este fato: *“Inclusão para mim é proporcionar oportunidades iguais para que as pessoas possam desenvolver suas capacidades respeitando suas limitações” (P4/G1).*

Consideramos importante ressaltar que essa igualdade de direito referida pelos participantes está contemplado no processo de educação inclusiva embutida nos documentos oficiais que asseguram às pessoas com deficiência os mesmo direitos que têm os demais cidadãos, mas a educação para todos e a igualdade de direitos, isoladamente, não promovem a inclusão. Buscar a igualdade ignorando as diferenças apenas promove desigualdades, que conseqüentemente levam à exclusão. A escola precisa, assim como toda a sociedade, compreender cada indivíduo na sua singularidade seja ele deficiente ou não, para poder dar suporte às limitações próprias de cada um e particularmente às de pessoas com deficiência.

Neste sentido, Bock (2001) contribui ao expor que o liberalismo instituiu ideias de igualdade pensando o homem com base na natureza humana, mas, mas a igualdade é entendida por esse sistema político-social como a condição necessária apenas para o desenvolvimento das potencialidades humanas. A esse respeito assim se expressa o referido autor:

Diante das enormes desigualdades sociais do mundo moderno, o liberalismo produziu sua própria defesa, construindo a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade igualitariamente lhe oferece (Bock 2002, p.20).

Além disso, 21,41% das respostas dos alunos correspondem à categoria *Inclusão representa capacidade e interesse do indivíduo*. A inclusão, para esses participantes, significa que para estarem inclusos precisam ter capacidade e interesse, ou seja, a inclusão é entendida como uma conquista individual. Assim os indivíduos são responsáveis pelo próprio aprendizado e desenvolvimento, como se o processo de ensino-aprendizagem envolvesse apenas a capacidade ou o interesse do aluno, desconsiderando outros aspectos, como, por exemplo, a relação professor-aluno. Acreditamos que essa atribuição ao significado da palavra inclusão se deva a que essas pessoas talvez já tenham passado, em sua trajetória escolar, por uma relação em que a responsabilidade de aprender era individual e tenham levado para o Ensino Superior essa concepção naturalizada. A seguinte fala exprime este significado/concepção:

*Para mim praticamente inclusão significa que o aluno que pega informação no seu aprendizado, é o aluno que vai incluindo no convívio com o professor que passa o conhecimento, [...]
(P1/G2).*

Esta fala nos mostra claramente que muitos alunos estão frequentando o Ensino Superior com a compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento dependem única e exclusivamente do seu interesse e da sua competência, excluindo a importância do papel do professor como mediador no processo de apropriação do conhecimento científico. Essa

compreensão nos remete ao lema/pedagogia do “aprender a aprender” do Construtivismo. Mézáros (2000) alerta que esse lema tem o propósito de modificar as concepções acerca do ensino e da aprendizagem, para atender aos interesses do sistema capitalista, como estratégia de garantir a acumulação como forma de impedir o acesso ao conhecimento.

Em relação a essa pedagogia, Duarte (2003) expõe quatro posicionamentos valorativos: 1) é mais importante aquilo que o indivíduo aprende sozinho do que aquilo que é lhe transmitido por outras pessoas; 2) a aquisição e construção de conhecimentos é mais importante do que a apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade; 3) são as necessidades e o interesse do aluno que devem impulsionar a aprendizagem; e 4) é por meio da educação que o aluno se prepara para se adaptar à sociedade, a qual está em constante transformação; assim a educação executa a tarefa de criar as competências e habilidades necessárias para garantir a inclusão do indivíduo na sociedade capitalista.

Esse “aprender a aprender” está embutido como significado para a inclusão em 20% das respostas dos participantes do G1 e 22,22% do G2. Essas respostas dos alunos demonstram quanto estão saturados pela concepção neoliberal, na qual a educação escolar burguesa os vê como seres humanos incapazes de se desenvolver e de aprender. Esta forma de ensino-aprendizagem em que o aluno deve sozinho buscar os conhecimentos atende, de acordo com Duarte (2003), aos ideários pautados no sistema capitalista. Ao contrário dessa postura construtivista, nós nos pautamos na Psicologia Histórico-Cultural para compreender a educabilidade da pessoa com deficiência, por acreditarmos que esta possibilita refletir sobre o significado do processo educativo na humanização do ser humano e que os princípios aplicados para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos.

Entendemos que a universidade como ambiente escolar e o professor são peças fundamentais para o desenvolvimento da pessoa, seja ela deficiente ou não, pois podem proporcionar novas formas de transformação do conhecimento, transformando os conceitos meramente espontâneos ou elementares em conceitos científicos ou superiores. Neste sentido, de acordo com Facci (2004), o professor constitui-se como mediador entre a cultura, os conteúdos curriculares e os alunos, levando estes a sair do plano imediato para o mediato, com a finalidade de desenvolver suas funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, etc.).

Dentro dessa perspectiva sócio-histórica destacamos Vigotski, por acreditarmos que seus escritos muito contribuem para desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem

do ser humano. Nas *Obras Escolhidas* de Vigotski (1997), especialmente no *Tomo V - Fundamentos de defectologia*, o autor afirma que os indicativos para uma melhor condição de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência estão vinculados às suas potencialidades, e não apenas às condições biológicas que as limitam.

As contribuições de Vigotski (1997) revelam a complexidade e a plasticidade do sistema psicológico humano, bem como a pluralidade de formas de organização psíquica e a diversidade de possibilidades e de caminhos que conduzem para a constituição do sujeito. Dessa forma, as condições de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência devem ser reconhecidas em sua especificidade, e não em suas possíveis ou reais limitações. Fazemos parte de uma sociedade que exclui o que não se enquadra dentro dos padrões neoliberais de perfeição e competência. Entre os diversos excluídos estão as pessoas com deficiência, as quais, como já mencionamos, são consideradas incapazes de aprender e se desenvolver, conseqüentemente de servir ao sistema, cujo objetivo é obter e acumular lucro.

A Psicologia Histórico-Cultural, além de defender que o ambiente escolar se configura como um espaço onde se promovem a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, independentemente de o aluno apresentar deficiência ou não, acredita no papel fundamental do professor no processo de aprendizagem do aluno. A fala a seguir mostra que o que tem prevalecido no meio acadêmico é a concepção de que o aluno é o único envolvido no processo ensino-aprendizagem. “[...], *parte do próprio deficiente buscar seus objetivos educacionais*[...] (P2/G1).

Também podemos observar que a categoria *inclusão social* obteve respostas tanto do G1 quanto do G2, representando 20% e 11,2% das respostas, respectivamente. Nessa categoria estão incluídas as respostas dos alunos em cujo entendimento a inclusão implica o deficiente participar em todos os contextos sociais, como o da escola, o do esporte, o do trabalho, o da religião e outros. Isto pode ser percebido na fala deste participante: “*Inclusão é incluir o povo deficiente na escola, na sociedade, na religião, é incluir em tudo*” (P1/G1).

A inclusão não pode ser entendida isoladamente e deve acontecer não apenas no campo educacional, mas em todos os contextos sociais, como o da saúde, o do esporte, o do trabalho e outros. A fala de um participante mostra o que de fato significa a inclusão, como pode ser observado a seguir.

[...], *ou seja, incluir, como no caso, as pessoas com deficientes em vários contextos da sociedade, como aqui na universidade.*

Incluir de fato, e não uma inclusão ideológica, que acontece apenas no papel, mas sim uma que aconteça nas relações humanas (P2/G2).

Assim como este participante, também nós defendemos uma inclusão que não seja aquela apenas registrada no papel em forma de lei, mas a que realmente possibilite a todas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência condições de se desenvolver e participar ativamente da sociedade, com todos os seus direitos e deveres garantidos.

Salientamos que o homem se humaniza em suas relações sociais. Entendemos que a Universidade enquanto ambiente escolar de nível superior está atrelada a esse processo de humanização dos homens, criando para os alunos as condições e a possibilidade de desenvolver suas potencialidades e tornar-se capaz de fazer uma leitura crítica do processo educacional inclusivo, como os alunos desta pesquisa que defendem essa categoria.

A universidade e os demais níveis escolares representam o desenho de um grande quadro, o social, no qual o significado dado por cada um dos participantes à palavra inclusão se estende para o campo social, não se restringindo a uma percepção ou vivência relativa apenas ao nível educacional superior.

2 - Percepção dos participantes sobre a educação inclusiva no Ensino Superior

Categorias

2.1 “A educação inclusiva está se concretizando de fato”: inclui as respostas dos participantes segundo os quais os deficientes estão participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem e não apenas ocupando espaço físico na instituição que frequentam. Exemplos: [...] *os professores apoiaram para continuar, tem até o professor de Microbiologia que ele me ajudou muito por que a matéria é no laboratório e tinha que escrever bastante coisa, ai ele conversava com os alunos e conversava para pedir monitor porque todo ano mudava o monitor, ai ele mesmo ia à sala conversar com o pessoal para quem podia se oferecer para monitorar, e é remunerado [...]*

2.2 “A educação inclusiva não está se concretizando de fato”: inclui respostas dos participantes em cuja opinião os deficientes não estão se beneficiando em seu processo de aprendizagem acadêmica e que expressaram a dificuldade deles em acompanhar o ritmo da

turma e a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula. Exemplos: [...] *mas a inclusão em si ainda falta muito para acontecer, porque uma coisa é você ter uma relação social boa com as pessoas outra coisa é você ter condições de acompanhar essas pessoas. “E esse acompanhar é acompanhar também a educação; [...] eu também faço o que poço para acompanhar a turma e os professores, tenho dificuldades porque as vezes não entendo os que eles estão falando, falam baixo ou não falam olhando para mim, assim é mais fácil ouvir quando vejo eles falando.*

2.3 “A educação inclusiva é parcial”: inclui respostas dos participantes segundo os quais a inclusão em alguns momentos atende às necessidades do deficiente e em outros não. Exemplo: “...*na maioria das vezes sim, [..], que dá um apoio até bom, mais acho que ainda não é suficiente, acho que o aluno acaba tendo que se esforçar mais para conseguir se formar, para conseguir ir bem.*

Na análise da tabela 2 podemos visualizar as respostas que contemplam as percepções dos participantes sobre a inclusão escolar no Ensino Superior, as quais pertencem as seguintes categorias: a *educação inclusiva está se concretizando de fato*, com 33,33% das respostas; *não está se concretizando*, com 44,44% das respostas; e *parcialmente está se concretizando*, com 22,33% das repostas dos participantes.

TABELA 2 - Percepção dos participantes sobre a inclusão escolar no Ensino Superior

| Categorias | G1 (IES pública) | | G2 (IES privada) | | Total | |
|---|------------------|------------|------------------|------------|----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- A educação inclusiva está se concretizando de fato | 2 | 40 | 1 | 25 | 3 | 33,33 |
| 2- A educação inclusiva não está se concretizando de fato | 1 | 20 | 3 | 75 | 4 | 44,44 |
| 3-A educação inclusiva é parcial | 2 | 40 | | | 2 | 22,23 |
| Total | 5 | 100 | 4 | 100 | 9 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias, e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na tabela 2 revelam que a categoria que se destacou quanto à percepção de que os participantes têm sobre a educação inclusiva no Ensino Superior foi *não está se concretizando*, com 44,44% das respostas. Este resultado aponta que para muitos participantes a inclusão não é um fato real, pois não estão se beneficiando em seu processo de aprendizagem acadêmica. Estes expressaram em suas respostas suas dificuldades em acompanhar o ritmo da turma, ou a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula, como se pode observar na fala deste participante:

Faltou no meu caso [...] um preparo da universidade de ter um material digitalizado, porque fica uma coisa muito a desejar no curso para a pessoa e às vezes até num desempenho em termos de nota, em termos de trabalho, então por falta de seus materiais que complica mais (P2/G1)

Esse resultado nos permite afirmar que a inclusão no Ensino Superior está muito aquém do que é preconizado nas leis e decretos, e também do que entendemos por inclusão. Nesse sentido consideramos importante destacar que a legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos que historicamente foram excluídos, como é o caso das pessoas com deficiência que estão inclusas nos contextos sociais. Assim sendo, a legislação deixa claro que não são as pessoas com deficiência que devem se adequar ao meio social (no caso, o contexto educacional), mas o meio social é que deve se adequar a elas. Especificamente nesta discussão, a escola deve oferecer condições necessárias para que estes alunos possam sentir-se inclusos e de fato o estejam, como todos os outros alunos.

Não obstante, segundo os dados apresentados na Tabela 2, 75% das respostas dos alunos da instituição particular (G2) pertencem à categoria *a inclusão não está se concretizando*. O G1, que corresponde à IES pública, teve um percentual de 20% das respostas para esta categoria, o que leva a entender que a rede privada de Ensino Superior pode estar propiciando um ambiente educacional não inclusivo, já que 40% das respostas dos participantes do G1 percebem que a educação inclusiva está se concretizando de fato e apenas 25% das respostas do G2 assim percebem a educação inclusiva.

Acreditamos que tanto as IESs públicas quanto as particulares podem e devem oferecer ao aluno com deficiência uma educação que possibilite a liberdade de pensamento e

de expressão e uma maior liberdade acadêmica, propiciando uma melhor qualidade de ensino e desenvolvimento científico. Devem também promover uma relação educacional mais crítica e questionadora das diferenças sociais e das desigualdades sociais, e oferecer as condições necessárias para que todos tenham acesso a ela, pois só assim teremos uma educação de fato inclusiva. De acordo com Duarte (2001), não basta simplesmente evidenciar a multiplicidade de práticas no ambiente escolar, sob pena de reafirmar a “ideologia implícita ao ideário neoliberal” (p.72) por meio de análises que reproduzam, no plano ideológico, a ordem capitalista contemporânea.

Já aqueles segundo os quais as pessoas com deficiência estão participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas ocupando espaço físico na instituição que frequentam, ou seja, que entendem que a *educação inclusiva está se concretizando de fato*, correspondem a 33,33% dos participantes. Analisando-se cada grupo isoladamente, o G1 corresponde a 40% das respostas dos participantes e o G2 a 25%. Estes dados nos revelam que para alguns alunos de ambos os grupos a inclusão é um fato, não ficou apenas na conquista de espaço físico pelo aluno deficiente, mas tem possibilitado também a convivência com os diferentes e o acesso ao conhecimento científico de forma eficaz. As falas seguir ilustram este fato:

Eu não tive e não tenho problemas aqui na universidade por causa da minha limitação, quando é difícil ir em algum lugar, tenho uma amiga que é responsável por me ajudar, ela é autorizada pela Universidade, por exemplo, em pegar livros para mim na biblioteca, porque é longe e é difícil chegar lá, então ela tem uma autorização para assinar para mim, como também na secretaria [...](P2/G2).

[...] estou sendo muito bem tratado, logo que comecei fazer o curso eles me perguntaram qual que seria minha necessidade e o que eu precisasse era para eu comunicar a eles e eu disse que precisava de uma carteira especial um pouco mais alta, eu uso adaptador também, logo nos primeiros dias de aula eu converso com cada professor, eu chego e falo que tenho essa deficiência e

porque uso adaptador então minha letra não é uma das melhores, eles têm entendido (P3/G1).

Entendemos, dentro da perspectiva histórico cultural, que os alunos do G1 e do G2, representam um grupo de minorias que clamam pelo direito à igualdade por serem seres humanos capazes como todos os demais, com nossas diferenças, deficiências, limitações, que não são somente das pessoas com deficiência, mas abrangem a diversidade humana que formamos.

Ao falarmos de educação na perspectiva da inclusão está intrinsecamente embutida a educabilidade das pessoas com deficiência; por isto é preciso haver articulação entre os mecanismos de apoio, como o professor, materiais, cadeiras especiais e outros, como também ações que permitam a esses alunos a possibilidade e oportunidade de aprender e de adquirir conhecimento como todos, mas é preciso respeitar a diversidade, pois só assim elas poderão sentir-se inclusas.

Vigotski (1997) traz importantes contribuições para a educação escolar de pessoas com deficiência ao reconhecer que o homem é um ser que pensa e que, diferentemente do animal, tem a capacidade de atrelar sua ação à representação de mundo constitutivo de sua cultura. Também contribui ao afirmar que é no ambiente escolar que ele vivencia o processo de ensino-aprendizagem, mediado pelo professor, e também que é a escola o lugar onde ocorre a interação entre sujeitos, na busca da apropriação da cultura e da história produzida pela humanidade.

Além disso, seus estudos sobre *defectologia* e o conceito de compensação nos ajudam a compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para Vigotski (1997), a deficiência de uma função ou a lesão de um órgão fazem com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Para o autor, “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (p.14), dessa forma, a compensação proporciona possibilidades que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais.

Tais considerações são necessárias para podermos compreender que a inclusão pode ser real, desde que a diversidade seja respeitada, o professor busque formas diferentes de ensinar e a deficiência não seja vista apenas pela limitação que a acomete, mas pelas possibilidades que ela pode transpor. Ao contrário, na pedagogia positivista, pautada nos aspectos biológicos da deficiência, a inclusão inexistente como podemos observar na seguinte fala:

“[...] aí eu pergunto: existe inclusão? Não, o que me incluía era as próprias pessoas da minha família. [...], porque o serviço que minha mãe fazia, quem tinha que propor era a universidade, quando minha mãe não pôde mais me ajudar eu tive que abandonar o curso, porque a universidade só discursava, eu era um boneco que ela precisava para parecer que ela é inclusiva, mas não é, é apenas discurso. ”(P3/G2).

Como podemos observar nesta fala, o aluno abandonou o curso porque a universidade não lhe oferecia os recursos necessários para ele se apropriar dos conteúdos e acompanhar as aulas. Isto significa que a universidade não está atendendo o aluno nas suas peculiaridades, portanto, encontra-se impossibilitada de cumprir sua função. Neste sentido, Saviani (1993) contribui ao expor que a função da escola é estender a todos os seus alunos o conhecimento elaborado e sistematizado, condição fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento a partir do processo de ensino e de aprendizagem.

Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, é preciso adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender às peculiaridades de cada um e de todos os alunos. Cumpre flexibilizar o ensino, mediante a adoção de estratégias diferenciadas e a adequação da ação educativa às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, sempre considerando-se que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1999). Destarte a educação para todos, inclusiva, implica um sistema educacional que reconheça, respeite e responda com eficiência pedagógica a cada aluno que nele se encontre inserido.

Consideramos importante salientar nossa plena convicção de que as pessoas com deficiências têm condições de aprender e se desenvolver. Esta nossa posição se respalda na Teoria Histórico-Cultural, a qual preconiza que os deficientes têm as mesmas possibilidades de aprender, desde que sejam atendidos em suas peculiaridades. Nesse aspecto, Barroco (2007) contribui ao afirmar que a Teoria Histórico-Cultural:

[...] colabora não somente por demonstrar a natureza social de categorias a que se acostuma pensar como naturais – o que é essencial para os estudos das deficiências e das suas manifestações – mas, também, por ser essa perspectiva teórica a expressão de uma necessidade histórica de explicação da vida humana. Tal perspectiva teórica toma a própria aprendizagem e o desenvolvimento humano numa relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu e o que os indivíduos são ou poderiam vir a ser (p.25-26).

Em relação à categoria A *educação inclusiva é parcial*, cabe frisar que somente os alunos do G1 (Instituição pública) expressaram respostas que contemplam esta categoria, o que corresponde especificamente a 40% das respostas desses participantes. Os resultados parecem confirmar que a inclusão escolar no contexto educacional particular não vem atendendo os alunos com deficiência nas suas especificidades e peculiaridades. Ressalte-se que 40% das respostas dos alunos da instituição pública estão compreendidas na categoria A *educação inclusiva está se concretizando de fato*, 40% na categoria A *educação inclusiva não está se concretizando* e 40% na categoria A *educação inclusiva é parcial*. Por outro lado, 75% dos participantes do G2, (instituição particular) percebem que a *educação inclusiva não está se concretizando* e apenas 25% percebem que ela *está se concretizando*.

Esses resultados são preocupantes, principalmente se considerarmos que, de acordo com o Censo (2000), nos últimos nove anos, no Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência em cursos de graduação teve um aumento de 425%; no entanto não podemos deixar de frisar que os deficientes representam somente 0,2% dos mais de 5 milhões de universitários, distribuídos em IESs federais, públicas e particulares. Este aumento é retratado pelo IBGE: em 2000 o número de alunos com deficiência no Ensino Superior correspondia a 2.173, e em 2008 passou para 11.412.

Estes dados referentes ao Ensino Superior em nosso país de que apenas um pequeno número de alunos com deficiência encontra-se inserido em IESs nos faz compreender a dimensão historicamente construída da exclusão em relação ao Ensino Superior, cumprindo lembrar que, como já foi exposto anteriormente, o Ensino Superior no Brasil por um período era destinado somente aos filhos dos reis e dos senhores feudais. Este cenário continua, apenas com uma roupagem diferente, pois alguns grupos, como o das pessoas com

deficiência, são minoria nas IESs, em face das muitas dificuldades e barreiras enfrentadas para garantir o acesso e a permanência na graduação, o que leva muitos participantes da pesquisa a perceber que a educação inclusiva não está se concretizando.

Esse fato pode ser constatado na tabela 1. Nela verificamos que 35,71% das respostas dos alunos com deficiência sobre o significado da palavra inclusão é acessibilidade, o que corrobora os dados da tabela 2, a qual mostra que 44,44% percebem que a educação inclusiva não está se concretizando. Para o aluno com deficiência se sentir incluído e vivenciar uma efetiva educação inclusiva a instituição que o acolhe lhe deverá garantir acesso arquitetônico ou pedagógico a bibliotecas anfiteatros, salas de vídeo, equipamento de digitação, intérpretes, além de apoio pedagógico e outros recursos imprescindíveis para os vários tipos de deficiência.. Em não havendo essas condições também lhe será negado o direito à igualdade de acesso ao conhecimento científico produzido historicamente.

3 - Representação de ser um aluno do Ensino Superior

Categories

3.1 “É muito importante”: inclui respostas dos participantes que apontam a relevância de ser um aluno do Ensino Superior, tanto no aspecto pessoal quanto social. Exemplo: *[...] e estar aqui é muito importante para mim [...]*.

3.2 “Felicidade”: inclui respostas dos participantes que afirmaram sentir-se felizes por serem alunos com deficiência que chegaram ao Ensino Superior. Exemplo: *[...] por ser muito concorrido, poucas vagas, então a maioria não entra, entra pouca gente, então por ser parte dessa minoria eu me sinto muito feliz [...]* .

3.3 “Orgulho”: inclui respostas dos participantes que manifestaram o sentimento de orgulho vivenciado por eles e relatado muitas vezes por suas famílias por seu ingresso na universidade. Exemplo: *Estar dentro da Universidade na verdade é um orgulho que tenho [...]*.

3.4 “É uma conquista”: inclui respostas dos participantes que consideram uma conquista particular obter uma vaga em uma universidade. Não importando ser esta particular ou estadual, o importante é poder gozar dos mesmos direitos, em especial à educação, um direito de todos. Exemplo: *[...] eu consegui e às vezes quando você conversa com outra pessoa você se dar conta disso [...]*.

3.5 “Normal”: inclui respostas dos participantes que consideram normal nos dias de hoje alunos com deficiência frequentarem o Ensino Superior: Exemplo: *Acho que hoje pode se dizer que é normal, não tem mais aquela coisa que tinha antigamente que é ser singular, hoje está se tornando algo comum você ver alguém no Ensino Superior, numa pós-graduação, mesmo sendo deficiente [...]*

3.6 “Medo do novo”: inclui respostas dos participantes que expressaram o sentimento de medo, podendo ser vivenciado pelo própria pessoa com deficiência quanto pelos outros alunos por considerarem uma novidade uma pessoa com deficiência no Ensino Superior. Exemplo: *... agora é diferente, que eu já passei tudo, mais eu ficava assim com receio das pessoas não te aceitar por que é tudo novidade[...]*

3.7 “Desafio:” inclui respostas dos participantes que entendem como um desafio pessoal ser um aluno de uma instituição de Ensino Superior. Exemplo: *É um desafio muito grande, constante, tenho que superar [...]*

3.8 “Realização de um sonho”: inclui respostas dos participantes para os quais que fazer uma universidade é um sonho pessoal, e também um sonho da família. Exemplo: *É a realização de um sonho de criança.*

Na tabela 3 estão agrupadas as categorias que se referem à representação de ser um aluno do Ensino Superior. A grande maioria dos alunos atribuiu mais de uma representação a esta questão, assim fazendo parte de mais de uma categoria. Isto pode ser observado na seguinte fala: *“Eu tenho um certo orgulho, fico feliz em saber que eu consegui e às vezes quando você conversa com outra pessoa você se dá conta disso, [...]”* (P3/G1). Este participante atende às categorias “Felicidade”, “Orgulho” e “É uma conquista”, que correspondem, respectivamente, a 7,7%, 15,4% e 15,4% das respostas dos participantes.

A priori, podemos perceber em uma leitura das respostas dos participantes categorizadas na tabela 3 diferentes representações de como é ser um aluno do Ensino Superior, em que prevaleceram as seguintes categorias: “É muito importante”; “Orgulho”; “É uma conquista”; “Desafio” e “Realização de um sonho”, todas correspondes igualmente a 15,4% das respostas dos participantes. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na mesma tabela abaixo.

TABELA 3 - Representação de ser um aluno do Ensino Superior

| Categorias | G1 (IES pública) | | G2 (IES privada) | | Total | |
|---------------------------|------------------|------------|------------------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- É muito importante | | | 2 | 28,57 | 2 | 15,4 |
| 2- Felicidade | 1 | 16,66 | | | 1 | 7,7 |
| 3- Orgulho | 1 | 16,66 | 1 | 14,29 | 2 | 15,4 |
| 4-É uma conquista | 2 | 33,36 | | | 2 | 15,4 |
| 5- Normal | 1 | 16,66 | | | 1 | 7,7 |
| 6- Medo do Novo | 1 | 16,66 | | | 1 | 7,7 |
| 7- Desafio | | | 2 | 28,57 | 2 | 15,4 |
| 8- Realização de um sonho | | | 2 | 28,57 | 2 | 15,4 |
| Total | 6 | 100 | 7 | 100 | 13 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Essas representações, como podemos visualizar na tabela 3 acima, atribuídas pelos participantes ao fato de serem alunos do Ensino Superior podem ser compreendidas como um sentido pessoal, vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos; entretanto, é na relação com o social que o homem se apropria das significações sociais dando-lhes um sentido próprio. Dessa forma, as categorias nos fornecem, nas representações sociais relativas às pessoas com deficiência no Ensino Superior, uma articulação entre os elementos afetivos, mentais, sociais, expressos através da linguagem e da comunicação. Sendo assim, como não pensar que essas representações, o sentido pessoal desses alunos, não são produzidas pela ideologia capitalista? Cabe mencionar que entendemos ideologia dentro de uma perspectiva marxista.

De acordo com Chauí (2004),

Ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem sentir e como devem sentir, o que fazer e como devem fazer [...] cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir da esfera das divisões na esfera da produção (p. 108).

Nesta concepção, a representação, o sentido pessoal que o aluno atribui à sua condição de aluno do Ensino Superior é produto do capital, portanto ideológica, e não natural. Neste momento vale resgatar a contribuição de Leontiev (1978) em relação a essa sociedade capitalista. Segundo o autor, por ela ser uma sociedade de classes, caracteriza-se pela propriedade privada dos meios de produção e pela separação entre trabalho manual e intelectual, e em decorrência disso a consciência do ser humano é acometida por uma transformação radical e os sentidos e significados passam a ser contraditórios, mesmo sendo eles coincidentes.

Para Leontiev (1978), mesmo que o significado social do seu trabalho seja produzir e gerar lucro para o mercado produtivo, o sentido de trabalhar é diferente, é obter salário para se manter e sobreviver. O homem perde a possibilidade de refletir psiquicamente sobre a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e seu próprio objeto. Em outras palavras, existe um distanciamento entre o conteúdo objetivo e conteúdo subjetivo da atividade humana.

Considerando-se que a educação escolar atende aos ideais do capitalismo, a concepção pessoal da pessoa com deficiência sobre o fato de ser um aluno do Ensino Superior é o que o capitalismo espera dele: um profissional capacitado e habilitado para o mercado de trabalho, como expressa a seguinte fala:

É a realização de um sonho de criança. Sempre foi meu sonho fazer [...] e estar em uma universidade, meus pais sempre acreditaram em mim, mas não tinham condições, tenho bolsa integral da universidade, agradeço muito a ela por permitir que eu possa realizar meu sonho e da minha família por estar aqui (P2/G2).

Compreender o significado social da inclusão das pessoas com deficiência em IESs é fundamental para entender o que motiva esses alunos a acessar a educação superior, ou seja, o sentido pessoal do aluno. Leontiev (1978) é categórico ao retratar que em uma sociedade de classes há uma cisão entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza, para o autor, uma consciência alienada. A fala acima retrata essa alienação, pois o participante acredita que estar em uma universidade é um sonho desde sua infância, e não uma construção social, que objetiva mão-de-obra qualificada. Além disso, acredita que sua instituição está fazendo algo de muito bom ao lhe fornecer uma bolsa de estudos, no entanto é a quem necessita desse aluno em sua estrutura para atender às políticas nacionais de inclusão.

Por outro lado, não podemos desconsiderar que as concepções pessoais das pessoas com deficiência sobre ser um aluno do Ensino Superior as impulsionam a buscar seu crescimento e desenvolvimento. Essas concepções são construídas e mediadas pela sociedade, assim sendo não são naturais e imutáveis, podendo ser reconstruídos durante a história da humanidade, como ocorreu em relação à educabilidade dessas pessoas desde a época antiga até a idade contemporânea.

Durante a história várias foram as atitudes para com o deficiente. Atualmente há uma preocupação em incluí-los, não somente no campo educacional, mas na vida em sociedade, contudo precisamos ter claro que essas mudanças proporcionadas pelo sistema capitalista têm sempre como finalidade buscar novas maneiras de obter mais lucro através da exploração da classe trabalhadora e, por conseguinte, a afirmação da dominação burguesa. O que se configura neste cenário como o principal agente responsável pelas transformações é o próprio capital.

4 - Importância de estar no Ensino Superior

Categorias

4.1 “Conviver com pessoas diferentes”: inclui respostas dos participantes que consideram importante a convivência com seus diferentes. Exemplo: *[...] você conhece pessoas e com essas pessoas você aprende mais, as pessoas pensam tudo diferente, você aprende a conviver com pessoas que pensam diferentes.*

4.2 “Realização de um sonho:” inclui respostas dos participantes que atribuíram ao fato de conseguirem ser alunos de Universidades e tendo algum tipo de deficiência a realização de um sonho. Exemplo: *Para o meu lado pessoal, foi o fim daquela utopia, era um sonho impossível de se realizar [...]*

4.3 “Profissionalizar-se para competir no mercado de trabalho”: inclui respostas dos participantes cujo interesse pelo conhecimento científico proporcionado pelo Ensino Superior era capacitar-se para o mercado de trabalho. Exemplo: *[...] pude olhar para frente e ver que eu poderia mais, deveria eu acho que seria bom para mim e até para poder fazer um concurso público[...]*

4.4 “Sentir que tem potencialidades”: inclui respostas dos participantes que expressaram a satisfação de poderem perceber, expressar e vivenciar suas potencialidades de forma mais concreta e palpável no momento em que conseguiram passar no vestibular e adentrar no Ensino Superior. Exemplo: *[...] no meu lado pessoal acho que a realização de não se achar que tudo para um cego é impossível.*

4.5 “Cumprir mais uma etapa educacional”: inclui respostas dos participantes que consideram a graduação em nível superior mais uma etapa, uma fase de ensino a ser alcançada. Exemplo: *[...] é muito importante concluir essa fase de Ensino Superior [...].*

Ao analisarmos a tabela 4, abaixo, percebemos nos dois grupos, G1 e G2, que as respostas dos alunos com deficiência em relação à importância de estar no Ensino Superior estão atreladas a questões que envolvem a convivência com seus diferentes, a realização do sonho de conseguir entrar em uma IES, a condição de poder capacitar-se para o mercado de trabalho, a convicção de ter potencialidades como todas as outras pessoas, com ou sem deficiência, para acessar o Ensino Superior e cumprir mais uma etapa educacional.

TABELA 4 - Importância de estar no Ensino Superior

| Categorias | G1 (IES pública) | | G2 (IES privada) | | Total | |
|---|------------------|------------|------------------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- Conviver com pessoas diferentes | 1 | 14,3 | 1 | 20 | 2 | 16,7 |
| 2- Realização de um sonho | 2 | 28,6 | 1 | 20 | 3 | 25 |
| 3- Se profissionalizar para competir no mercado de trabalho | 1 | 14,3 | 1 | 20 | 2 | 16,7 |
| 4- Sentir que tem potencialidades | 2 | 28,6 | 1 | 20 | 3 | 25 |
| 5- Cumprir mais uma etapa educacional | 1 | 14,3 | 1 | 20 | 2 | 16,7 |
| Total | 7 | 100 | 5 | 100 | 12 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Pelas respostas categorizadas podemos observar que as prevaletentes são as seguintes: “Conviver com pessoas diferentes”; “Profissionalizar-se para competir no mercado de trabalho” e “Cumprir mais uma etapa educacional”, que perfazem 16,7% das repostas dos participantes. Já as categorias “Realização de um sonho” e “Sentir que tem potencialidades” correspondem igualmente a 25 % das repostas.

Ao considerar cada grupo isoladamente, visualizamos que no G1 as categorias que obtiveram maior percentual referem-se a: “Realização de um sonho e a “Sentir que tem potencialidades”, cada uma com 28,6% das repostas. No G2, todas as categorias correspondem igualmente a 20% das repostas dos alunos. Importante destacar que todas as categorias aparecerem em ambos os grupos, G1 e G2.

As categorias referentes às repostas dos alunos, visualizadas na tabela 4, levam-nos a pensar que ao ingressarem em uma IES, independentemente de ser pública ou particular, estão respondendo à concepção, ainda presente em nossa sociedade, de que não tem capacidade de aprender e de se humanizar, tendo que se contentar com que lhes resta, tanto em relação à oferta de trabalho - por vezes, funções que não necessitam de qualificação - quanto ao fato de serem segregados em grupos excluídos da sociedade. Dessa forma, estar em uma IES se torna um caminho que as pessoas com deficiência desejam percorrer para não somente desmistificar

a crença da incapacidade que os atinge, mas também para serem vistos socialmente como pessoas que têm potencialidade e capacidades.

Em oposição às concepções positivistas, idealistas e mecanicistas em relação às pessoas com deficiências e sua educabilidade, reportamo-nos à concepção materialista-dialética, da Psicologia Histórico-Cultural, que considera os fatores culturais e sociais no desenvolvimento humano, não se restringindo ao biológico. Para Vigotski (1997), é preciso superar as visões biológicas e naturalizantes em relação ao ser humano, especialmente ao deficiente, pois as determinações da constituição humana não são eminentemente biológicas. Assim o autor concebe o desenvolvimento psíquico humano por meio de uma relação dialética entre o biológico e as características sócio-históricas.

Nesta perspectiva, o homem é visto como um ser constituído ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade; ou seja, o homem tem uma história, portanto é um ser em constante movimento. Suas características são traçadas pelo tempo, pelas condições de sua sociedade e pelas relações que estão sendo vividas. O homem não é visto somente pela sua natureza humana, mas também a partir da ideia de condição humana, a qual se refere ao fato de o homem construir junto com outros homens, as formas de satisfazer suas necessidades.

Adentramos neste campo para entender que as categorias constituídas das falas dos alunos com deficiência, ao primeiro olhar, parecem ser meramente individuais e únicas aos participantes, mas quando consideradas dentro de um viés histórico e atreladas ao momento atual, em que, para atender ao mercado produtivo se busca a mais-valia, o lucro e a mão-de-obra barata e qualificada, elas são fruto do social, do coletivo, e atreladas ao ideal neoliberal; em outras palavras, são construídas socialmente. Explica Vigotski (2001) que as características individuais, e até mesmo as atitudes individuais, estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. Dessa forma, inserir no imaginário social que somente aqueles que se qualificam têm acesso ao melhor trabalho fez com que se almejasse uma educação inclusiva que discursasse em prol da ideologia neoliberal. Essa educação inclusiva trouxe para o social a necessidade de incluir as pessoas com deficiência.

5 - Expectativas de estar cursando uma universidade

Categorias

5.1 “Terminar o curso”: inclui respostas dos participantes que têm a perspectiva de concluir com qualidade o curso superior. Exemplo: *Acho que primeiramente eu ia terminar bem o curso [...]*

5.2 “Conseguir um lugar no mercado de trabalho”: inclui respostas dos participantes que pretendem, com a conclusão do curso, trabalhar, ter sucesso no mercado de trabalho e competir com todos em condições de igualmente no tocante a potencialidades. Exemplo: *[...] meu pensamento agora é que quando terminar o curso, poder prestar um concurso publico e me encaixar em uma vaga que eu posso desempenhar o papel em consonância com a minha deficiência.*

5.3 “Prosseguir os estudos”: inclui respostas dos participantes que, além do desejo de terminar o curso, aspiraram prosseguir com os estudos, com uma pós ou até um mestrado, e assim estar sempre aperfeiçoando seus conhecimentos e potencializando suas capacidades. Exemplo: *Posteriormente o curso eu ainda não tenho definido se eu vou prosseguir fazendo também o mestrado [...].*

TABELA 5 - Expectativas ao estar cursando uma universidade

| Categorias | G1 (IES pública) | | G2 (IES privada) | | Total | |
|--|------------------|------------|------------------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- Terminar o curso | 2 | 28,6 | | | 2 | 18,2 |
| 2- Conseguir um lugar no mercado de trabalho | 3 | 42,8 | 3 | 75 | 6 | 54,6 |
| 3- Prosseguir os estudos. | 1 | 14,3 | | | 1 | 9 |
| 4-Não respondeu a questão | 1 | 14,3 | 1 | 25 | 2 | 18,2 |
| Total | 7 | 100 | 4 | 100 | 11 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias, e não a partir do número de participantes.

As informações contidas na tabela 5 abrangem as respostas dos participantes agrupados em categorias que se referem às suas expectativas ao estarem cursando uma

universidade, sendo que 54,6% das respostas estão contempladas na categoria “Conseguir um lugar no mercado de trabalho”. Em seguida temos as categorias “Terminar o curso”, que compreende 18,2% das respostas, e “prosseguir os estudos”, com 9% das respostas.

Estes dados nos revelam que a maioria dos participantes apresenta como expectativa, ao estarem cursando Ensino Superior, “Conseguir um lugar no mercado de trabalho”. Consideravam, portanto, que por meio do Ensino Superior o aluno consegue um melhor trabalho ou uma melhor colocação no mercado de trabalho. Isso indica que a universidade e toda a educação escolar objetivam o mercado, entendendo que elas servem aos ideais neoliberais e assim formam ou adaptam o ser humano aos padrões exigidos pelo sistema capitalista. Os alunos com deficiência não fogem a essa regra perversa, eles representam uma grande gama da população que até pouco tempo atrás era renegada e hoje é inserida e aceita no mercado de trabalho a partir das propostas de inclusão, o que significa que essa população é aceita porque produz, ou seja, gera lucro para o mercado produtivo.

Ao analisarmos cada grupo isoladamente observamos que tanto no G1 como no G2 a categoria que prevaleceu foi “Conseguir um lugar no mercado de trabalho” com 54,6% das respostas, sendo 42,8% das respostas para o G1 e 75% das respostas para o G2. Esse resultado nos leva a questionar quanto de ideológico não está embutido nessa expectativa em relação ao Ensino Superior, pois entendemos que o trabalho é para o homem uma parte constitutiva de seu ser emancipadora e humanizadora; porém está atrelado aos ideais da contemporaneidade que caracterizam a relação de trabalho no mundo capitalista.

Tal relação deve ser analisada na perspectiva do sistema capitalista, no qual se busca incessantemente o lucro através do trabalho humano, e não como uma naturalidade intrínseca do ser humano que com seu trabalho busque o lucro e o capital. Assim, entendemos que a escola está atrelada aos interesses do sistema capitalista e aos seus meios de produção. No entanto, as categorias “Terminar o curso” e “Prosseguir os estudos” estão presentes apenas no G1 (instituição pública), respectivamente com 28,6% e 14,3% das respostas dos alunos.

Em uma perspectiva histórico-cultural, de base marxista, a escola, de acordo com Saviani (1993), é

[...] determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (p.41).

Ademais, é pelo trabalho que o homem adapta a natureza a si mesmo e a transforma. Essa ação do homem sobre a natureza, de acordo com Marx (1996), ao mesmo tempo em que medeia, também regula e controla seu metabolismo, pois a ação é consciente e intencional e mediada pelo trabalho. Assim, “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (p.297). Reportamo-nos a Leontiev, grande expoente da Teoria Histórico-Cultural, para compreender o trabalho em relação ao homem. Para o autor,

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. [...] O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (Leontiev, 1978, p.74).

Cabe frisar que no mundo capitalista e da mais-valia é disseminada a ideia de que as pessoas com maior escolaridade têm mais chances de conseguir um emprego de mais representatividade social e econômica e assim ter uma renda maior e melhorar sua condição econômica e (por que não falar?) uma melhor posição no mundo. Em relação às pessoas com deficiência isso é real. Poder vivenciar a entrada no mercado produtivo e sentir-se incluso, pertencente, ou seja, produtivo, tira-o da condição de inútil para a condição de útil, um ser produtivo. Dessa forma a escola é um importante instrumento para o desenvolvimento, manutenção e reprodução das relações de trabalho no mundo capitalista. Só que a escola deveria ensinar, e não servir aos interesses do sistema capitalista, como aponta Saviani (2002), pois sua função não é formar mão-de-obra para o mercado produtivo, esta é função do próprio mercado.

6 - Como os participantes percebem as relações estabelecidas com professores e colegas de turma

Categorias

6.1 “Relacionamento bom”): inclui respostas dos participantes que consideram que é bom o relacionamento, tanto com os professores quanto com os colegas de turma. Exemplo: *Graças a Deus tenho uma relação boa com todo mundo, procuro conversar como todo mundo [...]*.

6.2 “Indiferença”): inclui respostas dos participantes que relatam sentir indiferença por parte dos colegas, sem entender se isto se deve ao fato de ser deficiente ou de ser uma questão de empatia pessoal. Exemplo: *Tem pessoas que você sente um pouco de receio, às vezes não sei se é o jeito da pessoa, mas tem pessoas que você percebe que fica com o pé atrás [...]*

6.3 “Competição”): inclui respostas dos participantes que afirmam haver uma relação de competição entre ele, aluno com deficiência, e os demais colegas. Exemplo: *[...] de competição, até um pouco de se achar melhor, essa questão é do ser humano mesmo, egoísta de querer tudo só para ele, não se importar com o próximo, só pensar nele [...]*

6.4 “Sentimento de discriminação”): inclui respostas dos participantes que expressaram sentir-se discriminados tanto por seus professores quanto pelos colegas de turma. Exemplo: *[...] muitos tinham até atitudes discriminatórias [...]*.

A tabela 6 concentra as informações referentes às respostas dos participantes sobre as relações estabelecidas com os professores e com os demais alunos. Estas relações são de suma importância, haja vista sua influência no caso particular da relação professor-aluno no desenvolvimento humano e na aprendizagem da pessoa com deficiência. Os dados evidenciam que 53,8 % dos alunos consideram bons seus relacionamentos tanto com os professores quanto com os alunos. Não obstante, 30,8% das repostas dos participantes referem-se ao sentimento discriminatório que vivenciam na relação com os professores ou com os alunos. Outras duas categorias se configuram através das falas dos alunos, exclusivamente para os que frequentam a IES particular, como “A indiferença e “A competição”, a cada uma das quais correspondem 7,7% das respostas.

TABELA 6 - Como os participantes percebem as relações estabelecidas com professores e colegas de turma

| Categorias | G1 (IES pública) | | G2 (IES privada) | | Total | |
|-------------------------------|------------------|------------|------------------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- Relacionamento bom | 3 | 42,8 | 4 | 66,66 | 7 | 53,8 |
| 2- Indiferença | 1 | 14,3 | | | 1 | 7,7 |
| 3-Competição | 1 | 14,3 | | | 1 | 7,7 |
| 4-Sentimento de discriminação | 2 | 28,6 | 2 | 33,4 | 4 | 30,8 |
| Total | 7 | 100 | 6 | 100 | 13 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias, e não a partir do número de participantes.

Analisando a tabela 6, podemos perceber que apenas duas categorias são apresentadas nas falas dos alunos que compõem o G2: “O relacionamento bom” e o “Sentimento discriminatório”, com, respectivamente, 66,66% e 33,4% das respostas. Já no G1, todas as categorias podem ser contempladas. Em primeiro lugar vem a categoria em que prevalecem as respostas de que o relacionamento entre o aluno com deficiência, os professores e os demais alunos é consideravelmente bom (42,8%); em seguida vem a categoria dos que entendem que há atitudes discriminatórias nessas relações, a qual apresenta um percentual considerável: 28,6% dos alunos do G1. A fala a seguir exemplifica a categoria prevalecente nas respostas dos alunos que referem *Relacionamento bom*.

[...] bom, em termos de relacionamento com os colegas foi de igual para igual, do jeito que eu tratava por um, eu fui tratado pelo outro se um foi destrutado lá dentro eu fui destrutado do mesmo jeito, da mesma forma que uma pessoa normal, não teve diferença [...] (P2/G1).

Para discutir esses dados apresentados na tabela 6 nos reportamos à Teoria Histórico-Cultural, a qual nos oferece subsídios para compreender as relações entre o aluno com deficiência e seus professores e colegas de turma. Partimos do entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem implica em um processo mediado por conceitos, por conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como também pelo ser humano que aprende pelo que ensina e pelo objeto de aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor é fundamental nessa relação. Nela seu papel é o de mediador, que interage com os alunos por meio da linguagem num processo dialético, de modo que lhe compete a tarefa de descobrir as melhores formas de promover o desenvolvimento, selecionando os conteúdos historicamente produzidos e mediando-os por meio de estratégias que promovam a sua realização.

O exposto faz-nos refletir sobre a importância do professor na formação do aluno. Se este percebe a relação como boa, podemos compreender que o professor, ao menos, busca formas pedagógicas diferenciadas para permitir a seu aluno ter contato com os conhecimentos por ele mediados. Essa relação, no caso específico dos alunos com deficiência, é dialética, e assim propicia uma possível educação inclusiva, já que este aluno tem acesso aos conhecimentos científicos.

Estamos nos referindo especificamente ao professor não por desconsiderar as relações estabelecidas entre o aluno com deficiência e seus colegas, mas apenas por observarmos que os alunos participantes mencionavam com maior veemência suas relações com os professores do que com os colegas de turma, como podemos constatar na fala abaixo:

“Ótimo... Sinto que sou amada e respeitada pelos meus professores; sinto verdade em suas crenças e atitudes, quanto ao meu bom profissionalismo e pela minha capacidade de atuar como [...], não vejo barreiras na relação com eles, nem com meus colegas, [...],minha limitação não me limita na minha atuação e eles percebem e me ajudam naquilo que tenho dificuldades físicas para fazer” (P2/G2).

Não obstante, 30,8% das respostas dos participantes relatam que os alunos com deficiência sentem-se discriminados tanto por seus professores quanto por seus colegas de turma, como ilustra a seguinte fala:

“[...] tem esse professor que te falei que gosta de tirar sarro, [...], isso quer dizer que alguns colegas se juntam para tirar sarro. Tento me defender mais é todos contra um. Acabo me sentindo..., aquela pessoa que não tem muito conhecimento para se defender. Às vezes é tranqüilo, é como se fosse todo mundo, igual, mas às vezes eu desanimo com tudo isso.” (P1/G1).

Essa situação é real. É até difícil imaginar a condição em que o aluno fica e em que o professor se coloca na relação ensino-aprendizagem. A questão é ainda mais intrigante, se assim podemos dizer, quando partimos da perspectiva de que o professor em sala de aula é peça fundamental no desenvolvimento do ser humano. Vigotski (2003) considera a instituição escolar e a mediação do professor como imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito, para o seu funcionamento cognitivo.

Os apontamentos de Shuare (1990) são pertinentes nessa discussão quando argumenta sobre a aprendizagem do aluno com deficiência. O autor argumenta que se as devidas condições de aprendizagem forem ofertadas aos alunos com deficiência e se lhes fossem propiciadas condições para a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, esses alunos podem ter melhores possibilidades de se desenvolver.

7- Como os participantes idealizam as relações com os professores e colegas de turma

Categorias

7.1 “Ter mais proximidade”: inclui respostas dos participantes que idealizam uma relação mais próxima com professores e colegas de turma, pois muitas vezes percebem certo distanciamento nas relações que os envolve. Exemplo: *[...] às vezes eu brigo comigo mesmo, mas aí eu fiquei num canto isolado, porque era o lugar que tinha [...]*

7.2 “União e solidariedade”: inclui respostas dos participantes segundo cujas ideias as relações podem ser permeadas pela solidariedade e assim todos podem sentir-se unidos uns com os outros. Exemplo: *[...] queria que me ajudassem em alguma coisa que falo e me corrigir ensinando a escrever.*

7.3 “Aceitação e respeito”: inclui respostas dos participantes que gostariam de ser aceitos com suas diferenças/deficiências e respeitados como qualquer outro aluno da instituição da qual fazem parte. Exemplo: *Reais né! Sem demagogia e hipocrisia, que a universidade e os professores soubessem como é trabalhar com um deficiente e a realidade de cada deficiência [...]*

7.4 “Conhecimento”: inclui respostas dos participantes em cujo entendimento faltam conhecimentos para entender, lidar com e ensinar as pessoas com deficiência, tanto por parte dos professores quanto dos colegas de turma. Exemplo: *Falta conhecimento para que os professores possam ser mais favoráveis com as pessoas com deficiência [...]*

As categorias exprimem ideais de relacionamentos que se referem ao desejo de que essas relações sejam mais próximas, que possam ser permeadas pela solidariedade e assim esses alunos possam sentir-se unidos com os outros, aceitos com suas diferenças/deficiências e respeitados como qualquer outro aluno da instituição da qual fazem parte. Eles entendem que faltam conhecimentos para entender, lidar com e ensinar as pessoas com deficiência tanto por parte dos professores quanto dos colegas de turma.

TABELA 7- Como os participantes idealizam as relações com os professores e colegas de turma

| Categorias | G1 (IES pública) | | G2 (IES privada) | | Total | |
|---------------------------|------------------|------------|------------------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- Ter mais proximidade | 1 | 25 | 1 | 16,7 | 2 | 20 |
| 2- União e solidariedade | | | 2 | 33,3 | 2 | 20 |
| 3- Aceitação e respeito | 1 | 25 | 2 | 33,3 | 3 | 30 |
| 4- Conhecimento | 2 | 50 | | | 2 | 20 |
| 5-Não respondeu a questão | | | 1 | 16,7 | 1 | 10 |
| Total | 4 | 100 | 6 | 100 | 10 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados obtidos, expostos na tabela 7, mostram que à categoria “*Aceitação e respeito*” correspondem 30% das respostas dos participantes, vindo em seguida, em ordem de índices percentuais, as demais categorias com representatividade, cada uma de 20%, com exceção da categoria que representa aqueles que não responderam à questão, que compreende 10% das repostas.

Analisando os grupos G1 e G2 de forma isolada, verificamos que as respostas prevalentes dos participantes referentes ao G1 referem-se à categoria “Conhecimento” (50%), vindo em seguida as categorias “Ter mais proximidade” e “Aceitação e respeito”, ambas com 25% das respostas. No que tange ao G2, as categorias prevalentes são: “União e solidariedade” (33,33%) e “Aceitação e respeito (33,33%). As demais categorias têm um índice percentual considerável: as categorias “Ter mais proximidade”, “Não respondeu a questão” e “Conhecimento”, apresentam, cada uma, 20% de respostas dos alunos que frequentam a IES particular.

O interessante nessas categorias, que demonstram o ideal das relações estabelecidas entre os alunos com deficiência e seus professores e colegas, é que elas reportam à inclusão muitas das idealizações que são abarcadas nas leis nacionais e internacionais sobre a inclusão. Como já mencionamos anteriormente, foi a partir de 1990, com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, e de 1994, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, que se expandiu mais fortemente o anseio pela inclusão. Além dessas conferências, em 2001 houve a convenção da Guatemala intitulada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Nela os países participantes lembraram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos inclusive os de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

No movimento de inclusão, no caso específico desta pesquisa, a inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior, o ambiente escolar é fundamental, pois, além de promover o desenvolvimento humano, é um contexto social importante para uma transformação social. Não obstante, como podemos perceber pelas idealizações dos alunos, ainda falta muito para que o ambiente escolar possa fornecer subsídios que permitam uma real inclusão, considerando-se que o professor é a escola em si.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que a educação a nível superior, tem grande importância para a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade, e que a inclusão do aluno com deficiência nesse segmento de ensino, é ainda recente, algumas questões nortearam a nossa dissertação: qual o significado da palavra inclusão para o aluno incluso no ensino superior? Como esse participante percebe educação inclusiva nos moldes que vem se concretizando nesta modalidade de ensino? Como ele concebe o fato de ser um aluno de ensino superior? Qual a importância para esse aluno com deficiência estar cursando nível superior? Quais as expectativas desse aluno com deficiência estar cursando uma Universidade e ter um diploma a nível superior? Se ele sente-se incluso na Instituição educacional superior em que está frequentando? Como este aluno se relaciona com os seus professores, e com os colegas de turma, e como idealiza essas relações?

Os resultados obtidos com o estudo nos permitiram compreender que para muitos dos participantes tanto da universidade pública como da privada, inclusão significa ter uma maior acessibilidade. Mesmo que as universidades estejam cientes de que a acessibilidade é assegurada pela Lei nº 10.098, em 19 de dezembro de 2000, e que ela é um forte componente do processo inclusivo, ainda não viabilizam o acesso aos bens comuns. Entendemos que a acessibilidade é um dos caminhos para a inclusão social. Propiciar acesso aos alunos com deficiência é uma forma de democratizar os espaços sociais e humanos, bem como a educação de forma geral, ou seja, para que haja uma educação inclusiva no âmbito escolar, os alunos com deficiência precisam e devem ter acesso igualitário, para tanto as Instituições de ensino superior precisam oferecer não apenas o acesso arquitetônico, mas, também, educacional e pedagógico. Entretanto, infelizmente, as Instituições onde os alunos pesquisados estão matriculados, entendendo-as como instituições formadoras, ainda não conseguiram concretizar a acessibilidade na sua amplitude e possibilitar e assim propiciar com que os alunos com deficiência vivenciem uma real educação inclusiva.

Acessibilidade a que nos referimos não restringe a existência de rampas de acesso ou a cadeiras adaptadas para que se sintam inclusos. A acessibilidade é muito mais ampla, Sasaki (2005), a retrata em seis dimensões, sendo elas a acessibilidade arquitetônica; comunicacional; a metodológica; a instrumental; a programática e a atitudinal. A somatória dessas dimensões ou barreiras, se assim podemos dizer, pode impedir a acessibilidade em sua totalidade, e isso refleti, na inclusão no contexto universitário. Essa amplitude, necessária para

uma efetiva inclusão, não é apenas teórica ela é vivenciada nas instituições pelos alunos, se ofertadas a ponto de facilitar o acesso, a inclusão é cada vez mais possível.

A acessibilidade não é a única questão que impede a inclusão, fato que foi possível verificar quando os alunos foram questionados sobre como percebem a educação inclusiva. Para eles a educação inclusiva não esta se concretizando, com 44,4% das respostas. Contudo, se olharmos os grupos individualmente, verificamos que a percepção de que a educação inclusiva não esta se concretizando, é mais densa para os alunos da Instituição particular, com 75% das respostas, para esses o fator de ordem maior é a dificuldade de acesso arquitetônico, bem como para os participantes da Instituição pública, que corresponde a 20% das respostas, aos espaços como, por exemplo, a biblioteca, anfiteatros e as salas de vídeo, e também o acesso a materias e recursos pedagógicos.

Entendemos que a entrada de alunos com deficiência na universidade não é por si só um fator de inclusão. Para que a inclusão de fato ocorra, a educação deve ser para todos, e igualitária, incluir não é apenas inserir, incluir é também oferecer condições para que os alunos com deficiência tenham condições de se apropriar dos conhecimentos e se desenvolver culturalmente. Vale ressaltar neste momento, que a Universidade pública, G1, conta com um programa de atenção ao estudante deficiente, ou aquele que apresenta ou necessita de algum tipo de ajuda educacional e pedagógica. Consideramos que a existência deste programa, pode ser um dos motivos que fizeram os participantes desse grupo, sentirem-se, em maior numero, inclusos na instituição. Entendemos as que ações ainda são insuficientes para uma efetiva e verdadeira inclusão escolar, entretanto é o caminho para atingi-la.

Com embasamento e subsídio teórico da abordagem Histórico Cultural, especificamente nos escritos vigotskianos e aos estudos da *defectologia*, as pessoas com deficiência podem superar suas dificuldades coletivamente, para tanto o social, assim como a Instituição educacional, devem oferecer os mais diferentes recursos para que se minimizem as limitações e potencializem-se as capacidades. No entanto, como salienta Vigotski (1997), a escola, tendo ela a função de formar e desenvolver as funções psicológicas superiores, por vezes, precisa utilizar seus recursos pedagógicos, mas não deve se adaptar ao defeito, mas, sim, vencê-lo. Dessa forma, tem a capacidade de promover meios para compensação das diferentes deficiências.

A escola frente à educação inclusiva deve extinguir a crença de que o deficiente não é capaz de se desenvolver intelectualmente ou culturalmente. O processo educativo não termina na educação básica, ele continua com o ensino superior, e também não cessa nesse nível educacional, é um processo contínuo, que para as pessoas com deficiência foi por muito

tempo negado. O que pode ter resultado em um número muito reduzido de pessoas com deficiência que chegam ao ensino superior, considerando que durante a história da humanidade foi lhes atribuído um estigma de incapacidade, excluindo-o não apenas da escola, mas do convívio da sociedade. No percurso histórico esse estigma foi sendo modificado, e a pessoa com deficiência passou a ser vista com capacidades e potencialidades de superar suas limitações, advindas da deficiência.

Essa capacidade de superação foi alvo dos estudos de Vigotski (1997), sobre *defectologia*. Seus estudos buscavam os diversos processos de desenvolvimento infantil, para assim poder demonstrar que as pessoas com deficiência podem superar suas dificuldades coletivamente, ou seja, as transformações do meio social modificam as próprias leis de desenvolvimento, tanto filogenéticas quanto ontogênicas. Para o autor, todo e qualquer defeito cria estímulo para a compensação e a educação caberia inserir essas crianças na vida e promover meios para compensação de sua deficiência.

Olhar a inclusão no Ensino Superior por meio da perspectiva do aluno com deficiência, através da Psicologia Histórico-Cultural, em um exercício Histórico-Dialético, é possibilitar uma análise de um homem concreto, fruto de transformações históricas e culturais, é considerar as relações produzidas e as relações que os produzem, e assim poder compreendê-los dentro de um contexto histórico. A nossa sociedade exerce diferentes formas de excluí-los, alicerçadas em concepções, esteriótipos e estigmas de outros momentos históricos.

Falar em inclusão, como aponta Machado; Almeida e Saraiva (2009), é falar de conflitos históricos, sendo perceptível em nossa sociedade as práticas exclusivas constitutivas, em outras palavras, sociedade de desiguais, um sistema que é excludente em sua raiz. Deste modo, para os autores,

Uma sociedade cuja lógica de funcionamento se assenta na exclusão defenderá a inclusão como prática compensatória. Não é possível, assim, uma prática de inclusão que garanta a participação efetiva sem assegurarmos condições socialmente construídas, pois, as especificidades apresentadas pelos indivíduos se tornam desigualdades em relações sociais de dominação. (p.21)

Neste sentido, ressaltamos a importância da Teoria Histórico-Cultural na medida em que fornece subsídios teóricos que fundamentam a deficiência pelas potencialidades, capacidades, considerando o contexto histórico percorrido, e do Materialismo Histórico-dialético, para compreender as artimanhas do Sistema Econômico Capitalista, em nosso estudo em particular, as múltiplas facetas do capital frente às pessoas com deficiência.

Embutir no imaginário das pessoas, a necessidade de aperfeiçoamento a nível superior, para continuar, ou adentrar no mercado produtivo também assolou as pessoas com deficiência, não se trata aqui de desqualificar a importância da apropriação de conhecimentos e do desenvolvimento humano, defendidos neste estudo, mas, sim, a questão de base material que trouxe significativas mudanças sociais, culturais e econômicas. A educação e a inclusão, só podem ser entendidas tendo em vista o capitalismo e sua ideologia neoliberal.

Neste aspecto, verificamos que em ambos os grupos, os alunos tem percepções semelhantes em relação à importância de estar e ser um aluno do ensino superior. *Conseguir um lugar no mercado de trabalho* é a expectativa de estar cursando ensino superior mais relatada entre os participantes, com 54,6% das respostas. Expectativa que vêm de encontro com a importância de estar no ensino superior, em que 25% das respostas centraram-se na categoria *é uma realização de um sonho* e a mesma porcentagem contemplou a categoria *sentir que tem potencialidades*. Esses dados evidenciam o quanto, sentiam-se (in) capazes e (in) potentes frente à sociedade, o resgate histórico deflagra que essas evidências são históricas, como exposto no capítulo 2. No entanto, esse anseio por conseguir um lugar no mercado de trabalho, é da lógica perversa do nosso sistema capitalista.

Compreendemos que no processo de construção de um ensino superior inclusivo, as relações entre professor e aluno são de suma importância, como na Educação Básica, pois, assumem um meio de materialização da efetivação da inclusão, à medida que o professor assume seu papel de mediador entre o aluno e os conhecimentos científicos, considerando que a apropriação do conhecimento é imprescindível para a transformação social, pois propicia uma reflexão crítica sobre a realidade. Os participantes da pesquisa percebem que as relações com os professores e colegas de turma como sendo boa, e quando questionados como idealizavam essas relações, 30% das repostas atenderam a categoria *aceitação e respeito*.

Neste momento vale resgatar, as contribuições de Vigotski (2001) sobre a importância do papel mediador do professor na relação de ensino aprendizagem. Para o autor, cabe ao professor contribuir para o desenvolvimento da pessoa, na medida que possibilite com que o aluno, com ou sem deficiência, aprenda e possa desenvolver-se, sem preestabelecer o limite de sua capacidade de aprender. A relação professor-aluno é de suma importância, ainda mais

quando pensamos dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, entendendo que é o professor, no seu papel de mediador, que propicia ao aluno a apropriação do conhecimento científico e o seu desenvolvimento psíquico, entretanto, para a inclusão o Estado e as Instituições de Ensino superior precisam atender as legislações, ou seja, aos seus deveres para com a sociedade, as pessoas com deficiência, mesmo e uma configuração de grupos minoritários, esta dentro da gama social.

É possível perceber, através dos resultados, que as Instituições de Ensino Superior as quais os alunos participantes da pesquisa estão inseridos, ainda não estão preparadas para incluí-los, pois não oferecem acesso facilitado aos recursos pedagógicos, aos ambientes físicos, e professores preparados para lidar com a diversidade de seu alunado. Cabe as IES viabilizar, a todos os estudantes com necessidades especiais, condições reais de acessibilidade, ou seja, de uma educação inclusiva.

Consideramos que os resultados desta pesquisa atenderam aos objetivos propostos com vistas a possibilitar com que as Instituições de ensino superior re-pensem a educação inclusiva que esta sendo proposta para os alunos com deficiência. Acreditamos que não basta que tenham o direito de entrar em uma Instituição de ensino superior, precisam ter condições reais para poder ter acesso aos materiais pedagógicos, os recursos necessários, para tanto também é fundamental que os professores tenham condições pedagógicas, e formação continuada, para atender esse alunado.

Além disso, acreditamos que esta pesquisa acrescentou conhecimentos sobre um tema que ainda é pouco pesquisada, os alunos que chegaram as Instituições de Ensino Superior mesmo que em pequeno número, são representativos, pois nos fornecem dados essenciais para se (re) pensar as práticas educacionais, bem como desmistificar a crença enraizada do fracasso e na (in) capacidade da pessoa com deficiência. Defendemos o homem potente e capaz, que necessita, muitas vezes, de condições para ter a possibilidade de desenvolver suas funções superiores, e superar suas limitações. Um homem histórico, rico de significações, com a capacidade de (re) significar sua história e a historia da humanidade.

Também esperamos que estes resultados ofereçam subsídios que contribuam para discussões e ações em prol da inclusão no âmbito universitário, visto as poucas produções científicas neste contexto. A recenticidade do tema pode ser um fator, mas não pode ser um empecilho para pesquisas e trabalhos.

REFERÊNCIAS

- Andery, M. A. & Sérgio, T. M. P. (1996). *A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx*. Em Andery, M. A. et al. (Orgs.), *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica* (6ª ed., pp.395-420). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: Educ.
- Aranha, M.S.F. (2001). *A inclusão social da criança especial*. In Sociedade Pestalozzi (Org.), *A criança especial* (p. 19). Niterói, RJ: Associação Pestalozzi de Niterói.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Trad. Reto, L. A. e Pinheiro, A. Lisboa : Edições 70.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação especial do novo homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado apresentada à Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara.
- Bianchetti, L. (2006). *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Bianchetti, L. (1995). Aspectos históricos da Educação Especial. In: *Revista Brasileira da Educação Especial*. São Paulo, 1995. vol II, nº 3, p. 7-19.
- Bianchetti, L. (2001). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. Em Bianchetti, L. & Freire, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (4ª. edição, pp. 21-51). Campinas, SP: Papirus.
- Bock, M. B. (2001). A psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. Em Bock, M.B. Gonçalves, M. Garcia, M. Odair, F (orgs).*Psicologia Sócio histórica:uma perspectiva crítica da psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D.(2002). *Orientação Profissional – Uma Abordagem Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez.
- Brasil (1986). Decreto nº 93.481, de 29 de Outubro de 1986. Recuperado em 16 de maio de 2010 de www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?
- Brasil (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília: Senado.
- Brasil (1990). Lei 8069, de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado em 10 de maio de 2010 de www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm
- Brasil (1997). *Declaração de Salamanca*, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. (2ª edição). Brasília: CORDE.
- Brasil (2001). Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. Recuperado em 15 de maio de 2010 de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

- Brasil. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. *Ministério da Educação (legislação)*. Recuperado em 15 de maio de 2010 de <http://portal.mec.gov.br/index.php>.
- Brasil. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1971. *Ministério da Educação (legislação)*. Recuperado em 15 de maio de 2010 de <http://portal.mec.gov.br/index.php>
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Ministério da Educação (Legislação)*. Recuperado 10 de maio de 2010 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislações.
- Brasil. Ministério da educação-MEC (2008). Censo 2008 indica tendências na Educação. Recuperado em 15 de maio de 2010 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11960
- Brasil. Ministério da educação-MEC (2009). Política de Educação Inclusiva. Recuperado em 10 de maio de 2010 de <http://portal.mec.gov.br/index.php>
- Bueno, J. G. (1999). *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25.
- Bueno, J. G. S. (1997). A produção social da identidade do anormal. Em Freitas, M. C. (Org.), *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Bueno, J. G. S. (2001). *Educação inclusiva e a escolarização dos surdos*. Revista Integração, Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Especial), v.13, n.23, p.37- 42,
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* (2ª edição). São Paulo: EDUC.
- Carvalho, M. de F. (2006). *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados.
- Carvalho, R. E. (1999). Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. Acesso e permanência da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais nas IES - Fórum: Curitiba, 12 de abril de 1999.
- Chauí, M. (1999). *Ideologia neoliberal e ideologia*. Em: Oliveira, F de & Paoli, M.C.Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Chauí, M. (2004). *O que é Ideologia*. São Paulo: Braziliense, (Coleção primeiros passos; 13).

- Chauí, M. (2006). *A universidade pública sob nova perspectiva*. Recuperado em 15 de fevereiro de 2010 de <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>.
- Dellecave, M. R; Michels, L.R.F. (2005). *A percepção dos professores diante das condições de oferta de ensino inclusivo na universidade*. Recuperado em 10 de outubro de 2010 de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCC1203.pdf>
- Duarte, N. (1996). *A escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural*. Em *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (pp.76-106). Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2000). *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Em: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, julho.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*. *Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Duarte, N. (2003). *Vigotski e o “aprender a aprender”*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Durham, E. R (2005). *A autonomia universitária – extensão e limites*. Fonte: <<http://www.usp.br/iea/ensinosuperior/confdurham.html>>. (recuperado em 15 jun. 2009).
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fernandes, F. (1975). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ferrari, Marian A. L. Dias e Sekkel, Marie Claire. (2007). *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*. *Psicol. cienc. prof.*, dez. 2007, vol.27, no.4, p.636-647. Fonte: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>. (recuperado em 10/02/2009)
- Ferreira, J. R. e Guimarães, R. (2003). *Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização*. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*, 372-390. Rio de Janeiro.
- Figueira, D. G. (2005). *História*. São Paulo: Ática.
- Freitas, Maria Teresa de A. (2000). *Vygotsky e Bakhtin? Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo, SP: Ática.

- Frigotto, G. (1990). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez
- Frigotto, G. (1996). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Ed.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 77-108.
- Frigotto, G. (1998). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. Em Frigotto, G. (Org.), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (8ª edição, pp. 25-54). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gasparin, J.L. (2003). *Uma didática para a pedagogia histórico crítica*. Campinas, Sp: autores Associados.
- Gentili, P. (1996.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 77-108.
- Glat, R. & Nogueira, M. L. L. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial), Brasília, 24 (14), 24- 27.
- Glat, R. (1998). *A integração dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Glat, R.; Pletsch, M. D (2004). O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2000). Censo Demográfico 2000. Recuperado em 15 de março de 2010 de <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dados dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Jannuzzi, G. M. (2006). *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século*
- Karagiannis, A.; Stainback, W. e Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In: S. Stainback (org.) *Inclusão um guia para educadores*; trad. França, M. I. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Kassar, M. C. M. (2006). Quando eu entrei na escola... Memórias de passagens escolares. *Cad. CEDES*, 68 (26), 60-73. Campinas. Recuperado em 05 de dezembro de 2009 de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Lira, M. C. F; Schlindwein, L. M. (2008). *A Pessoa cega e a Inclusão: Um Olhar a Partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Cadernos Cedes, vol. 28, n.75, p 171-190. Campinas SP.

- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Luria, A. R. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandr Romanovich; Leontiev, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.
- Machado, A. M; Almeida, I. A. Saraiva, L.F.O. *Rupturas necessárias para uma prática inclusiva*. Em: Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia. Conselho Federal de Psicologia. 1º Ed. Brasília-DF.
- Mantoan, M. T. E. et al.(1998). *Educação de qualidade para todos: formando professores para a inclusão escolar*. Temas sobre desenvolvimento, Memnon - edições científicas. São Paulo/SP.
- Marques, L. P. (2001). *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Minas Gerais: Editora UFJF.
- Martins, J. S.(1997). *A Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- Marx, Karl. (1987). *A Ideologia Alemã*. São Paulo : HUCITEC.
- Marx, Karl. (1996). *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural.
- Mazzotta, M. J. S. (1987). *Educação escolar: comum ou especial?*. São Paulo: Pioneira.
- Mazzotta, M. J. S. (1993). *Trabalho Docente e Formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil - história e políticas públicas* (5º edição). São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. Rio de Janeiro set./dez.
- Mészáros, I. (1981). *Marx: A teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar,.
- Mészáros, I. (2008). *A Educação para além do capital*, (2ª edição). São Paulo: Boitempo.
- Mitler,P. (2003). *Educação Inclusiva - contextos sociais*. São Paulo: Artmed.
- Moreira, L.C (2005). Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. UFPR. Recuperado em 10 de outubro de 2010 de <www.anped.br>
- Mrech, L. M. (1998). O que é educação inclusiva? *Revista Integração*. Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/Sescretaria de Educação Especial). Ano 8, n º 20, p. 37 - 40.
- Nosella, Paolo, (1998). *Qual compromisso político?* Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF.

- Oliveira, E.T.G (2003). *Acessibilidade na Universidade estadual de Londrina: O ponto de vista do estudante com deficiência*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília, SP.
- Oliveira, Marta K. (2001). *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, T. (2005). Uma instituição, uma memória: a universidade medieval. In: IV JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO, 2005, Maringá. Trabalhos completos... Maringá: [s.n], p.69-79.
- Omote, S. (1994). *Deficiência e não-deficiência: Recortes de um tecido*. Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo, v. I, n. 2, p.65-73.
- Omote, S. (1995). *A integração do deficiente: um pseudo-problema científico*. *Temas em Psicologia*, 2, 55-62.
- Omote, S. (1999). Deficiência: da diferença ao desvio. Em Manzini, E. J. & Brancatti, P. R (Orgs), *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística* (pp.3-21). Unesp-Marília.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 3. ed. São Paulo: Summus.
- Patto, M. H. S. (2000). *Mutações do cotidiano: escritos de psicologia e política*. São Paulo: EDUSP.
- Perini, T. Í. (2006). O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos. Universidade Católica de Goiás Mestrado em Educação Goiânia
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Pimenta, S.G.; Anastasiou, L.G.C. (2005). *Docência no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Ross, P. R. (2006). *A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica*. Recuperado em 13 de maio de 2010 de <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/search/advancedresults>.
- Sassaki, R.K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA
- Sassaki, R.K. (2001). *Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência*. Recuperado em 25 de junho de 2010 de www.apacsp.com.br .
- Sassaki, R.K. (2005). *Inclusão: o paradigma do século 21*. *Inclusão: revista da educação especial*, Brasília, v. 1, nº1, p. 19-23.
- Saviani, D. (1993). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez.

- Saviani, D. (2005). Sobre a natureza e a especificidade da educação escolar. Em Saviani, D., *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (9ª edição, pp.11-22). Campinas, SP: Cortez- autores associados.
- Saviani, D. (2009). Educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasses e superação. Em Saviani, D., *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (18ª edição, pp. 209-244). Campinas, SP: Autores Associados.
- Sawaia, B. (1999). Introdução: exclusão ou inclusão perversa. Em: Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão - análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999a, pp. 7-13.
- Schwartzan, J. S.(1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie.
- Shuare, M. (1990). La Concepcion Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. Em Shuare, M., *La Psicología Soviética tal como yo la veo* (pp.57-85). Moscú: Progreso.
- Simionato, Marlene Aparecida Wischral e Marcon, Sonia Silva.(2006). *A construção de sentidos no cotidiano de universitários com deficiência: As dimensões da rede social e do cuidado mental.*,
- Spink, M. J. (1995). *Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais*. In GUARESCHI, Pedrinho. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, p. 117-148.
- Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Trivinhos, A.N.S.(1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas,
- Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.
- UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Recuperado em 13 de outubro de 2009 de unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf
- UNESCO. (2008). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos* (2ª edição). Brasília: OREALC.
- UNESCO: Brasil (2008). *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* Brasília:UNESCO.
- Vigotski, L. S (2001)a. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes,.
- Vigotski, L. S. (1993). *Obras escolhidas: problemas de Psicologia Geral. Tomo II*. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., 1993.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L. V. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Recuperado em 15 de maio de 2010 de <http://www.scribd.com/doc/8511074/El-Metodo-Instrumental-Lvigotsky#>
- Vigotski, L.S. (2001)b. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Vigotski, L.V; Luria, A. R; Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone.
- Vitaliano, C.R. (2007). *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Revista brasileira de Educação especial, 13(3): dezembro, p.399-414.
- Vygotski, L. S. (1997). Fundamentos de defectología. Em *Obras Escogidas* (tomo V) Madrid: Visor Distribuciones. (original publicado em 1983).
- Vygotski, L. S. (2000). Problemas del desarrollo de la psique. Em *Obras Escogidas* (tomoIII). Madrid: Visor Distribuciones. (original publicado em 1983).
- Vygotsky, L. S. & Luria A. R. (1996). A criança e seu comportamento. Em Vygotsky, L. S. & Luria A. R., *Estudos sobre a história do comportamento: Símios homem primitivo e criança* (pp.151-239). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Zavadski, K.C. (2009). *A atuação do psicólogo na formação do professor universitário: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “A Inclusão escolar na Perspectiva de alunos com Deficiência no Ensino Superior: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, que faz parte do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá que é orientada pela profa. Dra Nilza Sanches Tessaro Leonardo da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é desvelar as concepções dos alunos com deficiência, que estão cursando o ensino superior, sobre a inclusão escolar nesta modalidade de ensino. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: em um primeiro momento será feito o contato via telefone, o qual será fornecido pela própria Instituição de ensino em que esta matriculado. Neste contato será agendado um encontro de acordo com sua disponibilidade em dia, horário e local. Ressalta-se que este encontro poderá ser em uma das salas de aula da própria Instituição de ensino de origem, ou em outro lugar que preferir.

Neste encontro, agendado previamente, será apresentado os objetivos do estudo bem como informado que a pesquisa, propõe o preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade dos participantes. E uma entrevista que será realizada, utilizando-se de um roteiro semi-estruturado, composto por 7 (sete) questões, previamente elaborado, que abarquem os objetivos propostos pela pesquisa. A entrevista será gravada utilizando como recurso um gravador com fita cassete, o material coletado gravado em fita será transcrito sem edição, para análise posterior. Será ainda apresentado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para que leia e forneça autorização assinando-o

Pretende-se entrevistar ao todo 14 alunos com deficiência matriculados no ensino superior, dispostos em duas Universidades do Estado do Paraná, uma pública e outra particular, sendo 7 (sete) participantes de cada instituição. Dentre esses alunos matriculados

nestas duas Universidades serão entrevistados os que apresentam deficiência física, visual e auditiva que possuem idade igual ou superior a dezoito (18) anos e que aceitem participar da pesquisa.

Em seguida informamos que poderão ocorrer algumas situações, em que, poderá sentir-se inseguro ou desconfortável diante das questões que lhes serão apresentadas. Caso ocorra esta situação de desconforto ou insegurança a pesquisadora procurará tranquilizá-lo esclarecendo que não há respostas corretas ou incorretas, frisando o sigilo e o anonimato, que poderá recusar-se em responder as questões, retirando seu Consentimento à participação da pesquisa sem nenhum dano.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. E as fitas gravadas, as transcrições e as fichas de identificação preenchidas, apenas com as iniciais, para preservar o seu anonimato, serão guardados com segurança, pela própria pesquisadora, e apenas as pessoas diretamente ligadas ao projeto terão acesso a elas, sendo apenas a pesquisadora e a orientadora. Poderá ter acesso aos resultados e matérias da pesquisa, relativos à sua pessoa, durante cinco anos que o material ficará guardado, após esse período, o material será destruído, queimado. Informamos ainda que se pretende para a realização da entrevista, aproximadamente vinte minutos.

Gostaríamos de informar também que os benefícios esperados são: que a pesquisa contribua de forma científica e social tanto para desvelar as concepções dos inclusos, sobre a própria inclusão, quanto para compreender não somente o tema acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, como também para propor sugestões e reflexões acerca de alternativas e possíveis mudanças, nas ações pedagógicas e psicológicas, bem como para o sistema educacional brasileiro. Partindo do pressuposto que a escola como as Instituições de Ensino Superior podem ser um meio de transformar a consciência das pessoas, este estudo se apóia na luta por uma Educação de qualidade, mais igualitária e transformadora. Será feita a devolutiva dos resultados da pesquisa individualmente a cada participante da pesquisa, assim que a pesquisa for concluída.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu.....
 RG n°....., após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em dele participar.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

Eu, Carla Patrícia Rambo, aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao participante.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

OBS: Equipe:

- 1- Nome: Carla Patrícia Rambo (pesquisadora)
 Telefone: (44) 9998-9142 ou (44) 3624-7404 ou ainda (44)3622-5108
 Endereço Completo: Rua Catharina Naresse Françolin, n°. 1984, pq. Bandeirantes Unuarama-PR.
- 2- Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora)
 Telefone: (44) 3261-4291
 Endereço Completo: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – Avenida Colombo n° 5790, bloco 118.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM. Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM. CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444. E-mail: copep@uem.br

Apêndice 2**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

1) Nome (apenas iniciais): _____

2) Sexo: () feminino

() masculino

3) Data de Nascimento: ____/____/____. Idade: _____

4) Curso: _____ Turma: _____ Ano de início no curso: _____

7) Deficiência: _____

Apêndice 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual o significado da palavra inclusão para o aluno incluído no ensino superior;
- 2) Como o participante percebe educação inclusiva nos moldes que vem se concretizando no ensino superior;
- 3) Como ele concebe o fato de ser um aluno de ensino superior;
- 4) Qual a importância para esse aluno com deficiência estar cursando nível superior;
- 5) Quais as expectativas desse aluno com deficiência estar cursando uma Universidade e ter um diploma a nível superior.
- 6) Se ele sente-se incluído na instituição educacional superior em que está frequentando;
- 7) Como este aluno se relaciona com os seus professores, e com os colegas de turma, e como idealiza essas relações.

ANEXO 1



Fundação Universidade Estadual de Maringá

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CAAE N°.0325.0.093.000-09

PARECER N°. 681/2009

| | |
|---|--|
| Pesquisador (a) Responsável: Nilza Sanches Tessaro Leonardo | |
| Centro/Departamento: CCH/ Departamento de Psicologia | |
| Título do projeto: "Inclusão escolar no ensino superior: o olhar de alunos com deficiência" | |
| <p>Considerações:</p> <p>Trata-se de projeto de pesquisa pertencente à área temática III, com o objetivo de desvelar as concepções dos alunos com necessidades especiais, que estão cursando o ensino superior sobre a inclusão escolar nesta modalidade de ensino.</p> <p>Em sua submissão anterior para apreciação ética, o projeto restou pendente, conforme parecer 655/2009, datado de 11/12/2009, para que se procedesse à confecção do TCLE em linguagem clara e adequada à compreensão dos potenciais sujeitos de pesquisa, na forma de convite à participação no estudo e, sugerindo a elaboração, conforme modelo disponibilizado no site do comitê.</p> <p>Em resposta, a pesquisadora enviou novo modelo de TCLE, elaborado em conformidade as normativas éticas vigentes.</p> <p>Face ao exposto, este comitê de ética em pesquisa considera a pendência plenamente atendida e se manifesta pela aprovação do protocolo na forma em que ora se apresenta.</p> | |
| Situação: APROVADO | |
| CONEP: (X) para registro () para análise e parecer Data: 18/12/2009 | |
| O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: 30 de março de 2011 | |
| <p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução n°. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 188ª reunião do COPEP em 18/12/2009.</p> | <p> Profa. Dra. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP</p> |