

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANA PAULA DA PAZ TAVARES

Educação Especial no Ensino Superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar,
a partir de relatos de acadêmicos com deficiência.

Maringá

2014

ANA PAULA DA PAZ TAVARES

Educação Especial no Ensino Superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar,
a partir de relatos de acadêmicos com deficiência.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Júlia Lemes

Maringá

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Tavares, Ana Paula da Paz

T231e Educação especial no ensino superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência. / Ana Paula da Paz Tavares. -- Maringá, 2014.

141 f.: il., tabs.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Lemes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2014.

1. Psicologia educacional. 2. Educação especial. 3. Ensino superior. 4. Acessibilidade. I. Lemes, Maria Júlia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed. 371.9

ANA PAULA DA PAZ TAVARES

Educação Especial no Ensino Superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Maria Júlia Lemes

Universidade Estadual de Maringá – UEM (orientadora)

Prof^a. Dr.^a Marilene Proença Rebelo de Souza

Universidade de São Paulo – USP

Prof^a. Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Aprovada em: 31 de Março de 2014.
Local da defesa: Sala 06 do Bloco 118.

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maria da Paz de França, exemplo de força, bases da minha educação, que com toda sua simplicidade sempre me apoiou com muita sabedoria contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos mestres que souberam ensinar e guiar à direção para que esse crescimento seja possível e que continue por toda minha vida.

Aos profissionais da educação que lutam, em meio a tantas adversidades e acreditam em seu trabalho como meio de transformação social, promovendo a apropriação dos conhecimentos científicos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar oportunidade e me prover forças para lutar sempre em cada etapa da construção do conhecimento.

À Professora Dra. Maria Júlia Lemes, que me orientou durante o curso de mestrado com sabedoria, paciência e carinho, além da confiança depositada em meu trabalho e da amizade construída.

À todos os alunos, egressos do curso de graduação da UEM, que aceitaram participar da pesquisa de campo, parte muito importante para que esta dissertação fosse concretizada, colaborando inclusive para desenvolvimento da ciência e para o processo de inclusão na universidade.

Aos professores de mestrado, que contribuíram na construção do meu conhecimento e que direta ou indiretamente, auxiliaram na construção desse trabalho.

A todos que estiveram ao meu lado, que compreenderam minha ausência e me incentivaram em cada etapa deste trabalho.

À banca de defesa, Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pelas sugestões e disponibilidade em participar da realização desta importante etapa da minha carreira acadêmica e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, agradeço pelas infinitas possibilidades de apropriação de conhecimento científico e de elaboração do pensamento crítico.

A Capes, pelo auxílio financeiro.

Educação Especial no Ensino Superior acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência.

RESUMO

O atendimento educacional para as pessoas com deficiência, tem ocorrido segundo os padrões assumidos nos diversos momentos históricos e nas diferentes culturas, acerca da visão de homem, avaliação e educação. Podemos afirmar que, em diversas culturas, segregaram por muito tempo estas pessoas, já que as consideravam apenas onerosas para a nação, e restringiam as oportunidades para que pudessem mostrar seu lado eficiente. Havia, portanto, uma generalização de não possibilidades a partir da deficiência que apresentavam. Educacionalmente, isto também ocorreu e, para estas pessoas a educação escolar foi tardiamente organizada. Este é um fator muito importante, para justificar um número tão pequeno de pessoas com deficiência cursando o ensino superior. Neste nível de ensino, embora poucos tenham chegado, alternativas educacionais têm sido encaminhadas, com o intuito de prover as mesmas oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas. São organizadas em algumas Universidades, estratégias que garantam a acessibilidade no ingresso e permanência dos acadêmicos. Alguns têm concluído os cursos de Ensino Superior, e esta demanda, representa uma fonte fidedigna de avaliação dos recursos de acessibilidade que têm sido providos, bem como, de dificuldades, limites e possibilidades experienciadas neste nível de ensino. Este estudo, que consiste numa pesquisa empírica e se fundamenta nos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, objetiva buscar junto aos acadêmicos deficientes, egressos formados na Universidade Estadual de Maringá na década de 2000 a 2010, informações sobre a inclusão no ensino superior, no que diz respeito à acessibilidade, enquanto condição para apropriação dos conteúdos científicos, na universidade. Para tanto foram entrevistados cinco acadêmicos egressos, com um roteiro semiestruturado, cujos norteadores se referiram a percurso escolar, acessibilidade no ensino superior. Os resultados analisados à luz do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, revelaram que, embora estejam prescritas em legislações nacionais, que expressam as Políticas Nacionais vigentes para a Educação e Ensino Superior, a acessibilidade pedagógica, comunicacional e arquitetônica, enquanto condição de apropriação dos conteúdos, encontra-se em desenvolvimento e muitas dificuldades para sua implementação têm sido observadas, como: desinformação desde a formação inicial dos professores; concepções de descrédito nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, individualização das dificuldades escolares, com justificativas nos aspectos biologizantes, como incapacidade; e subjaz a todas estas dificuldades, a ausência da acessibilidade atitudinal, que poderia originar discussões e ações fundamentadas em um entendimento da contextualização histórica e cultural acerca da exclusão como um fenômeno arraigado, construído historicamente e intensificado na sociedade capitalista em que vivemos. Os eixos temáticos analisados: individualização das dificuldades escolares, condição de apropriação dos conteúdos escolares e recomendações para a instituição universitária, levantam as discussões sobre as dificuldades elencadas, e não se exaurem, mas, podem contribuir para reflexões acerca da viabilização da acessibilidade nas universidades e de ponto de partida para ações, cujo comprometimento seja, de fato, com a possibilidade de humanização de todas as pessoas, inclusive os acadêmicos com deficiência no ensino superior.

Palavras-chave: Psicologia educacional; educação especial; ensino superior; acessibilidade.

Special Education in Higher Education: accessibility of the school enrollment process, from reports of academics with disabilities.

ABSTRACT

The educational services for people with disabilities has been made according to the standards in different historical moments and in different cultures, about the vision of man, evaluation and education. We can say that in many cultures, secreted long these people, since they considered only costly to the nation, and restricted opportunities so they could show their efficient side. There was therefore no possibility of a generalization from the deficiency that presented. Educationally, this also occurred, for these people to education was organized later. This is a very important factor to justify such a small number of people with disabilities attending higher education. This level of education, although few have come, educational alternatives have been addressed in order to provide the same learning opportunities for all people. Are organized in some Universities, strategies to ensure accessibility of entry and stay in academics. Some have completed courses of higher education, and this demand is a reliable source for evaluating the accessibility features that have been provided as well, difficulties, limits and possibilities experienced this level of education. This study, which is an empirical research and is based on the assumptions of Historical Cultural Psychology, objective look at the disabled students , graduates trained at the State University of Maringa in the decade from 2000 to 2010, information on inclusion in higher education , with regard to accessibility, as a condition for the appropriation of scientific subjects at university. For both graduates five students were interviewed with a semistructured script whose guiding referred to schooling, affordability in higher education. The results analyzed in the light of the reference of Historical- Cultural Psychology , revealed that, although they are prescribed in national laws, which express the current National Policies for Education and Higher Education, the educational accessibility, communication and architectural as a condition of ownership of content, is in development and many difficulties for its implementation has been observed, as misinformation from initial teacher training; conceptions of disbelief in learning and development of people with disabilities, individualization of learning disabilities, with justifications in biologizing aspects such as disability, and underlies all these difficulties, the lack of attitudinal accessibility, which could lead to discussions and activities based on an understanding of the historical and cultural contextualization about exclusion as a phenomenon rooted, historically constructed and intensified in capitalist society we live in. The themes analyzed: individualization of learning disabilities, provided ownership of classroom content and recommendations of the university, raise discussions on the difficulties listed, and does not exhaust but can contribute to reflections on the feasibility of accessibility within universities and the starting point for actions whose commitment is, in fact, with the possibility of humanization of all people, including disabled students in higher education.

Keywords: Educational psychology; special education; higher education; accessibility.

[...] 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. (Leontiev, 1978, p. 267).

“Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento”. Vigotski (2001, p. 303).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	20
1.1 Algumas considerações	30
2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES	33
2.1 Um pouco de história	33
2.2 Constituição do Ensino Superior no Brasil	35
2.3 Ensino superior e a pessoa com deficiência	41
2.4 Algumas considerações.....	50
3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	52
3.1 Formação humana e desenvolvimento do psiquismo	53
3.2 Relações entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano	55
3.3 Formação das funções psicológicas superiores e desenvolvimento dos conceitos científicos	60
3.5 Educação escolar da pessoa com deficiência	64
3.5 Implicações ao trabalho do professor mediador para educabilidade da pessoa com deficiência	70
3.6 Queixas escolares e a pessoa com deficiência	75
3.7 Algumas considerações	79
4 O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA	81
4.1 Caracterizações da instituição de ensino superior	81
4.2 Participantes	82

4.3 A coleta dos dados	83
4.4 Análise dos dados	86
5 RESULTADO E DISCUSSÃO	87
5.1 Eixo de discussão 1 - Individualização das dificuldades escolares	87
5.2.Eixo de discussão 2 – Acessibilidade como condição para apropriação do conhecimento científico pelo acadêmico com deficiência no ensino superior	93
5.3 Eixo de discussão 3 - Recomendações para a instituição universitária	108
5.4 Tecendo algumas considerações e sugestões provenientes da pesquisa	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	125
Apêndice 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
Apêndice 2 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	129
Apêndice 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	130
ANEXO	131

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CVU - Comissão de Vestibular Unificado

DOU - Diário Oficial da União

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente em 1990

ENEM - Exame do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FPS - Funções Psicológicas Superiores

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LABNAPNE - Laboratório do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

ONU - Organizações das Nações Unidas

PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica: ação novas fronteiras

PROPAE - Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade

PROENE - Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais

ProUni - Programa Universidade para todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais

SESu - Secretaria de Educação Superior

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SISU - Sistema de Seleção Unificado

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFBA - Universidade Federal da Bahia

USP - Universidade de São Paulo

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UEM - Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos conceitos que tem sido exaustivamente debatido, é o de inclusão social, que por si só denuncia o de exclusão social, tão característico de uma sociedade, que por tanto tempo, exclui e discrimina aqueles que fogem aos padrões por ela estabelecidos, como adequados. No entanto, há que refletir sobre a origem da exclusão tida como meramente individual, que baseada no pensamento liberal, atribui às próprias pessoas o insucesso, culpabilizando-as, e, ao mesmo tempo, fortalecendo o sentimento social de indiferenças por meio das injustiças. Tem-se então, em lugar da exclusão, a dialética inclusão-exclusão, que não pode ser pensada sem considerar o modo de produção e as transformações ocorridas nas relações humanas no decorrer da história da humanidade. Com esta perspectiva, contemplamos neste estudo, uma das populações que também tem trazido à tona este processo que vivenciamos, o das pessoas com deficiências, referindo aos diferentes setores da vida humana, desde o processo produtivo, até uma das atividades de maior oportunidade de socialização e humanização que é a educação em todos os níveis de ensino.

Diferentes formas de atendimento foram destinadas a estas pessoas, e, educacionalmente, referimos, ao descrédito inicial de suas possibilidades educacionais, como ocorreu no cenário da sociedade brasileira, no século XIX; na sequência, no século XX, até por volta da década de 60, quando os atendimentos eram de caráter estritamente assistencial, numa perspectiva segregativa; depois, o grande número de instituições especializadas, que foram assumindo uma educação especial para estas pessoas.

Entramos no século XXI, inaugurando o paradigma da inclusão, a partir da convivência com/entre as diferenças. Educacionalmente, vivemos um momento de assegurar um direito garantido constitucionalmente para estas e todas as pessoas, o de participar com igualdade de oportunidades em todos os níveis de escolaridade. Neste sentido, as instituições de Ensino Superior têm organizado estratégias de viabilização destes direitos em seu interior, tratando do ingresso e permanência dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, nossos estudos sobre este tema têm uma história de formação pessoal e profissional, que iniciamos no ano de 2010, quando realizamos o curso de Especialização em Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá, e apresentamos o artigo intitulado Queixas Escolares: análise dos encaminhamentos de alunos que ingressam em um projeto de extensão na UEM. Este tema teve origem durante a participação como voluntária no Laboratório de Educação Especial (2010 – 2012), do Programa Multidisciplinar de Pesquisa

e Apoio à Pessoa Com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais da Universidade Estadual de Maringá - PROPAAE/UEM. Neste projeto de Extensão, as crianças ingressam com queixas escolares e são trabalhadas em projetos pedagógicos com mediações específicas de acordo com suas necessidades, orientadas e supervisionadas por professores e alunos de curso de especialização em Educação Especial e outros. Nosso trabalho se referia à mediação pedagógica e a análise das queixas escolares, além de encontros com pais e professores das crianças participantes. O projeto possibilitou a articulação entre os conhecimentos estudados teoricamente e as práticas vivenciadas. Tivemos a oportunidade de acesso a publicações científicas sobre a Queixa e dificuldades escolares como as de Patto (1990); Moysés e Collares (1996); Souza (1994; 2000); Moysés (2001); Leonardo (2013) e outras, que referendam a visão de culpabilização do indivíduo sobre seu insucesso. O fracasso escolar leva, muitas vezes, a família dos alunos, bem como a escola e os demais envolvidos, a procurarem alternativas para superação da queixa, fora do contexto escolar, como revelado no trabalho de Souza (1994), em que grande parte dos escolares com dificuldade no processo de escolarização é encaminhada para atendimento com psicólogos que atuam na área da saúde, fenômeno denominado pela autora como psicologização. Tavares e Facci (2012) concluem em sua pesquisa a presença de forte tendência de individualização das queixas escolares, questões que na verdade, como as autoras defendem, tem uma contextualização histórica e social e não podem ser entendidas na individualidade.

Ressaltamos ainda a nossa participação em outro projeto de extensão de Equoterapia que também trabalha com pessoas com necessidades especiais. Este projeto teve o ponto de partida no curso de Zootecnia (graduação e pós-graduação) e, anuência e acompanhamento pelo Propae. As atividades com as crianças e adultos desenvolvidas no projeto de Equoterapia, são realizadas na fazenda da UEM, onde os animais são tratados. Consiste em uma experiência rica em estudos e práticas no que diz respeito a alternativas de desenvolvimento destas pessoas.

Na sequência, nosso interesse pela modalidade de educação especial articulada com o nível superior de ensino possibilitou realizar uma pesquisa: Tavares e Garcia (2012), em uma universidade pública no noroeste do Estado do Paraná, fruto do projeto de pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior” no ano de 2011. Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, voltada para a análise das condições de acesso, permanência e acompanhamento de alunos com NEE nos cursos de graduação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado estudo teórico, por meio de levantamento bibliográfico sobre Educação Especial no Ensino Superior (entrada e

permanência). E, na parte de pesquisa de campo foram entrevistados ao todo 11 Coordenadores dos cursos de graduação que a instituição oferece, são eles: Administração, Ciências Contábeis, Ciências, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, e Serviço Social, além de membros da comissão de vestibular, docentes, funcionários e os alunos com NEE que frequentam os cursos de graduação citados. Totalizou uma população de 20 entrevistados.

Discutindo os resultados das entrevistas as autoras salientam que do ponto de vista da legalidade ocorreram mudanças significativas na forma de atender educacionalmente e tratar os indivíduos com NEE. Todavia, há práticas sociais discriminatórias e excludentes em relação aos deficientes, embora mais veladas do que em épocas anteriores. O pequeno número de alunos com NEE que cursam o Ensino Superior retrata esta realidade, aspecto que se faz presente também na instituição onde desenvolvemos a presente pesquisa.

Ingressar e permanecer no Ensino Superior requer vestibular adaptado, disponibilização de serviços. Os recursos e acessibilidade, bem como, diversas estratégias são imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem. A promoção da acessibilidade arquitetônica, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos é uma ação prevista pelas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior, contudo na prática tem sido morosa, pois são disponibilizados, apenas quando solicitado.

Por fim, com esta pesquisa, as autoras concluíram que o atendimento oferecidos aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais não trata-se de uma acessibilidade permanente, uma tomada de posição nem mesmo mudança de concepção com relação às possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência, mas, um atendimento apenas pontual. A necessidade de formação humana, desde a formação inicial. As grades curriculares dos cursos de graduação deveriam contemplar os conteúdos sobre as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento – TGD, altas habilidades/superdotação e as políticas públicas referentes à inclusão. O resgate histórico e cultural relativo ao atendimento educacional destas pessoas, bem como da própria pessoas com deficiência também são necessários para que os futuros profissionais sejam preparados para trabalhar com a diversidade. Esta questão é extremamente importante, pois subsidiará o professor com conhecimentos sobre a organização da acessibilidade, de forma ampla.

Cabe localizar ainda, para a realização deste estudo, a rica experiência de trabalho como fiscal de alunos com deficiência nos vestibulares da UEM, nos anos de 2010, 2011 e 2012. Para esta atuação participamos de reuniões em que são explicadas as necessidades de cada candidato e passadas as instruções sobre o recurso de acessibilidade a ser provido aos vestibulandos. Nestes vestibulares, acompanhamos os candidatos que apresentam deficiência: visual, auditiva, física neuromotoras e outras temos como objetivo de prover condição de acessibilidade para a realização das provas. Principalmente esta atividade, em que vivenciamos as dificuldades e possibilidades dos candidatos com deficiência, gerou muitas indagações que ainda trazemos. E, juntos à pesquisa, também realizada em 2010, surgiram algumas hipóteses que permeiam nosso estudo atual, como: estão as universidades públicas provendo condição de acessibilidade como prevê a legislação nacional? Como está ocorrendo o ingresso e a permanência desses alunos no ensino superior? A acessibilidade, como condição de garantia dos direitos, tem possibilitado a apropriação de conteúdos escolares?

Por último, no sentido temporal, nos remetemos também à importância das disciplinas cursadas no Mestrado. Tanto na Universidade Estadual de Maringá-UEM quanto na Universidade de São Paulo-USP, essas disciplinas abarcam conhecimentos da Psicologia, Educação e do desenvolvimento humano. As quais puderam esclarecer pontos fundamentais dos estudos de Vigotski e seus colaboradores: desenvolvimento do psiquismo humano, relação aprendizagem desenvolvimento, funções psicológicas superiores, apropriação dos conceitos, *defectologia*, que consistem em conhecimentos destinados ao desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com e sem deficiência.

O presente estudo tem sua origem no projeto de pesquisa intitulado: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR, coordenado pela professora Dra. Maria Júlia Lemes, na Universidade Estadual de Maringá. Realizamos um recorte na pesquisa referida, em nosso estudo. Assim, na pesquisa que ora compartilhamos, objetivamos analisar a proposta atual de inclusão escolar em nível superior de ensino, por meio das falas de acadêmicos com deficiência, egressos dos cursos universitários da Universidade Estadual de Maringá – UEM, na última década (2000-2010); analisar a acessibilidade como condição para apropriação do conhecimento científico pelo acadêmico com deficiência no ensino superior; contribuir com as produções científicas na área de Educação Especial no Ensino superior, tendo em vista a escassez de estudo, neste nível de ensino; e, por fim, realizar um estudo que possa colaborar com o ensino superior na organização da acessibilidade para os acadêmicos com deficiências.

Uma informação pertinente e que também justifica nossa pesquisa, refere-se à divulgada pelo Censo (2011), que revela dados atuais de ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil. Segundo o Portal Brasil (2012) a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Os números de estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010, registrando recorde de matrículas, sendo que 6.884 desses alunos são da rede pública e 13.403 da particular. As Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos.¹ Parte desse aumento deve-se aos programas do governo que apresentam ações no intuito de facilitar a entrada de mais pessoas no ensino superior, por meio de reserva de vagas por cotas e financiamentos dos cursos na universidades, como por exemplo o ProUni.

O ProUni conta com um sistema de seleção informatizado, que é realizado de acordo com as notas obtidas no Exame do Ensino Médio – ENEM de cada candidato, dessa forma, valoriza o mérito dos estudantes com melhores desempenhos escolares. Soma-se a outros programas, no intuito de aumentar a oportunidade de acesso dos jovens à educação superior, o:

[...] Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ao Sistema de Seleção Unificado (SEsu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal da educação Profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação Superior. (Brasil, ProUni, 2005, p. 1).

Segundo o Documento Orientador do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior, SECAD/SEsu 2013, o número de alunos que ingressam no ensino superior no Brasil, vem aumentando significativamente:

[...] em 1998, 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, dentre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular. Em 2012, este número subiu para 820.433 matrículas, dentre as quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de

¹ Dados encontrados em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>. 01/10/2012.

143%. Na educação superior, observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%. (Documento Orientador do Programa Incluir, 2013, p. 10).

De 2003 a 2011 houve um crescimento de 358% e grande parte desse avanço pode ser consequência do investimento no processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação básica via políticas de inclusão no ensino superior, que tem regulamentado o acesso no processo seletivo e o incentivo financeiro, pois 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições Privadas de Educação Superior, de acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir, 2013.

Além do apoio financeiro para o ingresso de jovens ao ensino superior, (Brasil, portal prouni. MEC, 2013), também há ações voltadas para assegurar permanência dos alunos nos cursos de graduações.

O ProUni possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% de mensalidade não coberta pela bolsa do programa. (Programa Incluir, 2005, p.1).

Com estas informações, cabe questionar: que tipo de acessibilidade estão sendo ofertadas? Estão realmente atendendo as necessidades dos acadêmicos com deficiência? Estão possibilitando-lhes o acesso ao conhecimento, que é o papel fundamental da instituição de ensino?

Com esta perspectiva, nos pautamos no referencial teórico da Psicologia histórico-cultural, por entendermos que esta teoria possibilita a análise e a crítica que leva a avanços significativos para esta área historicamente tão negligenciada em termos de sociedade e humanização. Pois, não podemos entender Educação Especial sem compreender os processos de aprendizagem, desenvolvimento humano, bem como as relações desses processos fundamentais na educação escolar. Entendemos que é por meio do processo educativo que o ser humano, com deficiência ou não, apropria-se da cultura humana.

Sob o respaldo então, do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vigotski² e seus colaboradores, que tratam da *Defectologia*, são esclarecidas questões sobre os instrumentos mediadores e sua importância para a ampliação do potencial biológico dos indivíduos, sobretudo para as pessoas que apresentam deficiência. Com este entendimento, os dados empíricos da pesquisa foram analisados sob a luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, das produções científicas encontradas e legislações que tratam do processo de inclusão e provisão de acessibilidade.

Nesta perspectiva, este estudo apresenta inicialmente, um breve histórico da educação especial e políticas públicas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Na sequência, apresentamos um pouco da história do ensino superior, no âmbito mundial, seus desdobramentos em nível nacional e algumas reflexões sobre o ensino superior e o atendimento educacional especializado voltado para a pessoa com deficiência. Localizamos a seguir o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Subdividimos esta seção em alguns importantes temas: Formação humana e desenvolvimento do psiquismo; Relações entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano; Formação das funções psicológicas superiores e desenvolvimento dos conceitos científicos; Educação escolar da pessoa com deficiência; Implicações ao trabalho do professor mediador para educabilidade da pessoa com deficiência. Na sequência apresentamos o procedimento metodológico adotado para materialização do presente estudo. Por fim, apresentamos os resultados das entrevistas e as discussões realizadas sob a luz da teoria estudada e da política nacional vigente acerca da Inclusão no ensino superior. De acordo com os dados coletados os resultados e discussões foram divididos em três grandes eixos: Eixo de discussão 1 - Individualização das dificuldades escolares; Eixo de discussão 2 – Acessibilidade como condição para apropriação do conhecimento científico pelo acadêmico com deficiência no ensino superior; Eixo de discussão 3 - Recomendações para a instituição universitária. Seguido das considerações finais onde tecemos reflexões de forma mais geral de todo o nosso trabalho.

Observamos que, em nossa exposição, utilizaremos os termos “que apresenta deficiência”, “com deficiência” e “pessoas com necessidades educacionais/educativas especiais”, resguardando em alguns momentos, a forma como historicamente foram

² Adotaremos a grafia, Vigotski, salvo em caso de referências e citações, em que respeitaremos a grafia dos documentos. Visto que, por meio das leituras realizadas, encontra-se grafado de diferentes formas.

denominadas estas pessoas.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção realizamos uma breve revisão histórica acerca dos encaminhamentos da educação especial e políticas públicas voltadas para o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais. Consideramos a evolução e transformação da educação especial nos diferentes momentos históricos, em nível nacional e internacional, a fim de localizar e melhor compreender a construção do processo da educação inclusiva, sobretudo no Brasil, visto a importância de estudar a historicidade, e entender as transformações produzidas social e historicamente.

Ao pesquisar a história da pessoa com deficiência nos deparamos com diferentes momentos históricos que nos permitem localizar a luta pelos direitos à educação escolar das pessoas que apresentam deficiência e seus parceiros. Assim, antes da ocorrência de preocupações da sociedade com a educabilidade dessas pessoas, localizamos o período da Antiguidade, em que a questão não era a educação escolar, mas, o direito à vida. A prática predominante na época era o abandono ou até mesmo a eliminação física, ou seja, as pessoas com deficiência não tinham direito à vida, eram abandonadas, perseguidas e banidas da sociedade com a própria morte. Uma vez que a deficiência era entendida como uma maldição, castigo divino ou até mesmo maneira de expiração dos pecados. Assim, impulsionados pela negligência concretizavam o que denominamos o primeiro momento histórico, marcado pelo extermínio ou isolamento destas pessoas. Os séculos da Inquisição Católica e posteriormente, são também referidos como momentos em que a rigidez moral e a ética predominavam, sendo palco de acontecimentos que referendavam o tratamento às pessoas com deficiência, como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e mesmo de morte.

As pessoas com deficiência passaram a serem vistas como doentes, inválidas e incapazes no próximo período, da Idade Média. Eram reconhecidas como portadoras de alma, passando para a condição de filhos de Deus, por influência da visão cristã vinda do cristianismo. Dessa forma eram acolhidos e protegidos em instituições religiosas, o que levou a criação das casas de cuidado para esta população, este atendimento era compreendido como uma caridade. Nesta fase também era praticada a exclusão social, pois apesar dos atendimentos dispensados a essas pessoas, eram mantidos escondidos, dentro de abrigos e não no seio da sociedade. O atendimento às pessoas com deficiência dependia da boa vontade e caridade humana por isso, esse período, ficou conhecido como assistencialismo. Um bom

exemplo desta etapa é o livro escrito por Vitor Marie Hugo, 1973, intitulado como: O Corcunda de Notre-Dame. No livro encontramos fatos que mostram como eram tratadas as pessoas com deficiência, por volta de 1482, sob forte domínio da igreja e do pensamento daquela época.

Este período histórico, de acordo com Carvalho e Martins (2011) foi marcado por conflitos de forças econômicas que acabaram por ruírem os alicerces de sua hegemonia. Isto significou a entrada do modelo de produção capitalista com base na propriedade privada dos meios de produção e propriedade intelectual. Este modelo econômico, calcado nos ideais de liberais, faz surgir uma nova ordem, cujos pilares se assentam na competitividade, livre iniciativa e grande apelo à meritocracia. Para o capitalismo, liberdade e igualdade significam a capacidade dos indivíduos de participação no mercado livre. Neste sentido, as relações entre os indivíduos passam a consistir em relações entre mercadorias, sendo então excluídos aqueles cujas condições não possibilitam a participação na produção e no mercado consumidor, o que gera a grande desumanização das pessoas. Com este cenário, as pessoas com deficiência, cuja capacidade de produção pode ser reduzida acabam por não ter espaço ou prioridade na escala social.

A liberdade, no sentido posto pelo capitalismo, cujas relações repousam entre o ser e o produzir, é negada para aqueles que têm a capacidade de produção reduzida e que não têm quem produza por eles. Surge aí à conduta de paternalismo, expressa pela prática da caridade de instituições, que acabam por definir os encaminhamentos de vida destas pessoas, no que diz respeito à instrução e atendimento educacional. Cabe lembrar aqui, que, muitas vezes, o que acabava por definir uma pessoa como deficiente, era a não adequação e o não atendimento das demandas postas pela escola ou pelo sistema de produção. Com este fato surge a institucionalização. As pessoas com deficiências, junto a outros marginalizados socialmente, como “loucos”, “drogaditos” eram acolhidos nas instituições de cuidados. Dessa forma, escolas, hospitais e residências clínicas eram utilizados para abrigá-los, de acordo com Ribeiro (2005). Em consonância Carvalho e Martins (2011) tecem críticas a esta institucionalização, mostram que esta prática buscavam alojar as pessoas consideradas menos capacitadas. Na verdade seu interesse era atender às exigências postas pelo sistema. Essas instituições passaram a ser responsáveis pelas vidas das pessoas que abrigavam. Treinavam essas pessoas para trabalhos de menor exigência, principalmente no âmbito intelectual, como recompensa ofertavam remuneração simbólica.

No final do século XIX e meados do século XX, foram intensificadas as discussões acerca das possibilidades educacionais das pessoas com deficiências, já que, períodos anteriores denunciavam práticas de exclusão deliberadas. E, neste sentido, as instituições consistiram em grandes laboratórios de pesquisas. Paralelamente, outras pesquisas de cunho científico, principalmente, nas áreas de Medicina (Psiquiatria, Neurologia), Psicologia e Pedagogia, procuravam investigar as condições de saúde física e mental das pessoas que apresentavam deficiências.

Com o desenrolar dos estudos, possibilidades educacionais começam a serem observadas e um novo momento no encaminhamento educacional começou a surgir. Esta mudança, conhecida como segundo momento da etapa da institucionalização, foi caracterizada pela criação de instituições especializadas para atender as pessoas com deficiência, não sendo, possibilitado ainda, o acesso às escolas comuns, daí os movimentos das famílias para a criação de escolas especiais. Dentre as precursoras que se mantêm no cenário mundial com grande força, estão as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as Escolas Especiais Pestalozzi e outras. (Ribeiro, 2005).

Jannuzzi (2006) afirma que foi a partir de 1930, com o advento da Escola Nova. Apresentava características humanistas e dinâmicas, onde começou a preocupação com a criação de uma estrutura eficiente para a educação dessas pessoas que até então eram abandonadas. Esta estrutura passou a se chamar educação escolar para o indivíduo excepcional. Neste caminho, a autora relata que em 1932 iniciou 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.

Com o foco ao acesso à educação em escola regulares, pais e amigos dos excepcionais iniciaram um movimento na Dinamarca, a partir da década de sessenta/setenta, para que seus filhos fossem atendidos educacionalmente nas escolas públicas. Desta iniciativa, foi incluído na legislação o princípio da normalização, que compreende a “[...] possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 65). Este conceito foi extrapolado para a América do Norte e Europa. Sua dimensão para a educação, foi o movimento denominado de integração, marcando o terceiro momento histórico. O princípio da integração está relacionado aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos. Para

estas pessoas com deficiência remete o direito de viver em comunidade, sendo útil e exercendo tarefas comuns juntos aos demais membros da sociedade tendo respeitada sua individualidade e diferença.

Sanches e Teodoro (2006, p.68) pontuam que:

A integração escolar, nos países que a ela aderiram, e a adoção do novo conceito vão desencadear o sub-sistema de Educação Especial dentro das escolas do ensino regular, para os alunos com necessidades educativas especiais e os professores de Educação Especial que os acompanham. O sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer o possível e o impossível para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto que o sistema não se questiona nem preconiza a mudança. Se não conseguirem serão excluídos.

Neste terceiro momento, a educação de crianças com deficiência, começa a ocorrer em classes especiais nas escolas regulares. A luta era em prol da educabilidade da pessoa com deficiência. A comunidade ligada à pessoa com deficiência defendia a entrada destas nas escolas regulares, contudo estas pessoas eram atendidas em salas especiais, separado dos demais alunos. As crianças com deficiência eram inseridas no ensino regular e aquelas que tivessem condições de acompanhar permaneciam, não havendo nenhuma mudança da escola para facilitar esta adaptação. Tratava-se, portanto, de um processo em mão única, apenas o aluno com deficiência é quem deveria se integrar, o que, de fato, não caracterizava uma integração. Sendo assim, apenas ocupavam o espaço físico da escola. Este movimento apresentou conflitos e dificuldades, não foi suficiente para garantir o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Face aos conflitos e dificuldades, nova proposta passa a ser articulada, no que diz respeito ao atendimento da diversidade no contexto escolar, a inclusão.

Vários acontecimentos mundiais e nacionais contribuíram para a elaboração de documentos, leis, declarações, decretos norteadores da educação especial, propondo mudanças e avanços na forma de tratar e abordar as deficiências, tais como: Declaração dos Direitos Humanos em 1948; Declaração Mundial da Educação para todos – Jomtien, em 1990

na Tailândia; Declaração de Salamanca em 1994 na Espanha; Convenção de Guatemala em 1999; Congresso de Madri em 2002; Declaração de Montreal em 2004; Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência em 2006 – ONU.

Um documento reconhecido mundialmente como intensificador de novas propostas para a Educação é a Declaração de Salamanca, quando 88 países reunidos, comprometeram-se com a educação de todas as pessoas, a saber: “[...] toda a criança tem direito fundamental a educação” (UNESCO, 1994, p. 1) Daí, novas leis e ações foram sendo implementadas, em diversos países, no sentido de incluir as pessoas com deficiência, principalmente, no que diz respeito ao atendimento educacional, foco deste estudo.

No Brasil, o atendimento educacional, também previu ações que foram implementadas, a despeito da exclusão social, que foi sendo construída, de tal sorte que as pessoas com deficiência e outras minorias, tiveram um atendimento educacional moroso, e assistemático inicialmente, acompanhando a estrutura mundial.

A primeira instituição especializada implantada no Brasil, para atendimento às pessoas com deficiência, foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, atual Instituto Benjamin Constant. Na sequência, em 1857, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, ainda existente, sob a denominação de Instituto Nacional de Surdos – INES e, em 1928, o Instituto de Cegos Padre Chico, dentre outras. (Mazzota, 2005).

Temos ao nível de legislações nacionais, entendidas como expressão da Política Nacional: Constituição da República Federativa do Brasil em 1988; Estatuto da Criança e Adolescente em 1990; Política Nacional de Educação Especial em 1994; Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B.N em 1996; Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica em 2001; Política Nacional de Ed. Especial na perspectiva da Educação inclusiva em 2008; Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência – Decreto n. 186, de 9 de julho de 2008; Parecer CNE/CEB n. 13/2009: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado; Resolução n. 4 de 02/10/2009 CNE/CEB e outras.

Esses referenciais enfatizam a educação de qualidade para todos. Na carta magna, Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 205, é assegurada que a educação é direito de todos e dever do estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. No artigo 206, trata dos princípios que norteiam o ensino, aponta em primeiro lugar a igualdade de condições

para o acesso e permanência na escola. São aspectos importantes que respaldam inclusive, o atendimento educacional à pessoa com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – promulgado em 1990 refere à lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, para que gozem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A LDBEN nº 4.024/61 que tratava timidamente do atendimento educacional da pessoa com deficiência, refere que os “excepcionais” tinham direito a serem matriculados preferencialmente no sistema geral de ensino. Já na lei nº 5.692/71, dez anos depois, definiu como “tratamento especial” o atendimento dispensado aos alunos com deficiências físicas, mentais, aos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como os superdotados. Trata-se de acordo com Ribeiro (2005), de um marco histórico no que diz respeito à estruturação da Educação Especial no Brasil. No entanto, convém ressaltar que não promove a evolução no sistema de ensino, no sentido de comprometer-se com o atendimento às pessoas com deficiência, e, acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, mantendo a política de integração já mencionada acima.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 orienta o processo de integração instrucional que normatiza o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos sem deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN - em 1996 veio substituir a lei nº 5.692/71, com um grande avanço, pois mostra a importância dada a essa modalidade de ensino, trazendo um capítulo todo voltado para a educação especial, capítulo V. Esta lei afirma que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, e os alunos deverão ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. No Art. 59 é assinalado que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, professores especializados e organização específicos, para atender às suas necessidades.

É interessante ressaltar que, embora as LDBENS nº 4.024/61 e nº 5.692/71, já trouxessem dados sobre a normatização da Educação Especial, é a partir da Declaração de Salamanca que se contempla a construção de uma Educação inclusiva, com vistas a acolher a

todos os jovens, crianças e idosos em situação de risco e uma minoria excluída socialmente. Somente após a LDBEN 9394/96, foi apresentada uma nova nomenclatura para as pessoas com deficiência, passou a ser usado o termo educandos portadores de necessidades especiais. Este documento, traz ainda, um capítulo específico (V) que contempla diretrizes, operacionalizando a oferta do ensino na rede regular de ensino:

Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (LDBEN 9394/96, p. 21).

Observamos que as implementações de ações de atendimento educacional foram então, intensificadas, com a obrigatoriedade de oferta no ensino regular. Isso significou a ampliação dos serviços educacionais de apoio, como classes especiais, que atendiam as crianças com necessidades especiais.

Na sequência, a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva elaborada e aprovada no ano de 2008, marco na Educação Especial, traz orientações e sistematiza as produções normativas, validando a perspectiva inclusiva. No corpo do texto são destacados os marcos legais que sustentam a proposta, bem como, um diagnóstico da realidade brasileira, pontuando o aumento crescente de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, principalmente, em salas comuns. Com relação aos objetivos, a política estabelece: atendimento educacional especializado – AEE; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, urbana, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. E reforça o já consta na LDB: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior. (Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

O documento define também o público alvo a ser atendido, no que diz respeito à complementação e suplementação curricular, que refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Segundo este documento, pessoas com deficiência são aquelas que apresentam impedimento de longo prazo, de natureza física,

mental, intelectual ou sensorial. Já os transtornos globais de desenvolvimento, dizem respeito às pessoas com alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. E, por altas habilidades, define a população que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, de forma isolada ou combinada: intelectual, acadêmica, de liderança, de psicomotricidade e artes.

No mesmo documento, estão descritas as diretrizes da política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 16), as quais norteiam sua implementação, a saber:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades [...].

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...].

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva [...].

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno [...].

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social [...].

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia - intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [...].

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 [...]. (Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 16).

A escola comum passa a ser compreendida como um lugar preferencial no Atendimento Educacional Especializado, remetendo, portanto, à Constituição Federal de 1988. Com este direcionamento, a Política, enfatiza e orienta o desenvolvimento de estratégias e recursos que devem ser contemplados transversalmente em todo o Sistema de Educação Brasileiro, numa proposta pedagógica inclusiva.

Dando continuidade a esta proposta, em outubro do ano de 2009, a partir da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial:

Art. 1º Para a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Resolução CNE/CEB nº 04/2009, 2009, p. 4).

Têm sido implantadas nas escolas regulares, as Salas de Recursos Multifuncionais, que se constituem num espaço especializado, cuja função é a provisão de atividades que

desenvolvam o pensamento, conhecimento, socialização, contribuindo para a superação das dificuldades escolares dos alunos.

Vale lembrar aqui que neste mesmo documento também são abordados, a educação de jovens e adultos, bem como a educação profissional, a interface da educação especial, indígena, de campo e quilombola, além das ações no ensino superior, que vem ao encontro do nosso objeto de estudo no presente trabalho. Neste sentido no ensino superior a educação especial ocorre mediante ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos acadêmicos neste nível de ensino. Isto ocorre, segundo este documento, mediante o planejamento e sistematização de recursos e serviços em prol da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos tanto em momentos de ingresso quanto nas demais etapas do percurso universitário; De forma que possibilite a aprendizagem, o desenvolvimento e a apropriação dos conceitos científicos por parte desses discentes.

Baumel (1998), quando trata da proposta da escola inclusiva, em todos os níveis e modalidades assinala que sua implementação compreende três princípios: valorização da diversidade no mesmo espaço escolar, melhora na educação de todos os alunos envolvidos e compromisso com a oferta de condições, suporte para que todos, com ou sem dificuldades, obtenham sucesso.

Podemos observar então, que houve grandes mudanças e até avaliar como avanços, as ações e implementação da Política com relação ao tratamento às pessoas com necessidades especiais. Desde a Antiguidade, em que era permitida a prática do extermínio, passando pela Idade Média que marca a fase da institucionalização, primeiramente caracterizado pelo assistencialismo e depois por criação de casas de abrigos e instituições especializadas.

Segundo Jannuzzi (2004) nesse período histórico o Brasil passava pelo processo de industrialização, a educação era vista como imprescindível, por isso 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 pelo qual passava o País. A pessoa com deficiência foi então inserida no processo educacional na forma de Educação Especial e sua formação teve como foco a preparação para o trabalho, com o objetivo de dar a ela a autonomia e capacitá-la para dirigir sua vida e ajudar sua família. Para a autora, o trabalho era valorizado e a educação era

elemento fundamental para o acesso a melhores empregos e condições de vida, portanto tinha o caráter de promoção individual.

Paralelo a todas essas transformações, assim como em outros campos, também observamos a implementação de legislações, que foram elaboradas e promulgadas leis, decretos, pareceres e programas assegurando o atendimento de qualidade à pessoa com deficiência. Atualmente, nos encontramos no processo de inclusão, e, no que diz respeito à inclusão escolar, o objetivo é de acolher todas as pessoas no sistema de ensino, sem exceção, independentemente de classe social, cor, deficiência ou outras situações. O termo é associado mais frequentemente à inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Todas as instituições devem oferecer atendimento especializado, na modalidade de Educação Especial. Como vimos o artigo da Constituição Federativa do Brasil (1988) especifica que é dever do estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com NEE. Este atendimento deve acontecer preferencialmente em rede regular de ensino, junto com os demais alunos e não em instituições ou mesmo em salas separadas como acontecia no processo de integração. Essas recomendações de atendimento (inclusão) também constam no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A legislação também obriga as instituições de ensino a terem professores regulares preparados para atender alunos com necessidades especiais e a se incluírem nas classes comuns. Exploraremos essas questões nas próximas seções.

1.1 Algumas considerações

Buscamos balizar o modo de pensar e de olhar para a pessoa com deficiência situando historicamente no tempo e no espaço em que foram constituídas as diversas concepções sobre deficiência. Constatamos ao longo destas fases, um percurso que vem sempre se pautando por ações organizadas para responder aos anseios de uma sociedade neoliberal em que a competição e meritocracia têm grande força, o que atropela qualquer processo político e educacional que deseja garantir a igualdade de oportunidades. Não podemos negar que houve um salto qualitativo nos encaminhamentos no que diz respeito à normatização dos direitos das pessoas, principalmente, quanto à educabilidade, conforme nos mostra este apanhado histórico, no entanto, ainda estão presentes diversas formas de exclusão. Dessa forma

podemos concluir com base nos estudos apresentados nesta seção, com o que Jannuzzi (2004) escreve, pois compartilhamos sua compreensão ao afirmar 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).

Podemos perceber que a história da humanidade revela mudanças não apenas sociais e culturais, como também de cunho econômico e político. Essas mudanças possibilitaram e possibilitam novas reflexões e compreensões sobre as pessoas com deficiência.

Ao pensar a questão da pessoa com deficiência, saímos do lugar comum, pois exige-se romper preconceitos, compreender os desdobramentos históricos, e ir em busca de formas de aproximação, de abri portas de comunicação com essas pessoas, e ir além disso, investir neste elo, acreditando na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Como vimos, houve avanços quanto às políticas públicas, pois legislações foram criadas no sentido de assegurar o direito das pessoas com deficiência. Mas sabemos que só a criação dessas leis não é suficiente para a ocorrência de uma verdadeira inclusão. Participamos do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica: ação novas fronteiras – Procad que reuni três universidades: UEM, UNIR e USP, onde ocorre uma frente de estudos que tem se debruçado sobre a questões de políticas públicas. Observamos que cada vez mais nos deparamos com a questão que é: como construir um processo de implementação de uma política que já foi implantada? São dois verbos que não se emparelham, implantação e implementação. A implantação enquanto lugar social de conquista de direitos, onde ocorre a conquista dos direitos e as legislações que amparam as pessoas com deficiência. Mas esses direitos têm que ser viabilizados, aí que entra a implementação. Neste processo de implementação se faz importante a psicologia, com a escuta diferenciada das outras ciências; e pesquisas como esta, que subsidie o entendimento do processo de implementação, que é hoje o grande desafio.

Ainda temos alguns desafios, pois muitas vezes vamos a campo para ver se foram atendidas, para verificar se essas pessoas estão de fato incluídas, para verificar o quanto essa legislação está sendo cumprida. No entanto ao fazer a pergunta: os alunos com deficiência estão sendo atendidos pela universidade? A resposta é negativa, de maneira geral. Um dos grandes desafios que temos hoje, como pesquisadores no campo da psicologia e da educação, é talvez, reformular nossas perguntas. Mudar nosso olhar, não ficar só no existe e não existe, e passarmos a investigar, quais são os desafios, quais são as dificuldades que precisam ser enfrentadas para que essas políticas sejam de fato implementadas. A psicologia tem ferramentas para ajudar a ouvir essas pessoas que estão vivenciando esse processo no seu dia-a-dia.

Neste sentido tem-se um espaço muito interessante para que possamos cada vez mais ampliar nossas investigações com propostas de pesquisas, buscar mais argumentos, situações problemas e investigar quais são as barreiras que essas pessoas estão enfrentando em seu processo de escolarização. Sem perder de vista que estas pessoas já vêm lutando muito por uma escola, por reconhecimentos e por um lugar na sociedade.

Neste sentido há desdobramentos no ensino superior no Brasil que necessitam ser estudados e articulados com o processo de inclusão. É sobre esta questão, como tem sido encaminhado o ensino superior, o percurso deste nível de ensino nesta sociedade excludente, e as influências sobre as pessoas com deficiências, que trataremos na seção a seguir.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES

2.1 Um pouco de história

Apresentamos algumas considerações do percurso histórico da evolução do ensino superior para melhor compreendermos os vários momentos que o constituíram, sobretudo, no Brasil. Tentamos buscar seus objetivos e características principais, bem como as determinações das instituições de ensino superior brasileiro para então analisar o percurso da educação inclusiva no cenário nacional. Segundo Silva (2006), “Quando nos voltamos para a história da universidade, para o seu passado, o objetivo é sempre a compreensão do presente.” (p. 192). Para isso é importante ainda “compreender o presente como o estágio transitório entre a carga do passado e a expectativa do futuro.” (Silva, 2006, p. 192).

No entanto, se dedicarmos ao passado da universidade, olhando-o criticamente,

[...] não encontraríamos nada de uma elite corporativa que pairasse acima da sociedade e da história. O que vemos, de fato, é o mesmo que encontramos em todas as realidades humanas. A tentativa de inumeráveis contradições, de um modo novo de construir o saber e os critérios de conduta social e histórica. E na realização dessa tarefa, o confronto com a tradição, com o presente, com o poder, com as outras instituições e com todas as injunções e contingências que pesam sobre a teoria e a prática. (Silva, 2006, p.194).

Observamos que, paralelo às transformações ocorridas no atendimento à pessoa com deficiência, como já vimos na seção anterior, o ensino superior também teve suas transformações desde suas origens até os dias atuais. Destacamos fatos de significativa importância, que tratam da origem e dos desdobramentos das universidades, e, é com a intenção de contextualizar a atual situação das universidades que retomaremos, brevemente, com uma visão panorâmica o seu percurso.

Sendo assim, na Idade Média entre os séculos XI a XIII, a instituição dominante na época era a igreja, por ser o único sistema organizado e com um bom número de fiéis, por isso, todo o poder concentrava-se em suas mãos. Era esta agência que ditava as leis e regras. Sob vigilância de mestres da própria igreja, organizava debates em praças públicas, o que se

constituiu, de certa forma, como estratégia precursora para a unificação das escolas de nível superior e a transformação em universidades.

Os países que eram organizados pela religião católica, e todo seu sistema dogmático da Idade Média, presidiram as primeiras universidades, tais como: a Itália com a Universidade de Bolonha em 1190³; a Inglaterra com a Universidade de Oxford criada em 1214 e a França com a Universidade de Paris fundada em 1215. Esses sistemas de ensino evoluíam, mas a ciência não tinha liberdade, porque a igreja fazia censura às ideias que podiam ou não ser divulgadas, gerando descaso com o novo conhecimento produzido, impunha uma verdade muitas vezes não aceita. Os estudantes que buscavam outras verdades eram considerados como bruxos, endemoniados e conseqüentemente condenados, queimados, presos e excomungados.

Nesta época, os alunos só poderiam ser encaminhados para três cursos: Medicina, Direito e Teologia. Neste século somente a igreja certificava a qualidade do ensino com o selo *Studium Generale*, e essas universidades eram conhecidas como Instituto de Excelência.

Ao final do século XIV essa organização não conseguiu restringir a produção de novos conhecimentos, com isso a universidade medieval entra em declínio. No século XV, há um progresso em todos os campos do conhecimento caracterizando o renascimento. Paula (2009, p. 71-72) completa afirmando,

A partir do século XV, com a emergência dos Estados nacionais, a universidade passou a ser controlada pelo poder do Estado. A Reforma Protestante cinde a dinâmica da instituição, rompendo com o monopólio da Igreja, mas a reação da Contra-Reforma teve uma forte influência, sobretudo na Península Ibérica e em suas colônias.

Historicamente a instituição chamada universidade vem lutando frente à igreja e ao Estado para conquistar sua autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão. Segundo Paula (2009, p. 71) estas instituições tentaram “conquistar a sua autonomia, primeiramente, diante do poder da Igreja, pois a universidade medieval se estruturou fundamentalmente como uma corporação sob o controle da Igreja”.

³ As datas da criação das Universidades são divergentes em diferentes fontes, optamos em adotar as datas fixadas no trabalho de Maria de Fátima de Paula (2009) por ser uma estudiosa e pesquisadora na área.

Expostas, ainda que de forma breve, as considerações teóricas que embasam os desdobramentos da Universidade num âmbito geral, ao longo da história, pretendemos continuar neste caminho de construção e transformações históricas, abordando algumas das iniciativas educacionais em nível superior no Brasil.

2.2 Constituição do Ensino Superior no Brasil

Para entendermos como se configura a constituição do ensino superior no Brasil, tramitaremos pelos caminhos percorridos pela humanidade, no intuito de localizar como se organizaram e como foram implantadas as primeiras universidades brasileiras.

De acordo com Fávero (2006) no Brasil, a história revela que logo no início da criação da universidade, no período colonial, houve considerável resistência, tanto por parte de Portugal com a vinda da corte para o Brasil, como por parte dos brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, pois achavam mais conveniente que a elite interessada em cursar o ensino superior fosse para a Europa. No século XVI os Jesuítas tentaram criar universidade, mas foi negada pela Coroa Portuguesa, e, por conta disso, os alunos dos colégios Jesuítas, que buscavam complementar seus estudos, iam para o exterior, estudar nas universidades europeias ou à Universidade de Coimbra.

Em meio a outras tentativas, é em 1808, ano da vinda da Família Real para o Brasil que foi criado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, por Decreto de 18 de Fevereiro de 1808, e neste mesmo ano, outra escola cirúrgica e Médica no Hospital Militar do Rio e Janeiro. Essas duas medidas contribuíram, mais tarde, para a instalação de dois centros médicos-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). (Fávero, 2006, p. 20).

Essa autora escreve ainda que, no império também houve outras tentativas de criação de universidades, mas não obtiveram sucesso. Depois de proclamada da República essas tentativas, continuaram tomando força. “De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais.” (Fávero, 2006, p. 21).

Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do governo federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para os Estados. Neste contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de Universidade de São Paulo e, em 1912, a do Paraná [...]. (Fávero, 2006, p. 21).

Mesmo com a morosidade na implementação da Universidade por parte do governo, foram instituídas as universidades no Brasil. As primeiras foram concedidas no regime de “desoficialização”, não sendo legalizadas. Contudo essas universidades foram reconhecidas e oficializadas anos mais tarde. Em 1920, por meio do decreto nº. 14.343, foi instituída a primeira universidade oficial, legalmente reconhecida pelo Governo Federal, Universidade do Rio de Janeiro, quando foram reunidas três escolas tradicionais, de caráter profissional, e sem integração entre elas, sendo assegurada a autonomia didática e administrativa, cada uma conservava suas características. (Fávero, 2006). Segundo Ferrari e Sekkel (2007), diferentemente de outros países da América Latina, no Brasil a criação de universidades veio um pouco mais tarde. Há aproximadamente 93 anos que a primeira universidade oficial foi implantada no Brasil.

Nos anos de 1930 houve uma tendência de centralização nos diferentes setores da sociedade, diferentemente da prática realizada na Primeira República, que foi caracterizada politicamente pela descentralização. Neste contexto, é criado em 14/11/1930, pelo Governo Provisório, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com esse Ministério, foi elaborada a reforma de ensino secundário, superior e comercial. O objetivo era adaptar a educação escolar às diretrizes que assumiriam formas bem definidas, tanto no campo político quanto no campo educacional. Tinha como “preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.” (Fávero, 2006, p. 23). Não obstante, a lei 425/37 que criou a universidade não fazia referência ao princípio de autonomia em suas disposições gerais. Mas, que os reitores e os diretores das instituições de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, e ainda, as determinações de que alunos e professores estavam proibidos de qualquer atitude de

manifestação de caráter político-partidário, bem como, comparecer com uniformes ou emblemas políticos para atividades nas universidades. (Fávero, 2006, p. 27).

Neste período, foram criadas outras duas universidades, a Universidade de São Paulo - USP, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal - UDF, no ano seguinte, que importaram um modelo de funcionamento europeu, além de trazer professores do exterior. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, lançou as bases da concepção de Universidade com tríplice função: pesquisa, ensino e extensão, com maior ênfase dado à pesquisa.

Após 1945, com a queda do Estado Novo, foi instaurado o Governo Provisório com característica liberal, propondo repensar o que estava firmado como regime autoritário até então vigente. Inicia-se uma nova fase na história brasileira, houve a promulgação da nova constituição, em 16 de Setembro de 1946. Neste mesmo ano foi sancionado o Decreto-Lei nº. 8.393, que concedia autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. Mas isso não passou de ilusão, pois essa determinação não chegou a ser implantada. (Fávero, 2006, p. 28).

A partir do final da década de 50, cursar a Universidade passou a significar *status* para parcela da classe média. Isso porque a aquisição de um conhecimento específico e o diploma de nível superior se vinculava também a promessa de uma situação profissional bem remunerada e socialmente valorizada. Essa ambição tem como consequência o início da expansão do ensino superior no País.

Cabe ressaltar que mudanças importantes ocorreram com a implantação da Universidade de Brasília (UNB), em 1961, a universidade mais moderna do país naquele período. Essas mudanças se deram tanto por suas finalidades como por sua organização institucional. A criação da UNB contribuiu para o auge do movimento estudantil. A luta era pela modernização do ensino superior no Brasil, e, juntamente com a organização da União Nacional dos Estudantes – UNE objetivavam combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias e contribuir para a reforma universitária no Brasil. (Fávero, 2006, p. 29). No entanto, contracenando com este panorama, durante o século XX, houve um progressivo sucateamento da escola pública de ensino fundamental. E, paralelo a este fato, ocorreu também à manutenção do exame vestibular, cujas características fortemente seletivas para o ingresso nas Universidades, garantiam somente a alguns alunos que tiveram

oportunidade de cursar escolas de melhor qualidade de ensino, uma vaga na educação superior pública, aspecto bastante presente ainda nos dias atuais.

Ainda nos anos 60 foi elaborado o plano de reformulação estrutural e, em 1962 as diretrizes para a reforma da universidade no Brasil. No ano seguinte essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Universitário, mas, sua implantação foi revogada por causa do golpe militar de 1964. (Fávero, 2006, p. 30).

Apesar de uma grande quantidade de legislação estabelecendo medidas para a reestruturação das universidades brasileiras, foi apenas em 1968, com o movimento da Reforma Universitária, que essas mudanças fizeram, de fato, mais sentido. Sobre isto, Fávero (2006) faz alguns apontamentos, sobre a organização das universidades brasileiras, que tinha como base as faculdades tradicionais, considerada inadequada, pois não atendiam as necessidades que promovessem o desenvolvimento. Outra questão refere à expansão das universidades, essa se dava apenas em quantidade, deixando a desejar quanto à sua organização administrativa, mantendo todo o autoritarismo e rigidez das concepções tradicionais, isso sem falar na sua função, que deveria ser promover a apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos alunos.

A principal proposta da Reforma Universitária era o aumento da eficiência e da produtividade da universidade. Para isso foram lançadas medidas tais como: “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.” (Fávero, 2006, p. 34). É importante salientar que a proposta do vestibular unificado e também classificatório exerceu, desde sua implantação, dupla finalidade: a racionalização no número de vagas, e o ingresso dos alunos à determinada área do conhecimento e não para determinado curso. Essas questões se revelaram problemáticas pouco depois.

A partir de meados da década de 1990, houve uma nova expansão do ensino superior no Brasil, desta vez, desordenada e com ênfase no ensino privado, de modo que esta esfera tem aumentado significativamente. Ferrari & Sekkel (2007) afirmam que atualmente, 70% das vagas se encontram nessa modalidade de ensino, contra apenas 30% de vagas nas universidades públicas. O aumento de vagas no ensino particular teve, como uma de suas consequências, o surgimento de uma nova condição, em que várias instituições passaram a oferecer mais vagas do que os candidatos inscritos, facilitando o ingresso.

Desta forma, o processo seletivo (vestibular) nessas instituições passou a ser adequado pela existência ou não de vagas, com possibilidade de acesso de todos os alunos que tenham condições econômicas privilegiadas, com condições para pagar os altos valores cobrados nas mensalidades e demais gastos. Isso significa que a educação brasileira participou de uma construção que, dentre outras consequências, deflagrou um processo de exclusão nos diversos níveis de ensino, cujo percurso linearmente sistematizado, tem seu ápice da formação, no ensino superior. Convém lembrar aqui, as colocações de Melo (2008), de que, os projetos com relação ao nível de ensino superior, foram embasados em dois princípios: elitismo, referindo-se a um ensino para uma classe econômica privilegiada; e exclusão, já que não pressupunha a educação para todos, o que excluía a maior parte da população já no ingresso.

Silva (2006) denuncia as consequências e encaminhamentos dados com o aumento desenfreado das universidades particulares, bem como o enfraquecimento das instituições públicas. Para o autor, estes direcionamentos, de certa forma vêm ao encontro dos interesses do governo, como exemplo, o Programa Universidade para todos (ProUni) e consequentemente a baixa qualidade do ensino. O autor assevera:

A compra de vagas de escolas particulares como meio de ampliação do acesso (ProUni) vincula-se de modo claro à opção pelas organizações empresariais, o que reforça o efeito do enfraquecimento da instituição pública. Com isso o governo incrementa, também, o desequilíbrio quantitativo entre alunos matriculados nas universidades públicas e nas empresas privadas de ensino. A ampliação do acesso será também a ampliação de diplomados em cursos superiores. Como na maioria das universidades privadas o único requisito para se chegar ao fim do curso e receber o diploma é manter as mensalidades em dia, a compra das vagas equivale de fato à compra dos diplomas. (Silva, 2006, p. 2000).

Pode-se notar que as instituições de ensino superior, ao longo de seu desenvolvimento, sofreram mudanças significativas, desde o seu surgimento até os dias atuais, marcadas pelos avanços e retrocessos. A intenção de dar suporte às transformações sociais responde a cada momento histórico e a cada cultura considerando os interesses econômicos, políticos e sociais.

Para Chauí (2003) a universidade é uma “instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.” (p. 05), dessa forma, suas mudanças, “acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas [...]”. (p. 06).

Essa autora pontua algumas perspectivas para mudanças necessárias a serem realizadas nas universidades, e para isso é fundamental que o Estado considere a educação como um investimento social e político como um direito e não um privilégio, nem um serviço. Neste sentido, o primeiro passo é colocar-se claramente contra a exclusão, defender a universidade pública, definir a autonomia universitária, para poder definir suas normas de formação, docência e pesquisa. Essa autonomia é compreendida no âmbito das políticas acadêmicas, como autonomia intelectual e autonomia de gestão financeira. Consiste em desfazer equivocado entendimento atual sobre democratização da educação superior e massificação, articulando o ensino superior público a outros níveis de ensino; reformando as grades curriculares; assegurando a universalidade dos conhecimentos; revalorizando a docência, que foi desprestigiada e negligenciada pelo produtivismo; revalorizando a pesquisa e adotando uma perspectiva crítica tanto sobre a ideia de sociedade do conhecimento, quanto sobre a educação permanente.

Severino (2007) quando trata da educação no ensino superior, esclarece o percurso de compromissos que assola os trabalhos da universidade, tendo em vista a construção pela qual passou. Para o autor, temos um ensino superior que caminha entre uma educação que se coloca a serviço dos mandos e desmandos econômicos, políticos e sociais, de um lado, e por outro, a construção de uma educação pautada na emancipação dos indivíduos, com vista a gerar mudanças nas formas elitista e excludente, com que submete a maioria das pessoas em nossa sociedade, desde os seus primórdios. (Lemes, 2013).

Uma análise breve nos leva a entender que, tivemos um ensino superior que se pautou por ações elitistas e excludentes, num modelo de sociedade capitalista, em que, às diferentes classes sociais foram sendo oportunizadas condições diferenciadas. Nem todas as pessoas, por sinal, uma minoria, podem ter acesso a condições privilegiadas e as pessoas com deficiências também entendidas, ao longo da história, como “incapacitadas”, tiveram um acesso restrito não só ao ensino superior, como também aos níveis anteriores de sua formação escolar.

Com esses apontamentos, podemos refletir sobre a inclusão nessa modalidade de ensino (ensino superior). Apesar de ser recente o investimento na pessoa com deficiência, quanto à educação básica, estes alunos estão chegando às universidades, esse é um dado considerado recente, por conta do que já vimos na seção dedicada à história da pessoa com deficiência, sua escolarização e do que, acabamos de ver quanto à organização ao longo da história do ensino superior. Podemos afirmar que ocorreram desdobramentos difíceis e morosos, tanto na concepção da pessoa com deficiência, sua educabilidade, quanto aos encaminhamentos percorridos pelas instituições de ensino superior, ocorrendo avanços e retrocessos. Sendo assim, articular essas duas esferas se faz de forma um tanto quanto desafiadora. É esta articulação que buscaremos apresentar na sequência, trazendo dados e reflexões sobre como têm ocorrido o processo de inclusão no ensino superior.

2.3 Ensino superior e a pessoa com deficiência

O breve entendimento da origem do ensino superior e das universidades no Brasil, bem como, o resgate histórico da pessoa com deficiência auxilia na compreensão da constituição do ensino superior e do atendimento educacional especializado. Isso nos permite realizar uma análise crítica da realidade que os alunos com deficiência passaram e ainda enfrentam para entrar e permanecer nas instituições de ensino superior seja elas, públicas ou particulares. Apresentaremos algumas legislações que tratam da inclusão no ensino superior, sabemos que essas leis por si só não são suficientes para a verdadeira inclusão. Mas, orienta e força a organização de acessibilidade para as pessoas com deficiência no ensino superior, mesmo que sejam providências materiais e arquitetônicas. Acreditamos que os recursos mediadores que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência, é que permitirá a apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados e acumulados historicamente.

Segundo Castilho (2012) foi a partir da criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) em 2004 e a aprovação do Programa Incluir em 2005 que foram intensificadas as ações em torno da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Superior. Com isso o tema passou a ser encontrado com maior

frequência na produção nacional, pois antes, a produção científica sobre atendimento educacional especializado voltava-se quase que exclusivamente para a educação básica.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta dados estatísticos quanto às matrículas⁴ de alunos com necessidades educacionais especiais (nomenclatura conforme documento citado abaixo) no ensino superior e, a importância de ações voltadas para a inclusão neste nível de ensino:

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior. (Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 13).

O censo revela o crescimento significativo do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, no comparativo dos anos de 2003 e 2005. No entanto há a preocupação com a verdadeira inclusão desses acadêmicos. Esses dados mais uma vez, justifica a importância da nossa pesquisa, quando traz aos altos índices de alunos chegando ao ensino superior, pois com isso surgem outras preocupações: como estão acontecendo de fato o processo de inclusão no ensino superior? Os alunos estão realmente sendo incluídos, por meio de acessibilidades necessárias para sua aprendizagem e seu desenvolvimento? Como estão sendo atendidos quanto aos recursos mediadores que promovem a apropriação dos conhecimentos científicos construídos historicamente? Com o objetivo de refletir sobre estes questionamentos, buscamos ouvir as experiências dos alunos com deficiência que frequentaram a universidade no período de 2000 a 2010. É sabido que há programas que garantem a acessibilidade em algumas universidades, será que estes programas têm ajudados nossos acadêmicos?

Um dos programas constitui-se numa Política Nacional, que visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES: Programa Incluir:

⁴ Estes dados se faz ainda mais importantes por corresponder a um período correspondente ao pesquisado nesta dissertação (2000 a 2010).

acessibilidade na Educação Superior, uma articulação entre o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Este programa (Incluir) cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e 5.626/2005 e em sua última versão, edital Incluir 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de cinco de Maio de 2008.

Ainda segundo o portal do MEC (2013) o Programa Incluir é um programa de acessibilidade no ensino superior, que propõe a implementação de ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino Superior (IFES). Seu principal objetivo é fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES. São esses núcleos de acessibilidades que atuam diretamente entre instituição e aluno, respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

No edital n. 8 de julho de 2010, publicado no Diário Oficial da União (DOU) referente ao Programa Incluir, com finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação dos Núcleos, são definidos no item 2.2, o conceito de Núcleos de Acessibilidade:

Compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. (Diário Oficial da União, Edital 8, 2010, p. 52).

Portanto, os núcleos têm como propósito melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, por meio de ações e processos desenvolvidos na instituição, e ainda, articular todas as atividades propostas no percurso acadêmico, promovendo a inclusão educacional e social dessas pessoas.

As Instituições de Ensino Superior devem, ainda, por meio dos Núcleos, disponibilizarem recursos e serviços em todas as atividades acadêmicas e administrativas, como: o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, o guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva, profissionais habilitados e especializados, materiais pedagógicos

acessíveis e adequados para atender às necessidades específicas dos acadêmicos. É desta forma, que estará provendo as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos, possibilitando o ensino de qualidade e conseqüentemente, boa formação acadêmica. São estas condições que se impõem como necessárias para que todos os acadêmicos, sem distinção, possam se apropriar dos conteúdos científicos sistematizados e construídos historicamente, quando então, a escola cumpre seu papel.

Entendemos como acessibilidade o exposto no Documento Orientador do Programa Incluir, 2013:

[...] acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (p. 15).

Essa acessibilidade acontece quando as políticas de inclusão são postas em prática, pois se ficar só no papel ou em discursos políticos não valerá de nada, é necessária a acessibilidade atitudinal. Eliminando as barreiras, entraves ou obstáculos que limitam ou impedem que a pessoa com deficiência tenha acesso, a lugares físicos, sem liberdade de movimento, circulação com segurança; a informação ao conhecimento, ou à comunicação, à apropriação do conhecimento disponível. Acessibilidade é dar acesso, possibilitar igualdade entre as pessoas, por meio de recursos, ações, atitudes e respeito ao próximo. Acessibilidade significa ainda, condições e possibilidades, com segurança e autonomia para todos os cidadãos com quaisquer necessidades, sejam elas físicas, auditivas, visuais, motoras, cognitivas ou de comunicação.

Neste sentido, as instituições de ensino superior além de contar com o apoio dos Programas expostos acima, a fim de assegurar o pleno acesso em todas as atividades acadêmicas, devem considerar e respaldar-se nos seguintes documentos norteadores cujo conjunto expressa as Políticas Públicas em Educação, que de alguma forma abordam a educação especial:

1. A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos;

2. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras;

3. O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;

4. O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determinam que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade pública e privada, proporcionará condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;

5. O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devam garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;

6. O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;

7. O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

8. O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES;

9. O Decreto n° 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2° do art. 5o: VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;

10. A Portaria n° 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

11. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, ainda definem o público alvo da Educação especial. (Documento Orientador do Programa Incluir, 2013, p.07-08).

De acordo com todas essas leis que asseguram o direito da pessoa com deficiência à educação, as IFES devem ter como finalidade garantir as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, na educação superior.

Damos destaque a alguns documentos que operacionalizam as estratégias de acessibilidade, como a Portaria 3284/2003, que trata da acessibilidade arquitetônica, e dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiências nas IES, focalizando as especificações para as deficiências físicas, visual e auditiva. Neste sentido, propõe ações que visam à eliminação de barreiras arquitetônicas no Parágrafo 1° do Artigo 2°, como a construção de rampas e adaptações de banheiros. E, para acadêmicos com deficiência visual, a provisão de material em Braille, softwares leitores, material para ampliação de textos e construção de um acervo bibliográfico em Braille e material gravado sonoro. Para a deficiência auditiva é apontada a figura do intérprete de libras, a flexibilidade na correção das provas escritas e a estimulação ao aluno para o aprendizado do português na modalidade escrita. (Castilho, 2012).

No Decreto 5296/2004, também são colocados aspectos de arquitetura, transporte e comunicação, referindo a um conjunto de ações relativas à acessibilidade. Sobre isso, Melo (2008), apontou seis “formas” de acessibilidade, retiradas de material publicado pela Fundação do Banco do Brasil (2003) e complementadas pela autora em seu estudo:

Acessibilidade Arquitetônica. Não deve haver barreiras ambientais físicas nas casas, nos edifícios, nos espaços ou equipamentos urbanos e nos meios de transporte individuais ou coletivos;

Acessibilidade Comunicacional. Não deve haver barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual;

Acessibilidade Metodológica. Não deve haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos;

Acessibilidade Instrumental. Não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação;

Acessibilidade Programática. Não deve haver barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas e normas ou regulamentos;

Acessibilidade Atitudinal. Não deve haver preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (Melo 2008, p. 31).

No ano de 2009, um último documento e com peso constitucional foi promulgado. O Decreto 6949/2009, a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no qual apresenta dentre outros artigos, o que (artigo 9) diz à acessibilidade, reforçando o já referenciado em outros documentos aqui relacionados.

Artigo 9 – Acessibilidade. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e

tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros. (Decreto 6949/2009, 2009, p. 03).

O artigo acima deixa clara a normatização sobre a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrucional, e um pouco mais adiante, no artigo 24, refere ao atendimento educacional:

Artigo 24 - Educação 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. (Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (p.12).

Neste artigo, é operacionalizada a organização de recursos de acessibilidade pedagógica ou metodológica, objetivando a garantia de educação com igualdade de oportunidades para a pessoa com deficiência. Convém lembrar que durante a redação de todo

o Decreto, perpassando todos os artigos, está explícita a importância e regulamentação sobre a remoção das barreiras atitudinais.

O Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dão prioridade de atendimento às pessoas denominadas como deficiente. E o Decreto nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Prevê também a eliminação das barreiras nas comunicações e informações, que impedem ou dificultam a inclusão das pessoas com deficiência, sobretudo, no âmbito da educação. Segundo este documento essas barreiras são definidas como:

Qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (Decreto nº 5.296/2004, 2004, p. 12.).

Consideramos a acessibilidade de extrema importância, dado ao seu desdobramento em termos de acesso ao conhecimento, porque não basta que os alunos estejam no interior das salas de aulas, é preciso que aprendam e se desenvolvam, e para isso é necessária a apropriação dos conhecimentos científicos, função da instituição de ensino. Para tanto, é necessário lançar mão dos recursos e instrumentos mediadores, que neste mesmo documento são apontados como recursos para a eliminação das barreiras e nomeiam de ajuda técnica:

V – ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (Decreto nº 5.296/2004, 2004, p. 12.).

A partir dos encaminhamentos em prol da construção de uma Educação Especial que contempla o ingresso e permanência das pessoas que apresentam deficiência no ensino superior, bem como, as estatísticas que evidenciam a chegada em maior número destes alunos neste nível de ensino, consideramos o percurso dificultoso, porque têm passado estas pessoas

para ocupar os seus espaços no mundo, e, em especial, na escola. A chegada e conclusão do ensino superior têm um significado de conquista que vai além do aspecto apenas técnico, trata-se da constatação do direito de estar e compartilhar espaços de socialização, formação e humanização. Neste contexto, as condições de acessibilidade têm se mostrado necessárias, de grande peso para a equiparação de oportunidades para todos.

2.4 Algumas Considerações

Vimos na seção anterior o percurso que revelam visões e tratamentos destinados à pessoa com deficiência ao longo da história. Desde a antiguidade até os dias atuais, a história mostra que as pessoas foram marcadas por práticas severas como a eliminação e morte. Séculos se passaram para que iniciasse a descoberta das possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, para que mudasse a visão quanto a essas pessoas. No Brasil temos leis constitucionais que deveriam de fato garantir os direitos da pessoa com deficiência: direito a educação em todos os níveis, inclusive ao ensino superior, nosso campo de estudos; preferência em atendimentos públicos; reserva de vagas no mercado de trabalho; acessibilidades. As leis entendidas como expressão de uma sociedade, visam a igualdade de condições para as pessoas com deficiência, mas não serão suficientes se não forem implementadas. Este é um processo que não se finda, pelo contrário, está em constante transformação.

Buscamos, na presente seção, resgatar brevemente o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, desde o seu surgimento, a sua implantação até os dias atuais. Constatamos que, assim como na história da pessoa com deficiência, nos deparamos com momentos de avanços e retrocessos, pois os desdobramentos sempre foram marcados pelo momento histórico, político e social de cada época. Ressaltamos, aqui, o desafio que é de articular essas duas esferas, que tiveram seus desdobramentos morosos e de certa forma consternados e, mesmo em meio aos avanços e retrocessos, ainda encontram-se em desenvolvimento.

Desta forma ao perceber a presença de pessoas com deficiência estudando nas universidades provoca-nos o exercício de reflexões, com isso surge muitos questionamentos e necessidades. Mais uma vez afirmamos que o número de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é muito pouco, se compararmos com o número de pessoas com deficiência no país, mas já observamos mobilizações, como por exemplo, esta pesquisa de mestrado, que

revela a preocupação com a inclusão no ensino superior, e busca contribuir com este processo. Pois há a possibilidade de um diagnóstico do processo de inclusão do ensino superior pelas experiências vivenciadas dos próprios agentes sujeitos da inclusão, além de pontuarmos onde e o que precisa ser melhorado, quais medidas deram certo e quais não foram adequadas. Para isso além de conhecer o histórico da pessoa com deficiência e do ensino superior, as especificidade de cada deficiência e as acessibilidades adequadas para atender cada necessidade, faz-se necessário compreendermos o processo de desenvolvimento humano partindo da premissa que o homem está em constante transformação e que todo ser humano é capaz de se desenvolver.

Dessa forma, após a localização do nosso objeto de estudo, o atendimento escolar recomendado para as pessoas com deficiência no Ensino Superior, passamos a apresentar o referencial teórico sobre o qual se assenta nossa pesquisa.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Não podemos entender Educação Especial sem compreender o processo de desenvolvimento humano, o processo de aprendizagem, bem como as relações desses processos fundamentais para a educação escolar. Para alcançarmos os objetivos assinalados é condição essencial partir de uma concepção teórica e metodológica que corresponde aos avanços da ciência e se propõe explicar o ser humano e sua formação, por este motivo escolhemos a concepção teórica da Psicologia Histórico-Cultural, por entendermos que esta pode nos guiar com maior efetividade para este estudo. Dessa forma podemos compreender melhor a formação humana, bem como a educação escolar, em especial, a educabilidade da pessoa que apresenta deficiência. Para isso nesta seção abordaremos conhecimentos propostos por esta teoria: o processo de formação humana e o desenvolvimento do psiquismo humano; as relações entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano; formação das funções psicológicas superiores e desenvolvimento dos conceitos científicos; a educação escolar da pessoa com deficiência e implicações ao trabalho do professor mediador.

3.1 Formação humana e desenvolvimento do psiquismo

Entendemos que o processo de humanização é um movimento sócio-histórico, diferentemente do que defende outras concepções teóricas, que afirmam, por exemplo, que a herança e as condições biológicas são determinantes para o desenvolvimento psíquico; ou, por outro lado, que as condições sociais ou externas ao sujeito são as responsáveis por esse desenvolvimento. Compactuamos com Calejon e Beatón (2002) ao avaliarem essas concepções constatam que estas concepções são extremistas e abordam apenas um aspecto do problema, supervalorizando-os outros aspectos isolados e ignorando o produto da interação. Podemos afirmar: é por meio do conhecimento produzido, acumulado pelos homens e pela relação entre eles é que o indivíduo se humaniza.

Vigotski (2005) entende que 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. Marta Shuare, grande estudiosa da teoria histórico-cultural, em palestra proferida no Instituto de Psicologia da USP,

no primeiro semestre de 2013, afirmou que 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, entende que as mudanças ocorrem 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.

Para Vigotski (2005, 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 relações inatas, e o organismo não tem condições de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se dirige um sistema de reações adquiridas.

O homem, portanto, ao se relacionar com os outros homens e se apropriar da cultura, supera o aspecto biológico e passa a ser guiado pelas condições histórico-sociais.

Segundo Leontiev (1978) para melhor compreendermos a concepção da teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento psíquico humano, é mister compreender, inicialmente, o que Vigotski chamou de planos genéticos de desenvolvimento. Leontiev (1978) afirma que existem quatro postulados que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano, sendo eles: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese diz respeito à história da espécie humana e às capacidades biológicas próprias dessa espécie. A ontogênese, diz respeito à sequência de atividades do desenvolvimento natural e biológico da espécie, em que o ser humano nasce, cresce se reproduz e morre. Pois é no decorrer desse processo de desenvolvimento que o indivíduo apropria-se dos conhecimentos da humanidade. Para Leontiev, esses dois primeiros postulados são de natureza biológica. O terceiro é a sociogênese, a história cultural do meio em que o sujeito está inserido, refere-se às diferentes formas culturais que interferem no funcionamento psicológico do indivíduo, servindo de expansor das potencialidades humanas. O último postulado 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.

Para Leontiev (1978), a formação humana se dá a partir de um processo de apropriação dos bens culturais e materiais produzidos filogeneticamente, pois o ser humano é

um ser social. 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 desse significado ele se faz humano. A apropriação da cultura humana dá origem às formas especiais de conduta: modificam 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).

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. Nas palavras de Leontiev (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

Calejon e Beatón (2002) asseveram ainda que:

O desenvolvimento psíquico é extremamente complexo e nele intervêm as condições biológicas do indivíduo como espécie, mediatizadas pelas condições sócio-culturais, as condições da cultura que rodeiam o sujeito e a dinâmica de formação das próprias estruturas psicológicas em processo de desenvolvimento, em cada indivíduo em particular. A inter-relação complexa e a interdependência destas condições em um período de tempo é o que,

em última instância, produz o desenvolvimento psíquico do ser humano [...]. (Calejon e Beatón, 2002, p. 82).

Nesta concepção é assinalada a importância da mediatização do sócio-cultural no desenvolvimento do psiquismo, em constante interação com características que também sendo biológicas, estão em formação, junto às psicológicas já existentes. Esse desenvolvimento se dá ao longo da vida, não podemos considerar, em momento algum, as formações psicológicas como concluídas e acabadas.

Neste sentido, a seguir discorreremos sobre as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, numa tentativa de melhor compreender o desenvolvimento humano, na busca de contribuições para a escolarização da pessoa com deficiência, sobretudo, no ensino superior.

3.2 Relações entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano

L. S. Vigotski (1896-1934) um dos iniciadores da Psicologia Histórico-Cultural enfatiza com prioridade o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano, e destaca que a linguagem e a cultura são necessárias no processo histórico-social, da qual fazem parte os seres humanos. Este referencial nos fornece subsídios para entender também a inclusão no ensino superior, porque é por meio do processo educativo que o ser humano, com deficiência ou não, apropria-se da cultura humana. Por conta de que nosso estudo se faz voltado para o nível superior de ensino, se faz necessário o entendimento da relação de aprendizagem e desenvolvimento. Pois partimos da hipótese de que o desenvolvimento não cessa quando o indivíduo chega à fase adulta, mas sim, que continua ao longo da vida, e que o processo de escolarização contribui para o seu desenvolvimento pleno. Dessa forma, Vygotski e Luria (1996, p. 151) afirmam que se desejamos estudar a psicologia do adulto,

[...] devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-social, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa

inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem cultural adulto.

Para tanto, recorreremos às explicações de Vigotski sobre a relação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desde a idade mais tenra do ser humano.

Vigotski (2005) pontua que a aprendizagem da criança começa muito antes da entrada na escola, pois ao ingressar nesta instituição, já existe uma história (pré-história) da criança, de experiências vividas, que envolve, por exemplo, números, quantidades, divisões, adições, aritmética entre outras. A aprendizagem e o desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. (Vigotski, 2005, p. 33). No entanto é a educação escolar que, na transmissão dos conteúdos sistematizados, tem o objetivo de possibilitar avanços qualitativos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os conhecimentos da criança, adquiridos no cotidiano do seio familiar em que vive, ao ingressar na escola, constituem-se em bagagem de conhecimentos prévios, adquiridos pela mediação com outros homens na cotidianidade. Estes permitem que a criança entre em contato com o conhecimento historicamente produzido (cultura), possibilitando aprendizagem e desenvolvimento em termos qualitativos. A apropriação dessa cultura é possível com a mediação do professor na escola.

Dessa forma, Vigotski (2010b) propõe uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, focalizando o desenvolvimento próximo. Para o autor existem dois níveis de desenvolvimento: o atual ou efetivo e o próximo. O primeiro nível refere-se ao desenvolvimento das funções psicointelectuais já efetivado. Este nível de desenvolvimento não indica o estado de desenvolvimento da criança por completo, apenas o que, ela já sabe fazer. Revela apenas as atividades que a criança consegue realizar de forma independente. O segundo nível é a área de desenvolvimento próximo, determinada pelo que a criança é capaz de fazer com o auxílio das pessoas mais experientes.

Como define Vigotski, (2010b, p. 36),

[...] A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Assim as atividades efetivas independentes de uma criança podem ser equivalentes, mas as futuras potencialidades de desenvolvimento podem ser radicalmente diferentes. Portanto podemos afirmar que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (Vigotski, 2005, p. 35). E que a aprendizagem deve provocar o desenvolvimento. O autor anuncia que ensinar o que a criança já sabe, consiste em uma idéia-tempo equivocada, perda de tempo, até porque, o ensino deve incidir sobre o nível de desenvolvimento próximo.

Por isso, durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem, é necessária a prática de avaliação contínua com a função de revelar não apenas o que a criança sabe fazer (desenvolvimento efetivo), mas também o que ela é capaz de fazer (área de desenvolvimento próximo), e os processos que estão se desenvolvendo, pois assim permite maior investimento e a mediação se torna mais efetiva. Segundo Vigotski (2005) a aprendizagem faz nascer, orienta, estimula na criança vários processos interiores de desenvolvimento no âmbito das inter-relações sociais. A aprendizagem é importante para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais, mas historicamente formadas. Ela é uma fonte de desenvolvimento.

Aprendizagem e desenvolvimento humano estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Vigotski (2010b) compreende a relação aprendizagem e desenvolvimento como dois processos independentes e que existe entre eles relações complexas. A aprendizagem está à frente do desenvolvimento, essa relação temporal entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na sua base psicológica, o autor constatou em suas investigações nas áreas do trabalho escolar, no ensinar as crianças ler e escrever, gramática, aritmética, e ciências. Vigotski (2010b) defende que, a aprendizagem de várias matérias do ensino escolar provoca, na criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais possuem uma base comum, partem das funções psicológicas elementares.

O indivíduo adquire certos hábitos e habilidades em uma área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. Assim, segundo Vigotski (2010b) sempre ocorrerá discrepância e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes.

O processo de aprender a escrever, por exemplo, ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais novos e origina uma mudança radical das características gerais da capacidade cognitiva. Portanto, o processo de desenvolvimento não é coincidente ao da

aprendizagem, o primeiro segue o segundo, criando a área de desenvolvimento proximal. Com esta afirmação Vygotsky (2005) contribui para a educação ao defender que: “o único e bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (p. 14).

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. (Rambo, 2010).

Com esta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural, representada por Vigotski e seus colaboradores nos auxilia na compreensão da diversidade no contexto escolar, à medida que permite um olhar crítico acerca desse fenômeno. Possibilita, além da compreensão das diferenças no contexto escolar, a ação de forma consciente e planejada. Nesse sentido, nos referimos a Vigotski (2010b) quando esclarece que a criança, ao iniciar o aprendizado nas áreas escolares (leitura, escrita, gramática, aritmética, ciências), ainda não possui as funções psíquicas de base desenvolvidas. Isso vai ocorrer quando a aprendizagem for provocada por uma ação planejada, organizada, em que o professor tem a função de fazer uma mediação entre o conhecimento científico e os alunos.

Vigotski (2010b) explica ainda, que a criança ao imitar um adulto também se desenvolve, pois ela só é capaz de imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento próximo. Sendo assim, o autor assevera que,

[...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento [...] (Vigotski, 2010, p. 331).

O autor ao se preocupar em analisar a relação dialética entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, afirma que somente a tomada de consciência sobre os conteúdos formais adquiridos tornaria possível a inter-relação entre o já conhecido e as apropriações recentes.

O indivíduo adquire certos hábitos e habilidades em uma área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. Assim, segundo Vigotski (2010b) sempre ocorrerá discrepância e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes.

De acordo com Vygotsky & Luria (1996) podemos explicar resumidamente que a criança assume o controle voluntário do seu comportamento mediante a assimilação dos instrumentos culturais acumulados nos conhecimentos, na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Quando a criança passa a fazer uso de meios indiretos, como instrumentos e signos, e adquire as capacidades culturais imprescindíveis, aumenta sua capacidade de conter a satisfação imediata de seus impulsos e necessidades e de adiar as reações imediatas e estímulos exteriores, e então ela dá os primeiros passos na passagem para o comportamento intelectual complexo.

O comportamento humano começa a se desenvolver exatamente onde termina a evolução biológica. Segundo Facci (1998), assim se dá a linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, linha esta que se relaciona a todo o percurso histórico traçado pela humanidade, desde o homem primitivo até a atualidade.

Dessa forma, podemos afirmar que o desenvolvimento começa com o uso das funções mais primitivas, de caráter involuntário, em seguida a criança passa por uma fase de treinamento, e o que era um processo natural se transforma em processo cultural, mediante uma série de ampliadores externos, e por fim, esses ampliadores são abandonados e o indivíduo principia a empregar os próprios processos neuropsicológicos como técnicas para obter determinados fins (Vygotsky & Luria, 1996).

Concluimos que é por meio da instituição de ensino que o indivíduo irá adquirir, pelas vias culturais, a apropriação dos conteúdos formais, para efetivar o seu desenvolvimento psicológico no decorrer de toda sua vida. Passaremos a abordar no próximo subitem questões relacionadas à formação das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento dos conceitos científicos.

3.3 Formação das funções psicológicas superiores e desenvolvimento dos conceitos científicos

Para Vigotski (2010b) a questão da aprendizagem e do desenvolvimento é o centro de análise da origem da formação dos conceitos científicos. O autor afirma que em qualquer nível de desenvolvimento, o conceito é em termos psicológicos, um ato de generalização. Considera como resultado mais importante de suas investigações, sobre o processo de formação de conceitos, que os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. Como essência do seu desenvolvimento, em primeiro plano, é a transição de uma estrutura de generalização a outra, ocorre ainda, a evolução dos significados das palavras durante toda a vida. O autor afirma ainda:

[...] um conceito é mais que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. (Vigotski, 2010b, p. 246).

Por isso que para o processo de desenvolvimento dos conceitos se faz necessário o desenvolvimento de toda uma série de funções como a abstração, a atenção arbitrária, a comparação, a memória lógica e a discriminação. Dessa forma esse estudo de Vigotski nos dá uma nova orientação e coloca os processos da aprendizagem e desenvolvimento em novas relações maximamente favoráveis para se chegar aos objetivos finais da educação.

Segundo Vigotski (2010b), os conhecimentos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos e, o curso de seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, eles “são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro.”, estão em processo de interação constante. (p. 261). A formação dos conceitos científicos, assim como os espontâneos, não termina, mas apenas começa no momento em que o indivíduo assimila pela primeira vez um significado ou termo ainda não conhecido para ele.

Facci (2008) assevera que a formação dos conceitos é uma nova forma de atividade intelectual. Nesta atividade intelectual estão presentes todas as funções intelectuais básicas, desde os estágios mais primitivos. Esses conceitos são fundamentais para a consciência do ser

humano, provoca uma reorganização radical da estrutura total de suas funções psicológicas. A autora afirma que a formação de conceito é um processo muito complexo, no qual é necessário o emprego de todas as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores (FPS) como sendo as responsáveis pela organização externa da conduta e regulando o comportamento do indivíduo, conseqüentemente diferencia indivíduos de animais. “A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinados conhecimentos, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades [...]” (Vigotski & Luria, 1996, p. 220).

Durante o processo de aprendizagem dos conhecimentos, a mediação sistematizada pelo professor possibilita condições de desenvolvimento do pensamento do educando, e promove também a tomada de consciência, fazendo com que a criança possa agir voluntariamente. Conseqüentemente acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – (FPS), tais como o pensamento abstrato, a atenção arbitrária, a tomada de consciência, a memória lógica, entre outras funções.

O desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores não é resultado de simples maturação, mas de mudanças culturais, reequipamento cultural. Essas funções são transformadas de seu nível natural para o cultural. Isso é possível no decorrer da experiência social, como por exemplo, na escola. Vigotski (2007) afirma que nas interações entre adultos ou crianças mais experientes com outros menos experientes, que o indivíduo se apropria de significados, conceito, normas, regras, valores de conduta e padrões de comportamento. Por isso a importância da relação/interação do indivíduo com outras pessoas mais experientes.

Neste processo, a linguagem ocupa papel fundamental, pois os valores e conhecimentos são apropriados pelos indivíduos por meio desse sistema simbólico. Neste sentido, a mediação realizada pelo professor nos processos de ensino aprendizagem é condição necessária para a formação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Tuleski (2011) esclarece que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá pela aquisição da linguagem oral espontânea e avança com a aquisição das demais formas de linguagem sistematizadas, como a escrita e a aritmética, entre outras. A consciência

ou a capacidade do indivíduo de controlar intencionalmente seu comportamento tem seu ápice no desenvolvimento, a partir das formas mais elaboradas do pensamento mediadas cultural e socialmente, e promovidas no interior da instituição escolar.

Corroborando com o exposto, Facci (2008, p. 197-198) afirma que “as principais contribuições para com a educação escolar estão justamente em seus estudos sobre a formação dos processos psicológicos superiores e a formação de conceitos científicos.”

Cabe ressaltar mais uma vez que Vigotski não nega os fatores biológicos, mas defende que conforme o indivíduo vai se apropriando da cultura, na relação com outros homens, ocorre uma superação e o homem passa a ser guiado pelas condições histórico-sociais. Para o autor, um fator de impedimento para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência está na forma como a sociedade compreende a deficiência. A limitação biológica não se deve constituir em um impedimento ao desenvolvimento social, já que os homens ao transformarem a natureza criam instrumentos que permitam ir além do que a natureza lhe oferecia. As funções psicológicas superiores (FPS), tipicamente humanas tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc., são produtos da atividade cerebral que tem uma base biológica, mas é na apropriação da cultura humana que modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano.

A necessidade de o homem criar meios mediadores (signos e instrumentos) surgiu da forma como ele foi interagindo na sociedade e com a natureza. A utilização desses signos e instrumentos caracteriza e ampliam infinitamente o sistema de funcionamento dos processos psicológicos superiores.

Temos dois processos psicológicos, os elementares e os superiores. Os elementares são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique, onde estão reflexos, reações automáticas, associações simples memória imediata, e outras. E os processos psicológicos superiores se formam durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. Nasce as funções de atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento. Dessa forma as FPS propiciam a tomada de consciência, regula o comportamento humano e diferencia dos animais.

Segundo Facci, (2008) “[...] a formação da FPS não só modifica a estrutura do funcionamento mental, senão que estrutura a personalidade e a concepção de mundo.” (p.

209). A personalidade humana não é algo estático, também muda ao longo da vida do indivíduo de acordo com o desenvolvimento das FPS, e esses fatores permitem uma melhor e mais ampla leitura da concepção de homem e mundo.

Gomes (2008) defende ainda, a importância da afetividade no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao investigar a constituição dos processos afetivos a partir da relação que o sujeito mantém com as objetivações humanas – signos e instrumentos; as raízes filosóficas do pensamento vigotskiano sobre as vivências afetivas, escreve: “A Psicologia Histórico-Cultural afirma a tese da experiência social como base da formação humana e aponta a unidade afetivo-cognitivo como mediadora nas relações do sujeito com o conhecimento no desenvolvimento das funções psicológicas.” (Gomes, 2008, p. 8). A autora conclui afirmando que o estudo apontou para:

[...] a importância de se (re) pensar as relações que o sujeito estabelece com o entorno, o papel do conhecimento e das condições concretas de vida e de educação que produzem os processos afetivos, destacando a atividade como categoria fundamental na constituição das necessidades e motivos, bem como na formação de desejos e na objetivação desses, potencializando a aprendizagem e movendo o desenvolvimento. As análises confirmaram a hipótese de que a constituição do afetivo resulta da história de apropriação e objetivação de signos e instrumentos de cada sujeito e que pensamento e sentimento são processos psicológicos desenvolvidos neste processo, desconstruindo o ideário de potenciais inatos, predisposições e tendências afetivas e colocando a educação escolar e o caráter intencional do trabalho docente – na organização e condução da prática pedagógica – como elementos determinantes na transformação dos modos de pensar e sentir, que permitem (re) configurar o sentido da aprendizagem escolar das crianças e confirmar a unidade entre afeto e cognição no desenvolvimento psíquico (Gomes, 2008, p. 8).

Zavadski (2009) afirma que a aprendizagem no ensino Superior é um processo que nunca se esgota e há poucos estudos voltados para este nível de ensino, sobretudo quando se fala em educação especial. A autora escreve que a característica fundamental para que a aprendizagem ocorra no ensino superior e ocorra também à formação dos processos

psicológicos superiores, é necessário a apropriação de conteúdos e conceitos complexos e que somente são possíveis quando o processo de ensino-aprendizagem efetiva sua característica de “alavancar” o desenvolvimento.

Ao entender o percurso escolar da criança, compreendemos como a diversidade no contexto escolar também tem sido estudada e como as ações em prol da aprendizagem e do desenvolvimento têm sido implementadas. Vygotski (1997) trata desta questão, remetendo ao estudo da *defectologia*, sobre o que trataremos a seguir, por considerarmos como ponto relevante para nosso estudo.

3.4 Educação escolar da pessoa com deficiência

Para adentrarmos na educabilidade dos acadêmicos com deficiência, no ensino superior, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural faz-se necessário entendermos o processo de formação humana e o desenvolvimento do psiquismo humano; as relações entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano; formação das funções psicológicas superiores e desenvolvimento dos conceitos científicos, conhecimentos já abordado nos subitens anteriores. Dessa forma, permite-nos compreender a totalidade, não apenas as limitações, e assim, trilhar caminhos ao encontro da superação das barreiras do determinismo biológico.

Para a explicitação deste subtema, recorreremos aos estudos de Vigotski e seus colaboradores, bem como, a pesquisa realizada por Barroco (2007), cujo seu objetivo foi buscar as contribuições advindas de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural acerca da *defectologia* e do psiquismo humano e suas implicações para a Educação, recorreremos também à outras estudiosas como Tuleski (2011) e Facci (2008).

Sobre a educação especial, Barroco (2007) cita Gindis (1999) quando elucida que, após tantos anos ainda há dificuldade dos profissionais da Educação Especial para o entendimento do texto de Vigotski, que pode ser causado por fatores, como: “as diferenças em tradições humanísticas psicológicas e gerais na ciência americana e russa”, “a natureza inovadora na escrita de Vigotski”, que apresenta muitas vezes formas não-acadêmicas, e algumas tidas como assistemáticas e contraditórias ao expressar ideias; a sua argumentação por meio de autores completamente esquecidos hoje, o emprego de terminologia estranhas –

que são relíquias terminológicas ásperas ao ouvido de hoje. (Barroco, 2007. p. 197). Importante entendermos essas questões, pois minimizam as interpretações errôneas.

Vigotski, na década de 1930, já se encontrava com teorização mais amadurecidas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano, como ao que se referem ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Um pouco mais tarde contribui com a teorização acerca dos conceitos espontâneos e conceitos científicos, desenvolvimento atual e real, e zona de desenvolvimento próximo. Dessa forma contribui quanto ao entendimento do desenvolvimento humano e conseqüentemente, para o processo de escolarização das pessoas com e sem deficiência.

Importante deixar claro neste momento o entendimento quanto à pessoa com deficiência, pois devemos ter em mente que todo indivíduo com deficiência é antes de tudo um ser humano e, somente depois uma pessoa com deficiência. É preciso deixar de perceber na pessoa com deficiência apenas suas limitações, e voltar o olhar para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa.

Barroco (2007, p. 210) salienta que ao atender uma criança com deficiência:

Vigotski duvidava daquilo que se apresentava na aparência. Durante um exame clínico, buscava sempre a essência de cada caso, e sob a perspectiva integralizadora, fazendo uma análise meticulosa, profunda. Primeiro realizava um estudo global: cada criança era examinada em detalhe por vários especialistas, com médicos psicólogos e professores que, em geral, identificavam os níveis de desenvolvimento real, ou seja, identificavam aquilo que a criança conseguia fazer por si mesmo. Depois, ele fazia o seu próprio exame, falando com a criança, propondo-lhe várias tarefas, e fazendo-lhe perguntas.

De acordo com Vigotski, para o atendimento à pessoa com deficiência, é necessário realizar uma avaliação e um diagnóstico explicativo, onde são feitas investigações em busca de informações, necessária e suficiente, que permita uma análise ampla e profunda, a fim de explicar as características, dificuldades e causas do problema, com objetivo final de delinear possíveis soluções para eliminar ou mesmo compensar as dificuldades. Para isso se faz

necessário, em primeiro plano, conhecer o sujeito, suas características e as condições de desenvolvimento, como caminha o processo de educação e o ensino na escola, família e seu entorno em geral. Para depois, munidos dessas informações, possa tomar decisões e elaborar um programa transformador e prático que contemple o que fazer e como fazer as intervenções educativas, que seja de forma mais efetiva, entendidas como prática social transformadora.

Vygotski (1997) afirma que o desenvolvimento social do indivíduo desempenha um papel fundamental nos processos de superação das funções elementares. Assim, quanto mais intensa e frequente as vivências com o coletivo, maiores as possibilidades de desenvolvimento. O autor fala de interação, e coerente com o materialismo histórico e dialético, essa interação é permeada por homens concretos, datados historicamente.

[...] a partir do processo de interação da criança com o meio se cria uma situação que impulsiona a criança na direção à compensação. A principal demonstração concreta é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento, em seu conjunto depende não somente do caráter e da gravidade do defeito desde o ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com insuficiências, a compensação segue direções totalmente diferentes segundo a qual seja a situação que se tem criado em que meio se educa a criança, que dificuldades se apresentam a causa dessa insuficiência. (Vygotski, 1997, p. 136).

Com o mecanismo de compensação Vygotski (1997) entende que a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida e atuando de forma ativa, criar compensações. Compensações tomadas como um processo a ser desenvolvido de modo positivo, o que leva a enfrentar uma tarefa pelo uso de caminhos novos e diferentes, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de modo que os indivíduos possam ter maior compreensão de si mesmo e do mundo que o cercam. Este autor pensou maneiras para tratar da inter-relação dialética do biológico e o sócio-cultural, no processo de formação das qualidades e funções psíquicas. 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.

Entendemos com base na Psicologia Histórico-Cultural e os pressupostos de Vigotski, que, assim como o homem sem deficiência se humaniza por meio das relações de trabalho, por meio da transformação da natureza, o homem com deficiência segue este mesmo processo de humanização, passando de uma condição de desenvolvimento primitivo a de desenvolvimento cultural. É nesta relação com o outro, que o indivíduo comprometido pela deficiência apropria-se daquilo que é humano. Portanto, o processo educativo deve provocar revoluções nas pessoas com e sem deficiência, por meio de metodologias e recursos adequados com o fim de possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos.

Neste contexto, nesta concepção, entende-se que frente a qualquer déficit fisiológico ou psicológico, produz-se uma busca do sujeito na superação deste déficit e, inclusive, os órgãos restantes são postos na função de compensar o efeito produzido pelo déficit dado. Este mecanismo acontece desde o biológico. A partir do estado motivacional criado no sujeito graças a tal mecanismo, e que de uma ou outra maneira produzem necessidades que se mobilizam para a busca de procedimentos de compensação; o sujeito deve receber do contexto cultural que o rodeia, a ação dos outros, com o emprego dos instrumentos adequados construído pela cultura. (Calejon e Beatón, 2002).

Vigotski e Luria (1996) citam como exemplo a pessoa com deficiência visual, que por estar desprovida do recurso da visão, estimula e aprimora os outros sentidos (audição, discriminação tátil, olfato e paladar), desta forma tende a minimizar os prejuízos do déficit no campo da visão. Esta afirmação pudemos comprovar na prática, realizando trabalho como professora de apoio permanente em uma escola municipal, onde acompanhamos uma aluna com deficiência visual em suas atividades escolares, todo o período em que ela permanece na escola. Iniciamos este trabalho no ano de 2013, quando a aluna estava matriculada no segundo ano do ensino fundamental, na qual já ficara retida por um ano e com grande probabilidade de repetir pela terceira vez a segunda série.

Houve necessidade de ensinar o sistema de escrita Braille para depois ensinar os conteúdos escolares, tendo como objetivo principal a aprendizagem e o desenvolvimento da aluna. Como a aluna não tem a visão, mas apresenta os outros sentidos bastante desenvolvidos, ocorre à busca do mecanismo de compensação, e isso foi muito importante para sua aprendizagem e indicativos para nossa intervenção. Aproveitamos desta compensação, enquanto veículo de comunicação para lançar mão de instrumentos e recursos

objetivando o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, estimulando os outros sentidos (audição, discriminação tátil, olfato e paladar).

Durante este processo diversas avaliações foram feitas, revelando a aprendizagem e o desenvolvimento da aluna, quanto ao domínio do sistema Braille e a apropriação dos conhecimentos científicos. Neste ano de 2014 continuamos nosso trabalho com a aluna frequentando o terceiro ano do ensino fundamental. Podemos afirmar que a deficiência não é causa para o não aprendizado e o não desenvolvimento do ser humano, como relatado em nossa experiência, é necessário investir na potencialidade do aluno, neste caso a aluna não tinha a visão, mas tinha os outros quatro sentidos para ser explorados e por meio destes provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tem especial atenção de Vigotski, quando trata do desenvolvimento e da aprendizagem, e com função fundamental, é destacado também no estudo sobre a defectologia. Para melhor esclarecer este processo recorreremos ao estudo realizado por Tuleski (2011) que contextualiza historicamente o período (1930-1950), e elenca os principais estudos de Alexander R. Luria (1902-1977), sobre afasias traumáticas, e a área de deficiência mental, que toma como base os pressupostos de Vigotski, ao considerar a constituição dos sistemas funcionais complexos. A autora defende que o papel de uma determinada região do cérebro, na organização de um processo psicológico superior, muda durante o desenvolvimento. Isso responde a situação em que uma lesão de determinadas áreas do córtex pode acarretar diferentes efeitos, levando em consideração a idade do indivíduo e o nível de seu desenvolvimento cultural.

A afasia era conhecida como “emaranhados de distúrbios” da fala. Como solução para este problema era necessário pensar em sistema funcional, composto de várias funções ligadas a estrutura cerebral, trabalhando em conjunto e servindo de combustível para as atividades humanas complexas. Necessitava de um diagnóstico correto e completo, chegando à essência do fenômeno que se apresenta como consequência de cada lesão cortical. Com intervenções adequadas é possível reorganizar o funcionamento cerebral e recuperar funções perdidas.

Os estudos na área da deficiência intelectual realizado por Luria defendem que, uma das principais questões centra-se na correta identificação das crianças com deficiência mental e no fornecimento de uma educação especial, conforme suas características particulares. Composta por métodos individuais de trabalho, “estes métodos, embora diferenciados,

deveriam possibilitar a sistematização necessária dos conteúdos e fazer avançar o desenvolvimento da criança.” (Tuleski, 2011, p.148).

Para Luria (1974), a escola é considerada o local onde as capacidades inatas dos indivíduos se formam e se desenvolvem para níveis superiores, e, cada um necessita de métodos e recursos adequados, além de hábitos de trabalho escolar que desenvolvam tais capacidades, que compensem suas dificuldades, que aumentem suas chances de desenvolvimento mental. É um grave erro subestimar a importância da instituição de ensino e considerar que as capacidades inatas dos indivíduos definem o destino das crianças. (Tuleski, 2011).

No processo de mediação, o sujeito se apropria dos recursos e instrumentos e ocorre a compensação dos efeitos, do déficit, substituindo os canais de vias “naturais”. Estes recursos e instrumentos foram elaborados pelos seres humanos como parte da cultura existente, para alcançar um processo compensatório cada vez mais eficiente e, o desenvolvimento para que se possa ter uma vida individual autônoma, integrada socialmente e com qualidade.

Sobre os recursos mediadores, Vigotski (1995, p. 83) define os signos como “estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação”. Os instrumentos são objetos com os quais os homens realizam uma ação de trabalho, uma ação de trabalho com os objetos e com a realidade externa. A invenção e o emprego de signos, como meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica estabelecida ao homem, como: memorizar, comparar algo, informar, classificar e eleger, entre outras, esses signos e os instrumentos são mediadores na atividade humana e supõem uma analogia com o emprego de ferramentas na modificação da natureza. (Facci, 2008).

Como exemplos significativos deste postulado, citamos o papel que os recursos e instrumentos compensatórios desempenham no processo de educação e desenvolvimento das pessoas com deficiência: o sistema Braille, para a aprendizagem de leitura e escrita com os cegos; o uso do sistema de sinais manuais: LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, dos resíduos auditivos, a escrita e a leitura lábio-facial para aquisição do conhecimento e da linguagem oral nos surdos; o ensino dos modos de generalização e abstração para as pessoas com deficiência intelectual; os recursos e instrumentos de ajuda para deficientes físicos neuromotores; entre outros.

Vygotski (1997) assevera que a pessoa com deficiência não está constituída somente de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento do indivíduo, conforme mediações vão sendo realizadas na socialização dos conhecimentos.

De acordo com Facci e Brandão (2008) na educação especial é de fundamental importância que o professor utilize recursos mediadores para auxiliar a criança e desenvolver sua capacidade de pensar, de estabelecer associações numa relação dialética entre ensino e aprendizagem. Para Vigotski é necessário elaborar metodologias adequadas para que o processo de humanização ocorra. Contudo, pontua que não é o método em si que faz uma educação ser revolucionária, e sim os seus princípios, os seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam é que determina seu caráter reacionário ou revolucionário. Sobre estas questões trataremos a seguir.

3.5 Implicações ao trabalho do professor mediador para educabilidade da pessoa com deficiência

Estudar sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educabilidade da pessoa com deficiência no nível superior de ensino implica também em valorização do trabalho do professor no processo de escolarização, bem como o estudo por este profissional que necessita localizar o percurso traçado por Vigotski, e ainda conhecer como são formadas as funções psicológicas superiores e os conceitos científicos. Para Facci (2008), Vigotski e seus colaboradores trouxeram “... várias contribuições ao estudo do desenvolvimento do psiquismo humano e suas relações com a educação.” (Facci, 2008, p. 195). Conceitos esses que vimos trilhando nesta seção. Neste momento abordaremos algumas questões que envolvem o trabalho do professor no processo de escolarização, sobretudo, da pessoa com deficiência.

Outro profissional que também pode atuar junto ao professor é o psicólogo escolar. Sobre isso, Zavadski (2009) investiga as possibilidades para a atuação do psicólogo escolar junto aos professores no âmbito das instituições de Ensino Superior. Ressalta a importância do entendimento do docente acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos; os processos de formação de conceitos e, desenvolvimento das funções psicológicas

superiores. Como resultado de sua pesquisa constatou que o professor de ensino superior, em sua maioria, tem dificuldade em estabelecer um sentido para sua função docente.

Além disso, os professores tiveram uma formação que não permite que compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seu aluno mesmo no ensino superior. Neste sentido, nossa pesquisa vem contribuir para a formação e atuação deste profissional, quando traz conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, respaldado pela psicologia histórico-cultural; conhecimentos sobre o percurso histórico da pessoa com deficiência, da universidade; legislações brasileiras sobre a provisão de acessibilidade e, por fim os relatos dos próprios acadêmicos com deficiência que cursaram o nível superior de ensino.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica é função da instituição de ensino possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos, com ou sem deficiência. Neste sentido, um dos aspectos importantes diz respeito à forma como é compreendida a prática educativa, cabendo ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos. Segundo Facci (2008) cabe a educação “levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizarem.” (Facci, 2008. p. 226). A educação tem que partir sempre do saber objetivo produzido historicamente e pautado na compreensão da natureza humana.

Segundo Saviani (2008, p. 7) “o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.” À produção humana insere-se o conjunto de conceitos, valores, ideias, habilidades e símbolos, estes são transmitidos na escola.

Este mesmo autor afirma que é necessário levar a prática desenvolvida do nível do senso comum à consciência filosófica, para isso, a prática pedagógica deve ser a mediadora entre a formação do indivíduo e a vida cotidiana. Saviani (2008) afirma que a educação tem que tomar como referência “[...] a matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.”. (p. 07).

Saviani (2007) esclarece que não podemos ver a educação como ilusória ou impotente, ou que apenas reproduz a dominação e a exploração da sociedade capitalista. O autor defende que é necessário termos a compreensão das contradições e dos mecanismos de adaptação dos interesses dominantes, na sociedade capitalista, para entendermos que, mesmo diante das

limitações, os educadores possuem uma arma de luta nas mãos para superar essa educação que se faz de forma injusta e desigual. Dessa forma Saviani (2007, p. 31) apresenta uma alternativa para superar tal desigualdade:

[...] do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação, e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível das condições históricas atuais.

Entendemos que a educação não é a redentora dos nossos problemas sociais, mas poderá ser um instrumento de transformação da consciência dos alunos. A transformação da sociedade poderá ocorrer por meio de uma luta coletiva em busca de superação e ruptura na reprodução deste modo de produção que gera esta sociedade excludente, consequência da educação também excludente e por vez fracassada. A educação tem papel fundamental no desenvolvimento do homem, ao contribuir para que se aproprie do conhecimento, possibilitará ao mesmo uma compreensão mais ampla da realidade. Além do conhecimento científico, o indivíduo, no processo de escolarização, desenvolvido de forma intencional, sistematizado, passa a ser capaz de fazer uso de instrumentos, apropriando-se de conteúdos científicos e da cultura, que modifica internamente, possibilitando transformar a realidade social. (Bray, 2009).

De acordo com a Escola de Vigotski, o professor é quem realiza as mediações entre os conceitos teóricos e os conhecimentos da prática, convertendo o saber objetivo em saber escolar, de forma que o aluno possa se apropriar desses, e, gradativamente tenha o domínio de tais conhecimentos científicos, para chegar a um nível cada vez maior de autonomia. Vigotski e seus colaboradores entendiam que era dever dos professores apropriarem-se do conhecimento cultural e técnico para poder orientar o processo educativo, pois só pode humanizar aquele que está humanizado, ou seja, aquele que teve a oportunidade de acesso aos bens culturais mais elaborados produzidos social e historicamente.

Para alcançar esse objetivo o professor necessita, conforme Facci (2008) e Tuleski (2011), desenvolver métodos que possibilite o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Este método precisa ser pensado, planejado, organizado para que chegue ao seu objetivo final. Este objetivo precisa, também, ser claramente definido e de conhecimentos de todos os envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

Como afirma Chaves (2008), os professores “Precisam estar apropriados de conhecimento científico, sistematizados e como se dá todo o processo ensino-aprendizagem, pois esse processo envolve a escola como um todo, envolve também a família e a sociedade”, (2008, p. 79). Eles necessitam ter clareza sobre os objetivos de sua atividade para, realmente, tornar efetiva a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. O processo ensino e aprendizagem envolvem a organização do ambiente educativo, a motivação dos participantes, a definição do plano de formação, o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, a avaliação do processo como um todo e do objetivo a ser alcançado.

Facci (2007, p. 136) afirma que mesmo no ensino superior o fato dos alunos se desenvolverem intelectualmente, serve de mola propulsora para que os professores exerçam à docência com seriedade e compromisso o que resulta em satisfação profissional, para os professores que se preocupam com o aprendizado dos alunos e têm como meta socializar os conhecimentos científicos. A autora realiza pesquisas com o foco central na atividade docente, com “o pressuposto de que a escola e o professor são fundamentais pra o desenvolvimento psíquico dos alunos [...]”. (Facci, 2007, p. 136). Anuncia que há caminhos fáceis, mas nem sempre é o apropriado para que o processo de educação seja efetivado:

Poderíamos, talvez, ir por caminho relativamente fácil e ideológico de colocar a culpa do não aprendizado no aluno ou em sua família, ou mesmo no professor, guiados por pressupostos neoliberais e pós-modernos, que continuam a defender ideias de “igualdade”, “liberdade”, mas que, em última instância, não passam de formas equivocadas de analisar as diferenças que as classes sociais imprimem. Ideias que circulam na sociedade capitalista e que insistem em afirmar que todos têm o mesmo direito, mas que falta maior disposição dos indivíduos, maior qualificação pessoal para “aprender a aprender”, mais criatividade para enfrentar as intempéries prestes na atualidade. (Facci, 2007, p. 137).

Neste sentido, a autora continua escrevendo que ainda poderia tomar o caminho, também bastante trilhado, que é o de justificar o não aprendizado do aluno, argumentando que o aluno é carente culturalmente ou financeiramente. Reafirma a importância da instituição de ensino para o desenvolvimento do aluno e o trabalho do professor no processo ensino-

aprendizagem, ambos em contribuição para a superação de paradigmas idealistas e naturalizantes.

Facci (2007, p. 142-143) afirma ainda, que “o conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor.”, ao contrário disso, pode-se esvaziar a sua função, porque, o profissional,

[...] acaba sendo destituído daquilo que lhe é indispensável: a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade. (Facci, 2007, p. 143).

Saviani (2008) escreve que “pela mediação da escola, acontece à passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” (p. 21). Esse processo de transformação do conhecimento empírico ao conhecimento científico ocorre em movimento dialético. O autor afirma ainda que “é a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.” (p. 15). Sendo assim, Saviani (2008, p. 14) define o papel da escola ao afirmar: “A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. O autor faz considerações sobre o objeto da educação, considera que há dois aspectos importantes para concretizar o processo de educação, sendo o primeiro, a identificação dos elementos culturais, ou seja, a eleição dos conteúdos mais importantes, para que os indivíduos da espécie humana se apropriem e se tornem humanizados; o segundo trata-se de encontrar formas apropriadas para atingir esse objetivo.

O ensino, portanto, teve ter como resultado a aprendizagem do aluno, pois o professor transmite os conhecimentos eleitos, por eles dominados, aos alunos. O professor deve ter certa autoridade profissional nesse processo de ensino-aprendizagem. Deve também conhecer a relação de aprendizagem e desenvolvimento para poder mediar adequadamente, deve conhecer as necessidades e potencialidades de seus alunos.

Além desses conhecimentos para a valorização do trabalho do professor na mediação pedagógica, Facci (2008) e Saviani (1997) apontam que os professores precisam dominar certos conhecimentos, como: num primeiro momento, os específicos da disciplina que

ministra, dessa forma, o professor de matemática deve dominar os conhecimentos que dizem respeito a essa área do saber, assim como o professor de português, ciências entre outras. Em segundo momento, é necessário que o professor tenha ciência de que esses conhecimentos por ele dominados tenham efeito no processo de apropriação e produção por parte dos alunos, denominado de didático-curricular. Em terceira ordem concentra-se o saber pedagógico, sobre o que “o professor deve apropriar-se dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação.” (Facci, 2008. p. 245). A autora aborda, ainda, outro tipo de saber necessário para a prática docente, que é a compreensão das condições sócio históricas que determinam a tarefa educativa.

Saviani (2008) afirma que o professor necessita converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que o torne assimilável para o aluno, de tal forma que este passe gradativamente do não domínio ao domínio dos conhecimentos científicos. Dessa forma, o docente deve partir do conhecimento sincrético, desorganizado do aluno, para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e vinculado à prática social. O professor deve ainda ter um saber atitudinal, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo.

Portanto, esses conhecimentos são todos importantes e necessários, deve haver uma intrínseca relação entre eles, e, fazer parte dos conhecimentos do professor mediador, que, sabendo colocar em prática, fará bom uso desses conhecimentos.

Por meio dos estudos, foi possível observar que, mesmo parecendo óbvio para alguns por conta de Luria ser um dos criadores da Psicologia Histórico-Cultural, juntamente com Vigotski e Alexei Leontiev (1903-1979), vale ressaltar, que em seus escritos a superação do biológico pelo cultural tem presença constante. Sintetiza o processo de humanização no qual cada indivíduo é inserido desde o início da história da humanidade. São reproduzidas e recriadas no indivíduo, as aptidões e as funções humanas historicamente formadas, ou seja, não se concretizam somente pelo crescimento e pela maturação biológica.

3.6 Queixas escolares e a pessoa com deficiência

Outra questão que já algum tempo vem sendo discutida é o fracasso escolar. O termo dificuldade de aprendizagem está por todas as partes. Há uma forte tendência em diagnosticar

os alunos, que por algum motivo não respondem às exigências do sistema de ensino, como: alunos com dificuldade de aprendizagem, com distúrbio de aprendizagem, Déficit de Atenção e Hiperatividade, e até mesmo deficientes intelectuais entre outros. Entendemos que há uma prática de diagnóstico e atendimento pautados em teorias biologizantes, que levam em consideração apenas aspectos biológicos e conseqüentemente à individualização das dificuldades escolares. E, na verdade esses alunos estão envolvidos em problemas de escolarização, e todos os agentes da educação são protagonistas.

Neste sentido, alguns estudiosos, como Souza (2000) entende esse fenômeno como queixa escolar. Essa autora ressalta que a queixa escolar vem sendo objeto de preocupação no trabalho realizado por profissionais da área de Psicologia Escolar. Explica que em meio ao processo de compreensão deste fenômeno, os profissionais tem se deparado com a precariedade de sua formação para lidar com aqueles que chegam ao atendimento psicológico com a queixa de que estão com “problemas na escola”. Neste sentido, Souza realiza um trabalho cujo objetivo refere-se à compreensão e análise de concepções e ações que dão subsídios ao atendimento à queixa escolar na formação de psicólogos. Envolvidos nesta questão também estão as pessoas com deficiência, pois se não atendidos adequadamente pelo sistema de ensino, são fortes candidatos à serem encaminhados para esse tipo de atendimento. Outro ponto importante trata-se de que um diagnóstico realizado inadequadamente pode comprometer a vida de uma criança, tornando-a um problema. A pesquisa de Souza (2000) se faz importante pois revela como estes escolares estão sendo atendidos em ambientes extra escolares.

Souza (2000) realizou também intervenções em escolas da rede pública paulista. Conheceu uma parcela das “[...] práticas psicológicas em relação aos ‘problemas de aprendizagem’ dos psicólogos que atuam na área clínica” (p. 108). Isso possibilitou dimensionar o hiato existente entre os avanços teórico-metodológicos na área de Psicologia Escolar em relação às explicações do fracasso na escola e as concepções e práticas difundidas na formação em Psicologia Clínica. Além disso, pontuou que a experiência no atendimento a alunos e professores nessas escolas possibilitou evidenciar que a presença do psicólogo na escola se faz principalmente por meio de emissão de laudos psicológicos em relação a crianças que acabam sendo encaminhadas para Classes Especiais por apresentarem “defasagem” na aprendizagem escolar.

Além dos aspectos práticos evidenciados que mobilizaram a realização do trabalho em questão, Souza (2000) afirmou que outro ponto se refere ao fato de haver uma grande evidência de encaminhamentos a serviços de atendimento psicológicos de crianças e adolescentes com queixa escolar. Pesquisas como as de Silveiras (1989) e Urbinatti (1992) a esse respeito já evidenciavam que a queixa mais frequente apresentada nesses serviços de atendimento, na faixa etária de 0 e 14 anos, referia-se ao mau desempenho escolar. E a grande maioria dos encaminhamentos concentrava-se na faixa etária de 6 a 10 anos, referindo-se predominantemente alunos do sexo masculino, que frequentavam escolas públicas e que foram encaminhados pela própria escola.

Em 1995, Souza desenvolveu uma pesquisa em quatro instituições universitárias de formação em Psicologia na capital de São Paulo. A autora buscou ampliar o conhecimento acerca da atuação profissional do psicólogo no contexto escolar, entendendo aí a necessidade de uma postura crítica frente às queixas que lhes são apresentadas. Assim, a autora pontua que, por meio desta pesquisa, não objetivou avaliar o trabalho realizado pelos professores, mas iniciar um diálogo com os mesmos a respeito da complexidade da natureza da queixa escolar, para à partir disso, tecer considerações sobre as alternativas de atendimentos. Neste sentido, o objetivo central da pesquisa foi conhecer que tipo de atendimento era ofertado, como são interpretadas e analisadas essas dificuldades escolares e quais benefícios, para o processo de escolarização desses alunos, resultaram dessa ação profissional.

Por meio da pesquisa, Souza (2000) apresentou algumas reflexões pertinentes. Destaca que por meio das análises dos programas de curso, entrevistas e prontuários foi possível evidenciar “[...] a presença de diferentes concepções com vários matizes em relação à queixa escolar na formação do psicólogo” (p. 119). De modo geral, tanto os psicólogos escolares quanto os psicólogos clínicos fazem críticas em relação à escola. Os primeiros baseando-se em uma leitura da escola que inclui a concepção de fracasso escolar, e nos segundos essa crítica aparece por meio do conceito de “problemas de aprendizagem” ou ainda pelos modelos psicodiagnósticos denominados “interventivos”.

Souza (2000) ressaltou que, a partir da pesquisa, também foi possível evidenciar que as maiores diferenças entre os professores (da mesma área como de áreas diferentes) ocorrem nas explicações a respeito das dificuldades no processo de escolarização e no atendimento a ser direcionado à queixa escolar. Deste modo, nota-se que nos estágios da área Clínica a queixa escolar é atendida como um caso clínico, sendo que as causas são buscadas no âmbito

individual ou familiar. Já na área escolar tal elemento é abordado sob uma abordagem “psicopedagógica clínica”, através de atendimentos individuais ou em grupos, assim como por meio de uma abordagem institucional, em que os problemas de aprendizagem são considerados como consequência de problemas vivenciados na escola.

Diante disso, Souza (2000) enfatiza que embora a Psicologia tenha ampliado o seu ângulo de visão por meio da consideração de seus determinantes sócio-históricos, “[...] a presença das novas concepções da queixa escolar ainda é engolida por uma leitura *psicologizante* e em muitos casos *patologizantes* do processo de escolarização” (p. 120). Neste sentido, faz-se necessário refletir acerca das dificuldades que se tem para passar de um discurso psicologizante para um discurso crítico.

Souza (2000) afirma que quando se focaliza não mais o indivíduo, mas sim a escola e todo o contexto institucional, histórico, psicológico e pedagógico que permeiam o cenário escolar há a possibilidade de analisar o “processo de escolarização” e não os “problemas de aprendizagem”. Essa forma de entendimento rompe com as tradicionais formas de compreensão do fracasso escolar. Nesse sentido, a escola passa a ser vista como local no qual as relações sociais e individuais se entrelaçam em uma rede complexa de relações.

Patto (1990), apresentou uma visão dos chamados problemas de aprendizagem, abandonando os discursos tradicionais presentes na literatura psicológica e pedagógica brasileira. As principais discussões trazidas pela autora dizem respeito ao fato de que a grande maioria dos problemas de aprendizagem ocorre nas crianças pobres e são sobre essas crianças que são dadas as explicações sobre os problemas de aprendizagem. Tais explicações apontam que esses problemas são geralmente oriundos de fatores psicológicos, biológicos ou culturais, levando ao preconceito em relação à população pobre brasileira. Essa autora ainda analisa os fatores institucionais, políticos, individuais, estruturais e de funcionamento que permeiam o cotidiano das escolas e que levam ao fracasso escolar, mantendo as altas taxas de exclusão, principalmente no que tange às crianças e adolescente das camadas populares brasileiras.

Para Souza (2000) o argumento de que o fracasso escolar é produzido pela escola leva a duas grandes questões para o trabalho nas escolas e para a formação do psicólogo. A primeira diz respeito ao “posicionamento político de compromisso com o excluído”, principalmente com as crianças e adolescentes. A segunda questão refere-se ao “papel desempenhado pela Psicologia na produção da exclusão”[...] à medida que, ao longo da história, divulgou e compreendeu a queixa escolar através de compreensões *medicalizantes*.

Podemos considerar que quando o psicólogo recebe uma criança com dificuldades no processo de escolarização, não deve focar sua análise naquilo que a criança ainda não consegue fazer em termos cognitivos ou físicos, ou ainda nas dificuldades familiares oriundas de situações traumáticas. Cabe ao profissional elucidar os processos de escolarização que produziram a criança em análise, ou seja, se voltar para fomentar o pensar com a criança e com o professor, questionar essa relação produtora do fracasso escolar que leva a formação de estigmas, exclusão e rotulação. Torna-se essencial o conhecimento a respeito de pesquisas sobre o processo de escolarização e a superação de determinadas explicações sobre o processo de aprendizagem escolar de todas as pessoas, com ou sem deficiência, buscando vencer a exclusão, a estigmatização e a desigualdade.

3.7 – Algumas considerações

Tomando como referência os pressupostos vigotskianos, da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e teorias críticas, entendidas como as que respondem de forma mais completa as questões aqui estudadas, o trabalho do professor mediador, merece destaque dada a importância de seu trabalho, principalmente quando falamos em pessoas com deficiências. Entender que é possível desenvolver um sistema compensatório e isso irá ocorrer mediante um ensino planejado, é condição fundamental para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todas as pessoas.

Muito ainda temos que pesquisar e produzir em prol de mediações que promovam o desenvolvimento máximo dos indivíduos, por meio da apropriação do conhecimento científico. Entendemos que é necessário um ensino sistematizado, organizado, que busca sempre resgatar a potencialidade de cada um, que seja sustentado pela premissa de que todos os indivíduos são capazes de aprender e se desenvolver e, investir nessa potencialidade para ocorrer o desenvolvimento global da pessoa com deficiência.

Na compreensão da possibilidade de desenvolvimento da pessoa com deficiência, contrastando a teoria estudada com as produções científicas elencadas e a legislação disponível, podemos afirmar que, em nível de ensino superior, buscar uma proposta inclusiva consiste em preparar condições de acesso e permanência destas pessoas neste nível de ensino, com mediações planejadas e organizadas; recursos e instrumentos mediadores de diversas ordens; conhecer as necessidades e investir na potencialidade de cada acadêmico, de forma a possibilitar sua aprendizagem e seu desenvolvimento, conforme direitos constitucionalmente garantidos.

Ressaltamos a importância das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educabilidade da pessoa com deficiência, quando explica o processo de desenvolvimento humano e quando afirma que todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver, seja com ou sem deficiência. Esta teoria explica ainda como ocorre o desenvolvimento do psiquismo, relação aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desenvolvimento dos conceitos científicos, todos esses conhecimentos são de fundamental importância para o processo educativo. Com base nesta teoria reforçamos, ainda, a importância da instituição de ensino, pois é por meio desta que os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade são transmitidos aos alunos. Dessa forma o professor, agente principal deste papel escolar, precisa ter consciência do desenvolvimento humano para que possa realizar sua prática efetiva e investir no aluno com deficiência, e tenha como objetivo a apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos acadêmicos, inclusive os com deficiência. Pois o desenvolvimento humano é ilimitado, e esse se dá na interação com o meio e com outro mais desenvolvido.

Com esta perspectiva, apresentamos a seguir a investigação, pesquisa empírica, qualitativa com entrevistas semiestruturadas realizada em nosso estudo.

4 O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA

Na pesquisa que ora compartilhamos, objetivamos analisar a proposta atual de inclusão escolar em nível superior de ensino, por meio das falas de acadêmicos com deficiência, egressos dos cursos universitários da Universidade Estadual de Maringá – UEM - na última década (2000-2010); no que diz respeito à acessibilidade como condição para apropriação do conhecimento científico pelo acadêmico com deficiência no ensino superior; contribuir com as produções científicas na área de Educação Especial no Ensino superior, tendo em vista a escassez de estudo, neste nível de ensino; e, por fim, realizar um estudo que possa colaborar com o ensino superior na organização da acessibilidade para os acadêmicos deficientes. Iniciamos, nesta seção, retomando nosso objetivo de pesquisa na sequência traremos informações sobre Caracterizações da instituição de ensino superior; caracterização dos participantes; procedimentos metodológicos, explicando como foi realizada a coleta de dados e, por fim, sua análise.

4.1 Caracterizações da instituição de ensino superior

Neste item apresentamos uma breve caracterização da instituição de ensino superior, em que os alunos pesquisados estudaram, pois a instituição também faz parte da pesquisa. As informações apresentadas podem ser encontradas no sítio da própria Universidade.

Trata-se de uma instituição pública onde os alunos com deficiência que participam desta pesquisa cursaram suas graduações. A Universidade está localizada no Noroeste do estado do Paraná, numa cidade que tem uma população de aproximadamente 357 milhões de habitantes, sendo então considerada uma cidade interiorana de médio porte, de acordo com as estatísticas oficiais. Polariza mais de 130 municípios, com população estimada em 2,5 milhões de habitantes.

A universidade foi criada no ano de 1960, na forma de fundação de direito pública, por meio do Decreto Estadual n. 18.109, de 28 de Janeiro de 1970, e obteve seu reconhecimento pelo Governo Federal em 1976, mediante o Decreto n. 77. 583. Tornou-se autarquia pela Lei Estadual n. 9.663 de 16 de Julho de 1999. No momento de sua fundação foram agregadas três instituições de ensino superior estaduais desta cidade. Ao total eram ofertados 07 cursos de graduação: Ciências Econômicas, Direito, História, Geografia, Ciências do 1º grau, Letras

Anglo-Portuguesa e Letras Franco-Portuguesa. Hoje, conta com 63 cursos de graduação, 93 de especialização, 28 de mestrado e 12 de doutorado. Está presente com atividades de ensino, pesquisa e extensão distribuídos em 6 *campi* em cidades localizados no interior do Paraná. A comunidade universitária é formada por aproximadamente 20 mil pessoas, entre professores, alunos e funcionários.

Esta universidade é avaliada pelo MEC como a melhor das universidades do Paraná, Também está entre as vinte instituições com maior produção científica e tecnologia do País, com aproximadamente 700 projetos em andamento.

Segundo Rambo (2011) esta instituição tem registrado uma média de 15 candidatos com necessidades especiais nos últimos vestibulares, Registros da CVU apresentaram 17 inscritos no vestibular de inverno de 2011. Rambo afirma que 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, de sete inscritos, três conseguiram passar.

4.2 Participantes

Na instituição localizada, existe o programa de Acompanhamento aos acadêmicos com deficiência, que, tendo autorizado nosso estudo, forneceu dados para que compuséssemos nossa população de pesquisa, que inicialmente, era composta de 11 acadêmicos, durante a década de 2000 a 2010. No entanto, embora tivéssemos procurado localizar estes egressos por diversas fontes, como: telefone, endereço residencial, endereço eletrônico, pesquisas na *internet*, indicações de outras pessoas, apenas encontramos seis deles. Destacamos que um dos acadêmicos egressos foi contatado, mas não apresentou interesse em participar da pesquisa. Foram, então, entrevistados cinco acadêmicos que apresentam deficiência física neuromotora, visuais e auditivos, com idade superior a 18 anos. São acadêmicos egressos da instituição, conforme caracterização na tabela que segue.

Tabela 1: Caracterização dos Participantes:

Participantes	Deficiência	Curso de Graduação	Período
Eurico Ast	Deficiência Física Neuromotora	Ciência da Computação	2006 – 2010
Caio Iano	Deficiência Visual	Direito	2003 – 2007
Saulo Arns	Deficiência Visual	Psicologia	2003 – 2007
Manoel Ades	Deficiência Visual	Educação Física	2005 – 2008
Rita Orestes	Deficiência Auditiva	Pedagogia	2005 – 2007

Fonte: Fichas de identificação dos participantes da pesquisa. Os nomes dos sujeitos são fictícios.

4.3 A coleta dos dados

Os dados foram coletados por entrevista, com apoio em roteiro semiestruturado e gravadas com recursos de áudio. Foram ouvidos os acadêmicos egressos ao refletir sobre o processo de inclusão escolar, focando o nível superior, tanto aos aspectos de oferta de recursos e estratégias que garantem à igualdade de oportunidades, como, as experiências no processo de escolarização neste contexto. Questões como, percurso acadêmico, estratégias pedagógicas de acessibilidade e recomendações para melhorar o processo de inclusão na universidade, foram questões norteadoras para esta pesquisa qualitativa, de estudo teórico e de campo, que aqui apresentamos.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos como ponto de partida baseado em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

[...] 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. (Trivinõs, 1987, p.174).

Os questionamentos geram novos frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes e o foco principal é sempre colocado pelo investigador-

entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. A grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida. Entretanto, as pesquisas descritivas geralmente assumem a forma de levantamentos de dados.

A partir das falas dos acadêmicos que apresentam deficiência, compartilhamos com a comunidade científica as reais necessidades em termos de inclusão no ensino superior, uma vez que a tônica está em suas vivências acadêmicas neste grau de ensino. Poucos são os estudos no ensino superior, e tratamos de um processo em construção, cujas vozes dos interessados podem ressoar como necessidades a serem refletidas e revistas, sobre a organização de condições de acessibilidade.

Metodologicamente, conforme Triviños (1987), o enfoque qualitativo depende do referencial teórico em que a pesquisa está fundamentada. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa empírica, qualitativa e que tem como suporte teórico, os pressupostos do referencial da Psicologia Histórico Cultural, cujos fundamentos se encontram no materialismo histórico e dialético, que busca entender os fenômenos a partir de uma compreensão histórica e cultural.

Para a coleta de dados utilizamos os seguintes materiais: documento de anuência submetido à Comissão de Ética em Pesquisa, de forma a cumprir todos os requisitos necessários para que os princípios éticos fossem firmados junto aos participantes da pesquisa; um termo de consentimento livre e esclarecido: apresentado e entregue 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 acadêmicos egressos 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 junto com sua orientadora, composto por três itens norteadores, pensados de forma a atingir os objetivos da pesquisa (apêndice 3); gravador: utilizado para o registro dos dados em voz, para posterior

transcrição dos dados.

Para a realização da pesquisa, houve o contato com a universidade onde expusemos 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 da 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 respectivo comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

A partir do parecer favorável desses comitês (anexo 1) contatamos com a universidades, mais especificamente o órgão competente. Juntamente com o Núcleo de Acessibilidade da instituição, fizemos um levantamento dos alunos com deficiência que passaram pela Universidade na década de 2000 a 2010. Com a lista fornecida pelas instituições, fizemos um primeiro contato por telefone com os acadêmicos, 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 quisessem, o assinassem concordando em participar do estudo. Após a anuência dos participantes e a entrega das fichas de identificação, as quais foram por eles respondidas, procedeu-se às entrevistas com os participantes, as quais, após o consentimento do participante, foram gravadas. Cada uma das entrevistas durou aproximadamente 35 minutos

O roteiro para a entrevista, o qual direcionou as falas, com intuito de alcançarmos os objetivos desta pesquisa foram organizados em grandes eixos temáticos, discutidos e relacionados á revisão de estudos teóricos realizados sobre o assunto.

Roteiro norteador da entrevista semiestruturada:

- Percurso escolar (ingresso e permanência);
- Provisão de estratégias de acessibilidade aos conteúdos acadêmicos;
- Recomendações para a viabilização de proposta inclusiva para instituição de ensino superior.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados, então, foi realizada a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, caracterizada por um modelo que busca descrever, compreender e explicar o objeto da pesquisa em suas dimensões simbólica, histórica e material. Os dados foram analisados à luz da teoria estudada e por autores que também estudam a temática Educação Especial no Ensino Superior. Tendo sido submetido e aprovado o projeto à Comissão de Ética em Pesquisa, foram cumpridos todos os requisitos necessários para que os princípios éticos fossem firmados junto aos participantes da pesquisa.

5 RESULTADO E DISCUSSÃO

De acordo com a metodologia proposta e respaldada pela Psicologia Histórica Cultural, trabalhamos com grandes eixos temáticos, a partir dos dados coletados nas entrevistas pelos cinco acadêmicos com deficiência egressos dos cursos de graduação da Universidade pesquisada, na década de 2000-2010. Subdividimos a discussão apresentando as falas dos entrevistados e relacionando-as à literatura estudada. Assim, três eixos temáticos foram organizados para discussão, a partir das falas dos entrevistados, a saber: **individualização das dificuldades escolares; acessibilidade como condição para apropriação do conhecimento científico pelo acadêmico com deficiência no ensino superior;** e, por fim, **recomendações para a instituição universitária**, apontadas pelos acadêmicos com vistas à garantia a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência.

5.1 Eixo de discussão 1 - Individualização das dificuldades escolares

Este é um tema bastante discutido por estudiosos na área da Educação e da Psicologia, sobretudo, quando se fala em fracasso escolar e problemas de aprendizagem, pois geralmente recaem na individualização das dificuldades escolares, responsabilizando os alunos pelo insucesso. Atualmente, essas questões vêm sendo entendidas como queixa escolar. A queixa escolar é compreendida como “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem” (Souza, 2010). Com este entendimento, busca-se retirar o foco voltado exclusivamente para o indivíduo. Esta questão pode abranger vários aspectos em vários momentos do processo de escolarização, no entanto, tem levado à medicalização da educação. Entendemos que a ausência de acessibilidade adequada para atender as necessidades da pessoa com deficiência, seja em qualquer nível de ensino, pode levar ao fracasso escolar, ou ainda acentuar as dificuldades dos acadêmicos com necessidades educativas especiais, dessa forma acabam por interiorizar o insucesso no âmbito escolar.

Corroborando com o exposto, Proença (1994) investigando prontuários de unidades básicas de saúde no estado de São Paulo, constatou que há um grande número de encaminhamentos de crianças e adolescentes, decorrentes de problemas escolares, para

atendimento psicológico nas Unidades básicas de saúde. Disto, analisa que, o grande problema que se encontra por trás desses encaminhamentos, é a concepção biologizante, em que as crianças acabam sendo responsabilizadas e culpabilizadas pelo insucesso que enfrentam no processo de escolarização.

Tavares e Facci (2012) ao analisarem as fichas de ingresso de alunos em um projeto de extensão na Universidade Estadual de Maringá. Ao analisarem as queixas, também constataram a maciça presença da questão da individualização das dificuldades escolares, dessa forma esclarecem que são:

[...] na rede de relações da escola, da família, e da própria criança, em relação com o contexto histórico, político e econômico que são produzidas as dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de escolarização. Assim sendo, [...] é necessário incluir todos esses segmentos em prol do entendimento dessa questão (queixa escolar); deve-se refletir e contextualizar o problema na busca de sua solução no sentido de superar o entendimento organicista. (p.12).

Para isso é necessário ter claro que somos formados em uma sociedade de valores marcadamente individualistas, fundamentados em políticas neoliberais que incentivam e divulgam incessantemente o estudo solitário, o esforço próprio e a retirada do professor do papel de condutor da aprendizagem. Como se os seres humanos não fossem formados socialmente pelas relações sociais mediadoras, desta forma, os alunos, por serem sujeitos desta sociedade imersa nos ideais neoliberais, são levados a compreenderem que eles mesmos que constroem o sucesso ou insucesso, em detrimento das condições históricas e culturais que o circundam.

Estas questões também são consideradas, quanto tratamos da escolarização da pessoa com deficiência. As questões de cunho histórico necessitam ser contempladas, uma vez que, subjazem as ações e marcos das desigualdades, como vimos na primeira seção deste trabalho. Observamos que os próprios participantes da pesquisa relacionam pontualmente suas dificuldades, sem, no entanto, ater-se às questões históricas e culturais. Embora apontem

algumas necessidades que a escola não tem dado conta, acabam por trazer para si a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso na escola. Algumas falas como:

“A escola sempre foi difícil para mim, teve momentos em que estudar era um grande sacrifício, pois eu não tinha condições de fazer o que era pedido, então, desde o ensino primário, em meados de 1990, eu já tinha muitas dificuldades.”. (MA).

“Minha vida de estudante exigiu muito de mim e de minha família, pois, eu estudava no ensino regular. As professoras não tinham conhecimento sobre minha dificuldade... Então, minha mãe, que é uma pessoa muito simples, é quem lia para mim a matéria quando eu chegava em casa, e ia me ensinando. Eu queria muito estudar, mas minha dificuldade para enxergar era grande.”. (CI).

Estas falas apresentam as dificuldades para responder aos anseios da escola, uma vez que esta, não contempla a diversidade. As dificuldades são tomadas pelos acadêmico-participantes, como um aspecto de sua pessoa unicamente, o que os levam a atribuir a si, a responsabilidade pelo desempenho na escola. Sobre isso, Zonta (2011), quando afirma que os termos inclusão/exclusão devem ser refletidos como produtos do modo de produção capitalista, dá relevância as desigualdades sociais, que geram entre outros aspectos, a desigualdade de oportunidades, que é, no entanto, escamoteada pela ideologia das diferenças individuais. Isto faz emergir no indivíduo sentimentos de culpabilidade, fracasso com relação ao próprio desempenho e dos demais, o que referenda a ideologia das diferenças, a crença de superioridade de uns sobre os outros. Trata-se de um processo em que há a perda da dimensão histórica e cultural que subjaz a construção de uma sociedade de classes, e o insucesso é internalizado pelo indivíduo, passando a constituí-lo.

Na escola, na prática de sala de aula, as concepções ideológicas e naturalizantes sobre o desenvolvimento humano são expressas de diferentes formas, colocando-se a serviço dos tratamentos diferenciados dispensados aos diversos tipos de alunos. Disto, ecoam as intolerâncias, discriminação e negação, consistindo em formas sutis de exclusão.

Neste sentido Vigotski (2010) afirma que o ensino possibilita o “despertar” de processos internos de desenvolvimento. O autor explica que é o contato do indivíduo com o ambiente cultural que o humaniza. Sendo que é a relação com outras pessoas o mecanismo

essencial ao desenvolvimento, no entanto, esse fica limitado na falta de situações adequadas de aprendizagem.

Angelucci e seus colaboradores (2004) fizeram um estudo sobre o estado da arte a partir das produções científicas sobre fracasso escolar, no período de 1991 a 2002, na rede pública de ensino fundamental. As autoras tiveram como base para este trabalho questões sobre a forma como o tema estava sendo abordado; as concepções teóricas e metodológicas subjacentes ao fracasso escolar; coerência entre teoria e método; concepções de escola e de fracasso escolar; relações com os conhecimentos já produzidos.

Os resultados da pesquisa revelaram que o insucesso escolar, na maioria das produções científicas, é compreendido como: problemas essenciais psíquicos, predominando a culpabilização das crianças e seus pais; decorrente de problemas meramente técnicos, apontando como causa do fracasso escolar os efeitos do ensino inadequado ou a falta do domínio das técnicas por parte do professor, resultante de questão institucional, permeada pela lógica excludente da educação escolar e como questão fundamentalmente política.

Observamos neste estudo que vem ao encontro dos aspectos individualizantes apontados em nossa pesquisa, que as produções têm refletido esse olhar que coloca no aluno, no professor ou mesmo na instituição, a responsabilidade do insucesso de um sistema que tem deslocado suas dificuldades construídas ao longo da história, para preocupações focais de sala de aula ou escola. Neste sentido, Moysés (2001) alerta sobre a questão do fracasso como um problema que perpassa a instituição, o aluno ou sua família, mas diz respeito a um constructo político, coletivo e não individual.

Sobre isso, Oliveira (2012), esclarece que:

De uma forma geral, tais estudantes internalizam o fracasso vivenciado na escola sem que sejam analisadas as condições histórico-sociais desse processo, que, aliás, nem sempre contribuem para a apropriação do conhecimento. Dessa maneira, por permanecerem com um conhecimento raso e limitado e uma criticidade praticamente nula, os alunos mantêm-se incapazes de compreender que seu fracasso é fruto de uma sociedade capitalista, que empreende ações e faz todo o esforço para manter uma classe subjugada a outra. Na realidade,

traduzindo nos termos da Psicologia Histórico-Cultural, o que acontece é uma ruptura entre o significado social da escola – o de ensinar – e o sentido pessoal atribuído pelo aluno – que deveria ser o da apropriação do conhecimento, da humanização e do desenvolvimento. (Oliveira, 2012, p. 107).

Meira (2011) trata deste assunto, referindo-se a biologização como um processo de deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo, e, em especial, para suas características orgânicas. As questões históricas e culturais não desvendadas e escamoteadas, condizentes a uma construção das desigualdades, são substituídas por análises sobre as condições do indivíduo para responder as demandas postas por uma sociedade que não reconhece seu direito de participação igualitário. É todo um processo que, leva os indivíduos com deficiência, a se colocarem como incapazes de estarem nesta sociedade, a internalizarem a incapacidade de participar das oportunidades de escolaridade como as outras pessoas. Para Moysés e Collares:

[...] nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes á vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social, histórica e política em questões individuais. “Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, cujas entranhas são gerados e perpetuados os problemas”. (Moysés e Collares, 2011, p. 134).

Padilha e Caiado (2010) discutem este fenômeno da individualização das dificuldades escolares no processo de inclusão, de uma forma mais ampla, esclarecendo que as políticas neoliberais presentes nos anos 90, não deram conta de gerar qualidade na escola. Muitas ações isoladas eram realizadas, no entanto, sem o compromisso coletivo de romper à exclusão social, que é anterior mesmo a inclusão escolar. A escola reflete o pensamento vigente e consequentemente mantém as ideologias dominantes, que neste caso, refere também ao descrédito nas possibilidades de desenvolvimento e escolaridade destas pessoas, faz parte de um entendimento da coletividade.

A lógica do individualismo exacerbado diminui as condições que o individuo tem de

compreender a totalidade, compreensão esta indispensável para superar a consciência alienada e imobilizadora que defende uma visão parcial, individualizando problemas que também são de ordem social. Dessa forma, com a característica individualista do homem, advinda da doutrina liberal, idealiza a ilusão de liberdade, propriedade e segurança. O indivíduo sendo “dono de si” depende dele as suas escolhas; a responsabilidade e a capacidade para desenvolver os seus atributos entendidas como potencialidades, para encontrar seu lugar na sociedade.

O neoliberalismo dá continuidade a essa ideia do princípio liberal, embasando questões políticas, econômicas e filosóficas desta sociedade. Esse ideário serve para defender os interesses das classes dominantes com o discurso de que oportunidades, no âmbito social e inclusive acadêmico, existem para todos. Se os indivíduos não conseguem êxito em suas vidas eles são culpabilizados por serem excluídos do sistema. Dessa forma os fracassos são atribuídos a problemas de caráter individual, o que individualiza cada vez mais questões que são sociais. (Bray, 2009).

Sawaia (2006) explica que nossa sociedade utiliza-se de “artimanhas” para excluir e manter a desigualdade social dos indivíduos, pois diversos processos perversos fazem parecer o excluído como participante/incluído na esfera social. A autora reforça que, na sociedade atual, há uma falsa ideia de inclusão, uma vez que, ao menos aparentemente, estamos todos inseridos. No entanto, nem sempre essa inclusão ocorre efetivamente, pois o processo de exclusão/inclusão é um mecanismo social histórico, e que tem se naturalizado.

Dessa forma ao mesmo tempo em que existe o discurso de oportunidades e direitos iguais para todos, garantidos pelas leis e luta pela democracia, novas formas de exclusão passam a vigorar. Então muitas pessoas não são incluídas de modo digno na sociedade, pois grande parte da população é inserida sem as mínimas condições de sobrevivência, com pouco ou nenhum acesso à saúde, à educação, ao lazer, ao Trabalho etc. (Sawaia, 2006).

As questões maiores que envolvem toda forma de pensar que estão subtendidas nas propostas de ações, acabam por serem desmerecidas numa discussão mais ampla de igualdade de direitos, e o aspecto da proposta pontual descontextualizada, passa a ser naturalizada e absorvida como benéfico para todos, inclusive, para as pessoas que apresentam deficiências. Podemos constatar que mesmo após ter cursado o ensino superior, e alguns já com curso de pós-graduação (*lato sensu*), outros atuando como professores em instituições de ensino, os

acadêmicos entrevistados não apresentam, em suas falas, um olhar crítico para esta questão, pelo contrário, relatam mais uma vez, como os estudos nos mostram a individualização das dificuldades escolares.

O próximo eixo de discussão refere-se à acessibilidade como condição para a apropriação dos conhecimentos científicos, em que os acadêmicos entrevistados relatam, com base em suas vivências, as dificuldades encontradas e as acessibilidades que ajudaram em seu percurso acadêmico no nível superior de ensino.

5.2 Eixo de discussão 2 – Acessibilidade como condição para apropriação do conhecimento científico pelo acadêmico com deficiência no ensino superior

A acessibilidade para as pessoas com deficiência, está prevista pelas políticas públicas brasileiras, como vimos anteriormente. Vale lembrar que consideramos os diversos tipos de acessibilidade, importantes para o processo ensino-aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos científicos aos acadêmicos com deficiência. Entendemos que o conjunto de recursos e instrumentos elaborados pelos seres humanos como parte da cultura existente, colabora para um processo compensatório cada vez mais eficiente e, contribui para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, no intuito de que ela possa ter uma vida individual autônoma, integrada socialmente.

O papel que os recursos e instrumentos desempenham na escolarização das pessoas com deficiência é de favorecer o processo de compensação e possibilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento destas pessoas. Dentre os diversos instrumentos e recursos, podemos citar: o sistema Braille, para a aprendizagem de leitura e escrita com os cegos; o uso do sistema de sinais manuais: LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, dos resíduos auditivos, a escrita e a leitura lábio-facial para aquisição do conhecimento e da linguagem oral nos surdos; o ensino dos modos de generalização e abstração para as pessoas com deficiência intelectual; os recursos e instrumentos de ajuda para deficientes físicos neuromotoras; entre outros.

Sobre isso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2006) refere à Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa de forma transversal todos os níveis de ensino.

Este documento traz de forma bastante clara o papel da instituição de ensino superior quanto à garantia de acessibilidade para efetivar o ingresso, à permanência e à participação dos alunos:

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. (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2006, p. 17).

Os planejamentos, a organização de recursos e serviços com vistas à acessibilidade arquitetônica; à acessibilidade comunicacional; à acessibilidade pedagógica que inclui: os sistemas de informações e materiais didáticos, não são somente de responsabilidade da instituição. Para que os acadêmicos tenham sucesso no ingresso e permanência no ensino superior, bem como em todos os níveis de ensino, essas acessibilidades embasadas na acessibilidade atitudinal, devem ser balizadas por todos os envolvidos na educabilidade. Trata-se de uma mudança histórica e cultural, que tem como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da apropriação dos conteúdos científicos escolares.

Neste sentido, é de fundamental importância buscar diferentes recursos e instrumentos mediadores para atender as necessidades dos alunos que apresentam deficiências, possibilitando condições de acesso mais próximas possíveis dos outros estudantes. Os participantes da pesquisa também fazem relatos acerca dos instrumentos e recursos pontuais que tiveram ou que fizeram falta em seu ingresso (vestibular) e permanência na universidade, conforme expressaram:

“No vestibular, pude contar com prova ampliada e ledor (um fiscal instruído para esta função), o que me ajudou muito. Mas, isto foi uma luta gradativa de pedidos, pois, no primeiro vestibular eu tive que optar por prova ampliada ou ledor, eu escolhi prova ampliada e acabei deixando questões sem terminar, porque não consegui fazer tudo. Fiz sete vestibulares.”. (MA).

“Fiz dois vestibulares, ambos para o curso de Psicologia. Durante o vestibular eu solicitei atendimento especial, tive a prova em Braille, e um fiscal especial da CVU⁵, ele passava as questões para o gabarito e na redação ele transcrevia o que eu ditava, conforme eu ditava e ainda utilizei o tempo disponibilizado de uma hora e meia para a realização da prova.”. (AS).

“Desde o vestibular tive dificuldades, já no ano de 1996, o primeiro vestibular foi em uma Universidade particular e não teve intérprete. Como resultado eu não zerei, e por ter número maior de vagas que candidatos, consegui entrar no curso de Pedagogia. Depois, me inscrevi na sobra de vagas da UEM, e consegui a vaga por transferência externa.”. (RO).

Na fala de MA podemos observar o anseio pelo ensino superior, ao dizer que tentou por sete vezes o ingresso na universidade. Observamos ainda, sua luta em solicitar os recursos e instrumentos mediadores para que fizesse a prova com igual condição aos demais vestibulandos. Inicialmente, teve que optar pelo recurso a ser utilizado, depois conseguiu além da prova ampliada e o tempo de uma hora e meia a mais para a realização da prova. Também fez parte, o fiscal especial, que é uma pessoa instruída quanto às normativas de funcionamento dos concursos de vestibular, e sobre as instruções de como proceder para atender as necessidades da pessoa com deficiência. Lembramos que, a prova é igual para todos os candidatos com relação aos conteúdos, a questão da acessibilidade, neste caso, é tornar os conteúdos e habilidades exigidos no exame acessível para a pessoa com deficiência.

AS relata que foi atendida em suas solicitações (prova em Braille e fiscal especial), conta um pouco do trabalho do fiscal especial, que neste caso, atuou de acordo com as necessidades da candidata de passar o resultado das respostas dadas por AS para o gabarito e transcrever a redação ditada pela vestibulanda. Esta transcrição é feita de acordo com as respostas do candidato, ditando inclusive pontuação, acentuação ortográfica, letras maiúscula e soletrando palavras mais complexas. AS relata ainda o uso do tempo adicional para a realização da prova.

⁵ Comissão de Vestibular Unificado da Universidade Estadual de Maringá.

Já RO relata que não contou com recursos mediadores para a realização do vestibular. Mesmo assim conseguiu o ingresso no ensino superior por conta da facilidade quanto ao aumento das vagas no ensino superior privado, “*por ter número maior de vagas que candidatos, consegui entrar no curso de Pedagogia*” RO é um exemplo da discussão que anunciamos na segunda seção deste trabalho quando falamos sobre Ensino superior e a pessoa com deficiência. Silva (2006) denuncia o aumento desenfreado das universidades particulares, para o autor, estes encaminhamentos, de certa forma vêm ao encontro dos interesses do governo, conseqüentemente temos a baixa qualidade do ensino.

Com relação a este dado Saviani (1986) trata de questões sobre o ensino público e da necessidade da apropriação do saber por parte das camadas trabalhadoras. O autor pontua a importância da educação popular como: alfabetização, educação política, absorção pelo ensino primário de toda a população em idade escolar, correção dos altos índices de evasão e reprovação escolar nos anos iniciais. A defesa por estas ações possibilitam a chegada da população marginalizada ao ensino superior. Saviani anuncia a relação entre a educação básica e o ensino superior público e o privado, aponta como equívoco encarar os ensinos privado e público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco. Justifica dizendo que a educação básica pública se articula com o ensino privado de nível superior, por outro lado, a educação básica privada se articula com o ensino público de nível superior. O autor assevera ainda:

Aqueles que não fazem parte das elites econômicas e/ou cultural cursam a educação básica em instituições públicas. Se teimarem em seguir seus estudos em nível superior terão, ressalvadas as exceções, terá que fazê-lo em escolas particulares que operam em condições mais precárias, oferecendo, em consequência, um ensino com qualidades inferior. (Saviani, 1986, p. 14).

O autor anuncia ainda, que na sociedade capitalista, fundada na propriedade privada dos meios de produção, o público é sempre, ainda que contraditório, privado, portanto o ensino público sob tutela do Estado corre o risco de convertê-lo em instrumento de seus interesses particulares, agindo como um instrumento de manutenção e ampliação de privilégios, reforçando os mecanismos de discriminação da maioria da população. Com a equivalência da educação básica privada com o ensino superior público indica que os

beneficiários do ensino superior público, em grande proporção, são às camadas econômica e culturalmente privilegiadas da sociedade brasileira.

O entendimento do próprio acadêmico, em suas falas, diz respeito às ações focais isoladas, dentro das instituições de ensino, adequando alguns recursos, como se, estivessem assim sendo garantidos os seus direitos de cidadão. Nas falas, observamos que as instituições têm se preocupado com a acessibilidade pedagógica e instrumental que possibilite a realização do vestibular. No entanto, há de se observar que os problemas sociais continuam desconsiderados, o que pode gerar um projeto político fracassado em seu intuito de garantia de direitos.

Com relação à permanência, os acadêmicos egressos expressaram a importância das acessibilidades comunicacional, pedagógica, arquitetônica e atitudinal, (Melo, 2008), e assinalaram que poucas destas se constituem em condições adequadas e necessárias do processo, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

“Na UEM, tivemos dificuldades por conta do nível de ensino, e, demorou três meses para ter intérprete, mas, soube que a demora era com relação à própria profissão que não estava regulamentada na época.”. (RO).

“A estratégia que mais nos auxiliou, porque era eu e meu marido surdo na mesma sala, foi à monitoria especializada do PROP AE, grupos de estudos, mas, ajudou muito mais quando o monitor sabia LIBRAS, também.”. (RO).

“A UEM oferece um monitor especial, então, o material que não tinha em Braille, o monitor estava ali para ler, ajudar, e isso ajudou muito, foi uma estratégia da universidade que facilitou muito minha caminhada acadêmica. Inclusive eu fiz solicitação de monitor nos cinco anos, pois tinha que renovar todo ano.”. (SA).

“O que mais facilitou depois que entrei na universidade foi o PROP AE, que dá bolsa para que um aluno da sala ajude a estudar, e existia também material ampliado se eu precisasse, mas eu não utilizava muito não, pois já estava acostumado a só ouvir as aulas, e depois estudava com o monitor.”. (MA).

“A UEM, tentou providenciar os recursos necessários para facilitar a apreensão dos conteúdos em sala de aula, através de material em Braille, mas, a estratégia muito válida foi mesmo a monitoria especial. No terceiro ano de Direito, depois que consegui esta monitoria, tudo ficou mais fácil, pois estudávamos juntos, acho até que foi bom para os dois.”. (CI).

“Na UEM, posso afirmar, sem dúvida, que o que mais me auxiliou na realização do curso de Computação foi o Monitor especial. Eu não tenho dificuldades de estudar e entender conteúdos, minhas notas sempre foram acima de 9,0, mas, minhas dificuldades são motoras devidas à tetraplegia que adquiri aos dezessete anos. Então, meu monitor auxiliava na manipulação dos materiais, na prancha, na locomoção de cadeira de rodas nas passarelas do campus. E também para estudar foi muito legal, pois, eu tinha um grupo muito estudioso, os melhores da sala, então, estudávamos juntos, a gente resolvia exercícios muito difíceis e o monitor fazia parte disso.”. (EA).

Constatamos nestas falas, que algumas condições de acessibilidade têm sido ofertadas aos acadêmicos com deficiência na instituição pública de ensino superior, conforme recomenda e normatiza os documentos: Portaria 1679/99, o Decreto 3298/99 o Aviso Circular 277/1996, a Portaria 3284/2003, Decreto 6949/2009, já apresentados neste estudo. Dentre elas, especial relevância fora conferida á acessibilidade- Monitoria Especial- implementada pelo Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio às pessoas com Necessidades especiais da UEM – PROPAE, que pode ser considerada, comunicacional, pedagógica e instrucional.

A Monitoria Especial, na UEM, consiste em um atendimento ao acadêmico deficiente, que busca atendê-lo em necessidades relativas ao alcance e assimilação da proposta curricular de seu curso de graduação. Para tanto, o acadêmico solicitante da monitoria, tem outro acadêmico do próprio curso, e muitas vezes, da mesma sala de aula, que como Monitor, cumprirá as atribuições cabíveis, que referem a: 12 horas/estudo com o acadêmico com deficiência; participação em grupo de estudo que trata sobre as diferentes deficiências e outras necessidades especiais, modalidades de ações para a inclusão social e escolar, educação especial no ensino superior; intermediação entre o corpo docente e o acadêmico especial, nas questões relativas á provisão de recursos; intermediação entre as instâncias administrativas, pedagógicas e o acadêmico.

Ribeiro (2010) após seis anos de implementação da Monitoria Especial na UEM, objetivando pesquisar sobre a efetividade deste recurso de acessibilidade metodológico-pedagógica para o acadêmico que apresenta deficiência, organizou uma pesquisa, em que foram participantes, cinco acadêmicos monitorados e a mesma quantidade de monitores especiais, totalizando uma população de 10 universitários, que frequentavam os cursos de graduação em: Direito, Psicologia, Educação Física, Geografia e Zootecnia.

Os dados colhidos nas entrevistas com estes acadêmicos, comprovaram a eficácia da monitoria, bem como, a importância dela para a formação dos acadêmicos com deficiência e também para os monitores. Estes últimos apontaram as próprias mudanças de concepção e entendimento acerca da deficiência e as possibilidades de desenvolvimento destas pessoas. Além disso, falaram da importância da rotina de grupo de estudos exigida para o monitor como um ponto positivo, pois acabava por discipliná-los também em seus hábitos de estudos.

Lembramos aqui o último Decreto 6949/2009, que no artigo 24, recomenda a criação de condições de acessibilidade, que contemplem as necessidades educacionais individuais:

Artigo 24-Educação – [...] c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Vale lembrar aqui, que Vygotski (1997) analisou intensamente a concepção de deficiência em seus estudos sobre defectologia. Tratou das diferenças entre indivíduos, ao definir defectologia como ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das pessoas com deficiência, a diversidade de desenvolvimento. Essa contribuição nos ajuda a entender as adaptações e apoios necessários para o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Referimo-nos aos apoios, lembrando as colocações deste estudioso, de que o homem criou os instrumentos mediadores para ampliar a sua capacidade biológica.

Outro ponto fundamental é o papel da própria instituição, enquanto formadora, de um

profissional (monitor) diferente em sua atuação, que vê o deficiente como um indivíduo com direitos e possibilidades, o que, poderá gerar a conscientização de outras pessoas no seu ambiente de convivência pessoal e profissional. Com base nas exigências políticas e na concepção da Psicologia Histórico Cultural, podemos pensar em uma ação mobilizadora para a emergência de novas concepções, que rompa com as posturas tradicionais arraigadas em nossa cultura.

Saviani (2008) defende uma Educação Escolar que transmita, aos alunos, os conhecimentos históricos, culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade. Este papel da educação deve se dar em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive no ensino superior e na educação especial. Completamos essa ideia com Vigotski (1996): é a sistematização e planejamento dos conteúdos na escola, onde o professor transmite esses conteúdos científicos aos alunos, que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos mesmos, o que não é possível no cotidiano, pois somente a escola favorece o pleno desenvolvimento do homem.

Sobre isso, lembramos também os estudos da área da deficiência mental realizado por Luria, que esclarecem que uma das principais questões centra-se na correta identificação das crianças com deficiência e no fornecimento de uma educação especial, conforme suas características particulares. Composta por métodos individuais de trabalho, “estes métodos, embora diferenciados, deveriam possibilitar a sistematização necessária dos conteúdos e fazer avançar o desenvolvimento da criança.” (Tuleski, 2011, p.148).

Neste sentido, percebemos que a disponibilização dos recursos necessários para a apropriação dos conhecimentos pelos acadêmicos, é uma tarefa que deve ser realizada, tendo em vista uma via de comunicação para a criação de um sistema compensatório, articulado ao compromisso da escola em levar o aluno a apropriar-se dos elementos necessários para o processo de humanização. Lembramos Saviani, quando esclarece que o conhecimento poderá gerar libertação, se forem “[...] apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica”. (Saviani, 2003, p.20) Isto significa que, a partir das condições adequadas de acessibilidade, os acadêmicos terão acesso ao conhecimento, que permitirá o acesso a realidade.

Traçando um panorama sobre a acessibilidade no ensino superior Castilho (2012) realizou uma pesquisa de caráter documental nas Universidades Públicas do Estado do

Paraná, com o objetivo de caracterizar as formas de acessibilidade previstas por estas universidades para os acadêmicos que apresentam deficiências. Os resultados mostraram que acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional, têm sido prescritas pelas sete universidades investigadas, o que não ocorre com relação à acessibilidade atitudinal, um aspecto entendido por Castilho, como de difícil análise, dado a subjetividade envolvida. No entanto, assim como em nosso estudo, muitas vezes a prescrição do direito as mesmas oportunidades não garante a efetivação do mesmo.

Ainda, com relação à acessibilidade pedagógica e comunicacional, os acadêmicos falaram das práticas vivenciadas nas salas de aula, expressando momentos em que eram viabilizadas e, em outros, as dificuldades enfrentadas:

“No curso eu encontrei de tudo um pouco. Desde professores que negavam a minha deficiência, não se dirigiam a minha pessoa de forma alguma, até outros que foram parceiros nas minhas dificuldades, como foi o caso das disciplinas que envolviam testes psicológicos, em que houve uma adaptação na execução e avaliação, uma vez que, estou ciente de que sou impedida de utilizar testes projetivos em minha profissão. Então isto no meu entender, foi uma estratégia de acesso ao currículo. Minha mãe que trabalha com deficientes tem acompanhado as leis que prescrevem os recursos possíveis para os cegos.”. (SA).

“... olha muitos professores se preocupavam com nossa aprendizagem, conversavam com os intérpretes para saber como podiam melhorar sua atuação para nos ajudar. Outros dificultavam, principalmente na realização das provas quando duvidavam da ética do intérprete achando que estava nos dando a resposta.”. (RO).

“A maior dificuldade no que diz respeito à apreensão dos conteúdos do meu curso de graduação foi com relação à necessidade de passar o material em Braille. Era muito moroso, o PROPAE é quem fazia isso e tinham poucas pessoas para fazerem este trabalho e uma impressora de pouca estrutura. Então, às vezes, o professor também demorava em passar os textos, e o material acabava chegando depois de ter realizado as avaliações, a alternativa, ótima, era a monitoria especial para estudar.”. (CI).

“Bem, comigo não houve nenhuma facilitação não. Até mesmo a questão do tempo que no vestibular é dado 50% a mais para os candidatos com deficiência, isso não acontecia na sala

de aula. Eu até fiquei para exame uma vez, porque a professora não entendeu que eu precisava de mais tempo para terminar a prova. Alguns [professores] até procuravam ajuda no PROPAAE, mas, outros, faziam como se não tivesse aluno com deficiência na sala e isso foi para mim uma grande dificuldade.”. (MA).

As falas de SA, RO, CI e MA revelam a acessibilidade atitudinal por parte dos professores, que devido esta postura, alguns docentes acabavam por não prover condições de acessibilidade pedagógica, dificultando a apropriação dos conteúdos escolares, e excluindo de suas aulas os alunos que por estarem matriculados no curso de graduação, entendia-se que estivessem “incluídos no ensino superior”. Podemos observar que a luta das pessoas com deficiência não cessa com a chegada no ensino superior, pelo contrário desde o acesso por meio de vestibulares adequados e até mesmo o seu dia-a-dia são de constantes lutas por reivindicações por seus direitos. Há ainda, a dificuldade dos docentes em receber em sua sala de aula alunos com deficiência, que precisam de recursos diferenciados para se beneficiarem dos conhecimentos científicos, como os demais. O que ocorre é que muitas vezes esses professores desconhecem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Sua ação pode estar relacionada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento que o professor adota em sua prática. Isto significa que, o investimento no outro, no caso, o aluno e sua aprendizagem, estará vinculada a crença do sistema de ensino como um todo, sobre as possibilidades das práticas e a adequação aos diferentes alunos.

Neste contexto de acessibilidade pedagógica, todos os acadêmicos também apontaram como fator de grande importância, o desconhecimento pelo professor, acerca das necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência, o que constituía em um dificultador no processo de aprendizagem.

Proença (1994), ao investigar queixas escolares, encontrou esta questão e constatou que:

[...] em boa parte de nossas escolas os educadores acreditam que as crianças não aprendem porque são pouco inteligentes ou porque são emocionalmente problemáticas. A origem dessas dificuldades para

muitos educadores reside na “carência cultural”, geradora de crianças desnutridas, incapazes, cognitivamente comprometidas. (p.37).

Cruz e Dias (2009) realizaram um estudo em que foram investigadas as trajetórias de acadêmicos surdos, e referendam esta forma de pensar as dificuldades no processo, como sendo uma questão individual. Os estudantes são responsabilizados por sua aprendizagem e a prática naturalizada refere à realização de trabalhos fora da sala de aula (excludentes) para recuperação. A escola se organiza em torno da lógica ouvinte, em detrimento da organização do atendimento para um contexto bicultural e língua compartilhada com os surdos.

Saviani (2008) afirma que para o exercício da ação pedagógica, é importante que o educador domine não somente o conhecimento a ser ensinado, mas compreenda o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno para poder adequar o método às possibilidades reais de apropriação do conhecimento que o mesmo apresenta em cada período desse processo. É fundamental que o professor compreenda que sua relação com aluno tem um objetivo que é possibilitar a apropriação do conhecimento formal.

Vejamos mais alguns relatos dos alunos:

“se eu dependesse das aulas que os professores ministravam, de adaptações, de materiais didáticos ou tecnológicos diferenciados, eles não faziam nada, porque não tinham conhecimento do que a gente precisava.”. (MA).

“... outra coisa, no início eu tive duas disciplinas de outros departamentos, então, foi muito difícil porque os professores não sabiam do que eu necessitava e nem como fazer, eu não estou dizendo que isto seja um defeito do professor, mas, do sistema de ensino que a gente tem, porque na graduação, na pós-graduação, muitas vezes os professores não são preparados para receber em sua sala um aluno com algum tipo de deficiência.”. (SA).

“... a gente percebia que na universidade, os professores se assustavam até com a presença de um aluno deficiente, e, eu acho que, não só por causa do preconceito, mas, principalmente porque não conheciam nada sobre deficiência, então até queriam fazer algo, mas ficavam com tantas dúvidas e perguntas, até elementares para quem já tem até curso de pós-graduação.”. (EA).

“Eu percebia pelas perguntas que me faziam sobre como eu aprendia, que os professores, desconheciam como ministrar aulas para um cego. E isto é mais perceptível ainda, quando, em vésperas de avaliações, eles ficavam ligando para o PROPAAE, solicitando informações e ajuda com muita voracidade.”. (CI).

“A maioria dos professores não conhece as leis, o processo de inclusão, as necessidades das pessoas surdas, estas informações deveriam ser mais disseminadas na universidade. No meu curso percebo que as pessoas, meus colegas de sala, não têm muito interesse em aprender não, eles estudam este assunto como mais uma obrigação a ser cumprida.”. (RO).

O desconhecimento pelo professor sobre as necessidades especiais foi um dado recorrente quando analisamos a acessibilidade pedagógica. Sobre os recursos e instrumentos exigidos que os professores conheçam e dominem. Vigotski comenta:

[...] o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural vasto. Antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa que fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo. (Vigotski, 2001, p. 455).

Vigotski escreveu este texto por volta de 1921 a 1924, e é muito adequado para os dias atuais. Levamos em consideração que tantos anos se passaram e com o avanço nas áreas da ciência e tecnologia, hoje temos muito mais recursos, instrumentos e técnicas, sobre tudo quando falamos em educabilidade de pessoas com deficiência. Podemos imaginar, então, o tanto mais de exigências feitas ao professor.

Facci (2008) assevera que para conseguir que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos, que é a função da instituição de ensino, o professor deve desenvolver métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

Precisa, ainda, estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de verdadeiro desenvolvimento mental. Este professor para atender alunos com deficiência necessita, conhecer as necessidades de cada aluno e buscar os recursos que ajudarão no processo de ensino-aprendizagem, assim estará promovendo acessibilidade.

Sobre isso, apontamos que, quanto à educação especial, os professores não recebem, em sua formação informações sobre a educabilidade da pessoa com deficiência; não conhecem as potencialidade de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, nem mesmo as possibilidades de atendimento, a diversidade de recursos e instrumentos que auxiliam na mediação dos conhecimentos formais. Encontramos aqui, um ponto muito importante, a não contemplação das dificuldades nos currículos das universidades, o que reflete, de forma camuflada, a exclusão pelo descrédito, que não é da escola apenas, mas, da sociedade como um todo, sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento destas pessoas.

Remetemo-nos também à Portaria 1793/1994, que recomenda a criação da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de licenciaturas, Pedagogia e Psicologia e o Aviso circular n 277 /1996, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, que, entre outras disposições, trata e recomenda para as instituições, a implementação da flexibilização curricular e a capacitação dos profissionais:

[...] desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo à melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos (Aviso Curricular 277/1996

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2006), também faz recomendações que competem ao professor na atuação do atendimento educacional especializado:

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. (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2006, p. 17-18)

Portanto, já existe um aparato legal recomendando que olhemos para a formação do profissional, desde a formação inicial, quando os conhecimentos sobre as necessidades especiais devem ser contemplados. Às academias está sendo posto este desafio de responder à necessidade de uma política atual de inclusão social.

Vitaliano (2007) afirma que, para que ocorra efetivamente o processo de inclusão escolar é necessária a formação dos agentes escolares, pois, não basta à disponibilização de recursos de diferentes ordens como materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos diferenciados, se não houver um conhecimento do que são, como manipulá-los e, principalmente, a quem se destina enquanto um meio facilitador da aprendizagem. Borges (2001) assinala que os discursos dos pesquisadores e entre a comunidade científica, estão cada vez mais distantes da prática docente, e o sentido real das pesquisas deve estar na contribuição da formação dos professores, ampliando seus conhecimentos e possibilidades de atuação. Neste sentido, tanto a formação inicial, quanto a formação em serviço podem contribuir para instrumentalizar o professor a conhecer e visualizar as práticas existentes possíveis de atuação junto ao acadêmico com deficiência. Lembramos Vigotsky, no entendimento que todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver. Por meio de mediações planejadas, outros sentidos vão se desenvolvendo e acabam por compensar o sentido comprometido, dessa forma as características biológicas acabam sendo superadas.

Estas colocações dos autores referenciados, no entanto, não têm a intenção de culpabilizar o professor pelo desconhecimento, mas, retornando as discussões iniciais históricas e culturais deste texto, lembramos que as transformações não devem ocorrer apenas em sala de aula, com ações pontuais, nem as discussões isoladas acerca do processo como um

todo. As questões com relação à polêmica sobre o preparo do professor e da inclusão em qualquer nível de ensino, inclusive o superior, passam por facetas de muito maiores proporções, encontrando respostas no próprio modelo de sociedade que construiu ao longo do tempo uma desigualdade social. E, que vem se perpetuando, não garantindo efetivamente uma formação que pense na diversidade, como uma parcela significativa e que faz parte de toda a sociedade, com direitos de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino. Isto significa não culpabilizar à comunidade universitária, representada em sala de aula, pelo professor, mas entender que neste sistema, como colocou uma das entrevistadas. Vemos uma exclusão em que acadêmicos, professores e a comunidade escolar como um todo estão imersos.

No que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, esta também fez parte da fala dos participantes da pesquisa, conforme transcrição abaixo:

“Então como eu tenho baixa visão, até que não tenho tanto problema com a locomoção na UEM durante o dia, mas à noite, a universidade não é bem iluminada e as lâmpadas amarelas não contribuem. As passarelas são muito esburacadas.”. (MA).

“... um grande problema que enfrentei foi à distância entre os blocos em que eu tinha aulas, as calçadas quebradas, sem sinalização, intransitáveis para mim que uso bengala.”. (SA).

“... devida a utilização de cadeira de rodas, tenho muitas dificuldades de andar nas passarelas, pois estão muito estragadas, e também, no começo do curso demorou para providenciar um bloco que não tivesse escadas, ainda bem que deu certo. Outra coisa, que pouco utilizo são os banheiros, mas, observo que não estavam adaptados ainda até o terceiro ano do curso. Depois me mudaram de bloco e fui para um que o banheiro já estava adaptado”. (EA)

“... olha como fui junto com a SA, os primeiros deficientes visuais, penso que ninguém se lembrou antes da locomoção que era muito difícil por causa das calçadas e também de alguns obstáculos que colocavam na passarela central para evitar o trânsito de motos, mas, nós cegos, acabávamos trombando e até nos machucando. Outra coisa são os banheiros sem nenhuma indicação de localização e os blocos com aulas no último andar e ausência de

elevadores.”. (CI)

Observamos que os acadêmicos questionaram e denunciaram as condições de acessibilidade, que até então, embora estejam prescritas em leis, na universidade encontram-se ainda em processo de adequação. Concordamos com Castilho (2012) que apenas a prescrição por meio de documentos das instituições de ensino superior não são suficientes para analisar a efetiva implementação da acessibilidade, e estas falas acima expressam esta incoerência, uma vez que a universidade pesquisada também prescrevia desde o Edital Incluir, a acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional. Os instrumentos mediadores para a oferta destas acessibilidades consistem em recursos de ampliação da capacidade biológica dos indivíduos. Tavares, Castilho e Ribeiro (2012) asseveram que não basta as políticas públicas brasileiras garantirem o acesso do aluno especial nas escolas, nem os acadêmicos estarem nas universidades, nas salas de aula, isso não garante a inclusão propriamente dita, é necessário o acesso aos saberes científicos construídos ao longo da história.

5.3 Eixo de discussão 3 - Recomendações para a instituição universitária

Os acadêmicos entrevistados, também colocaram aspetos que acreditam serem necessários, mediante as próprias vivências, para a efetivação do processo inclusivo nas universidades.

“para mim, o processo de inclusão só irá acontecer mesmo, quando os deficientes conseguirem estar em um número significativo na escola, até na universidade, porque aí, as pessoas, os professores, o governo, os administradores vão, de fato, desenvolver projetos para as pessoas com deficiência, os índios e outros grupos discriminados. Então, eu sugiro que, na universidade, os próprios alunos comecem a ser formados de forma diferente, para um mundo que reconheça as diferenças nos estilos de aprendizagem e necessidades das pessoas. E, que, como medida de urgência, os Núcleos e programas de Acessibilidades das universidades, informem mais os colegiados e professores sobre as deficiências, os recursos que precisamos para fazermos um bom curso como os outros. Eu sei de acadêmico deficiente, que conseguiu o que é tão difícil, que é entrar no vestibular da universidade pública, mas, não conseguiu continuar porque era um estranho, que ninguém sabia como atender.”. (CI).

“Bom, acho que seria necessário mais investimento em acesso físico para ajudar os deficientes visuais e físicos, melhores condições de organização de material didático em Braille e outras formas e capacitação dos professores. Acho que dentro disso, a universidade podia ir se adequando.”. (MA).

“Ah, com certeza é preciso mais acessibilidade física, conhecimento e capacitação para os professores, para os outros do setor administrativo também e contar com mais informações para os professores e articulação entre os professores e as famílias, porque precisamos muito delas para estar aqui, eu pelo menos, preciso muito e acho que todos que têm deficiência.”. (EA).

“Ah, eu acredito no seguinte, deve haver melhorias na formação dos professores, especialista em Braille como uma função de contratação. E a inclusão deve ser uma adaptação mútua, eu me adaptar e as pessoas também.”. (SA).

“Meu sonho para a universidade, era montar salas de aulas para alunos com as mesmas necessidades e com menor número, e que tivesse uma linguagem de representação gráfica própria para surdos (ideograma) e tecnologia para surdos. E que todas as pessoas soubessem língua de sinais, deveria constar no currículo escolar.”. (RO).

Nas falas colocadas acima, constatamos que, as questões relacionadas á dificuldades de acessibilidade do percurso acadêmico, são agora, alocadas como recomendações para a universidade, em termos de implementação de ações, como: **formação inicial e continuada dos professores, atuação mais efetiva dos Programas nas universidades, acessibilidade como condição para apropriação dos conhecimentos (recursos materiais e tecnologias),** aspectos que fecham as questões que foram sendo avaliadas e discutidas nos apontamentos anteriores.

Em nossas análises sobre as condições de inclusão no Ensino Superior, não podemos perder de vista que o atendimento educacional ás pessoas com deficiência teve um percurso moroso, e que, poucos estudantes têm chegado á universidade, como expressou um dos entrevistados, quando afirmou acreditar, que o processo só se concretizará, de fato, quando um número significativo deles estiverem neste nível de ensino. Acoplamos a isto que, a educação para as pessoas com deficiência necessita 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.

Sob esta perspectiva, podemos inferir que transformações no percurso histórico da humanidade, de caráter social, cultural, e também de cunho econômico e político, serão necessárias para possibilitar novas reflexões e compreensão sobre as possibilidades de desenvolvimento e escolaridade das pessoas com deficiência. Pensamos que recomendações postas pelos próprios indivíduos sujeitos a um processo de alienação há tanto tempo, poderão contribuir com a organização de acessibilidade, enquanto condição indispensável para a apropriação dos conhecimentos científicos pelos acadêmicos com deficiência, o que permitirá sua humanização.

5.4 Tecendo algumas considerações e sugestões provenientes da pesquisa

Nesta seção em que procuramos analisar as falas dos acadêmicos egressos, podemos observar que, tendo em vista o objetivo do estudo, de estudar a acessibilidade junto a estes acadêmicos, articulando os dados com as Políticas vigentes, expressas em forma de leis e com a Teoria Histórico-Cultural, que, de fato, as contribuições podem ser reconhecidas como sugestões. Neste sentido, o primeiro ponto a ser considerado, é que a acessibilidade tem se constituído em uma condição *sine qua non* para o acesso dos acadêmicos aos conteúdos escolares. Foram apontadas neste, assim como nos estudos de Mello (2008) a importância da viabilização de fato dos recursos e instrumentos mediadores externos, criados pelo homem, para que ele mesmo possa ser humanizado – acessibilidade comunicacional, pedagógica, metodológica, arquitetônica e atitudinal. Sobre isso reforçamos a necessidade de ampliar as diferentes formas de linguagem no ensino superior para que todos possam ter acesso ao conhecimento, como a LIBRAS, o BRAILLE, indispensáveis para a aprendizagem e desenvolvimento dos surdos e cegos. Ainda, sugerimos paralelamente, que sejam disponibilizadas tecnologias que facilitem o acesso ao conhecimento, hoje presentes no mercado brasileiro. No que diz respeito à modalidade atitudinal, lembramos que aí estão presentes posturas camufladas de exclusão, como cita Sawaia (2006), em que é pregada a existência da condição, mas, na verdade ignora-se o homem e os instrumentos que são necessárias para de fato estar incluído. Também ressaltamos as diferentes legislações

disponíveis, reforçando que não basta a sua existência, e como sugestão/recomendação esclarecemos que é preciso mudança de postura, enxergar o sujeito, não apenas pelas suas limitações, mas pelas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, que possam ser provocadas a partir de mediações planejadas e objetivadas. Disto se origina também, como sugestão, já recomendada por portarias, a necessidade de preparar profissionais da educação, desde a formação inicial, para a ideia de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os educandos, inclusive as pessoas com deficiência.

Os acadêmicos também colocaram as dificuldades no percurso escolar, porém, tomando-as como devidas a suas limitações, sem uma amplitude de análise que abarcasse as questões históricas e culturais que circundam a problemática. Ou seja, a escola e acadêmico ao tratar das dificuldades de forma individualizada, desconsiderando sua constituição histórica, desconectam o homem das possibilidades de acesso e igualdade de oportunidades. Ao acadêmico deficiente fica a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso em função de suas condições de inclusão, revelando-se uma forma perversa de considerar que o indivíduo esteja incluído, sem que esteja tendo acesso a mediações que lhe assegurem a apropriação dos conhecimentos, parte fundamental no processo de humanização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos nosso objetivo para este estudo, de analisar a proposta atual de inclusão escolar em nível superior de ensino, por meio das falas de acadêmicos com deficiência, egressos dos cursos universitários da Universidade Estadual de Maringá – UEM – na última década (2000-2010); no que diz respeito à acessibilidade como condição para apropriação do conhecimento científico pelo acadêmico com deficiência no ensino superior; contribuir com as produções científicas na área de Educação Especial no Ensino superior, tendo em vista a escassez de estudo, neste nível de ensino; e, por fim, realizar um estudo que possa colaborar com o ensino superior na organização da acessibilidade para os acadêmicos deficientes. Para tanto, iniciamos procurando entender a história que permeia as contradições presentes de discriminação e atendimento às pessoas com deficiência em nossa cultura. Nosso foco é a Educação especial no ensino superior, como estas pessoas, diante da tão propagada Inclusão, têm sido atendidas, no que diz respeito às Acessibilidades, entendidas como condição para apropriação dos conteúdos científicos escolares pelos acadêmicos com deficiência. E, esta análise foi realizada mediante as observações feitas por acadêmicos egressos da Universidade pesquisada, bem como, articulando às legislações vigentes para esta modalidade de ensino, e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, com os estudos de Vigotski, seus colaboradores e estudiosos contemporâneos deste referencial teórico.

Nossos estudos mostraram que muitas são as leis que expressam a Política Nacional em Educação em nosso país, que asseguram o direito da pessoa com deficiência à educação, as IFES, as quais devem ter como finalidade garantir as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, na educação superior.

A pesquisa nos levou a dimensionar eixos temáticos como: Individualização das dificuldades escolares; condições de apropriação pelos acadêmicos dos conteúdos científicos e recomendações para as IES. Sobre o primeiro eixo, lembramos que os acadêmicos egressos com deficiência, que participaram de nossa pesquisa, quando contam suas histórias do percurso escolar, colocam suas barreiras à apropriação dos conteúdos escolares se devendo muito à própria limitação. Entendemos que se trata de uma questão que não pode ser considerada como um aspecto desvinculado das relações sociais e culturais que emergem do sistema. Muito menos justificado retirando o compromisso da escola de sua função premente que é a transmissão dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade. Observamos que a caminhada do estudante embasada nesta premissa da

individualização acaba por gerar uma internalização destas dificuldades, o que, invariavelmente se transformou em uma luta individual. Lembramos aí, que historicamente em nossa cultura e, mais acirradamente nos tempos atuais, caminhamos sob o princípio da meritocracia, de tal sorte que aqueles que não acompanham o desenvolvimento e produção necessária para o fortalecimento da sociedade capitalista, acabam por serem colocados às margens e, de fato, trazendo para si mesmo a culpa por serem excluídos do sistema. Bray (2009) comenta sobre isso que, há a predominância do princípio liberal, embasando questões políticas, econômicas e filosóficas desta sociedade. Esse ideário possibilita a defesa dos interesses das classes dominantes com o discurso de que oportunidades, no âmbito social e inclusive acadêmico, existem para todos. Os fracassos são atribuídos a problemas de caráter individual, o que individualiza cada vez mais questões que são sociais.

Sobre as condições de apropriação dos conteúdos escolares, a própria acessibilidade, esta girou em torno das questões comunicacionais, arquitetônicas, e pedagógicas. Lembramos Vigotski (1997), para nos ajudar a compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência, que apresenta seus estudos sobre defectologia, trabalhando com o conceito de compensação, em que a deficiência de uma função ou a lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Para o estudioso, “todo defeito cria “os estímulos para elaborar uma compensação” (1997, p.14), dessa forma, a compensação proporciona possibilidades que podem contribuir para o desenvolvimento dos acadêmicos no ensino superior. No entanto, para que isso ocorra defende a importância dos recursos e instrumentos criados pelo homem, de forma a permitir que mediações planejadas sejam realizadas, objetivando que a escola cumpra seu papel de transmitir os conhecimentos científicos necessários para a humanização de todos, incluindo as pessoas com deficiência. Sobre isso, embora, os acadêmicos entrevistados, assinalaram a ocorrência de algumas mediações focais, sob a oferta de alguns recursos específicos para que possam se beneficiar da aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, observam que trata-se de um processo em desenvolvimento, pois, a prática pedagógica diária, tem mostrado que a desinformação nos cursos de formação inicial da diversidade presente na sociedade como um todo, e, em especial, nos bancos escolares, tem sido uma grande barreira. A ideia da homogeneização, parece recorrente em todos os setores da vida humana, inclusive na educação. E esta ideia gera posturas de exclusão claras, quando é observada a ausência de condições de acessibilidade de todos os tipos nas instituições de ensino superior. Fica patente a postura que vivíamos no período denominado de integração, em que as portas se

encontravam abertas em todos os ambientes, porém, participaria deles aqueles cujas condições pessoais o permitissem. Ousamos dizer isso, porque percebemos que, por de trás do arranjo de recursos pontuais, ou da individualização das dificuldades escolares, existe, na verdade a grande barreira, que é a da Acessibilidade Atitudinal, que, amparada por uma história de exclusão, desprestígio a potencialidade de aprendizagem e desenvolvimento destas pessoas, se exime de mobilizações no sentido de compreender os componentes históricos e culturais que subjazem o entendimento e atendimento direcionados a estas pessoas. Isto nos leva a constatar que, embora haja uma mobilização, em termos de Política, não tem sido suficiente para criar mecanismos de inclusão de fato, pois os acadêmicos expressam a falta de acesso a mediações que lhe assegurem a apropriação dos conhecimentos, parte fundamental no processo de humanização. Lembramos o que pontua Facci (2008, p. 205) “A utilização dos meios auxiliares amplia, infinitamente, o sistema de atividade das funções psíquicas.”.

Por fim, os próprios acadêmicos, colocaram suas sugestões e recomendações às instituições de ensino superior, em que observamos que partiram de pontos já colocados nos eixos temáticos anteriores, mas que fecharam suas solicitações e experiências pessoais de um processo já vivenciado. Neste sentido, solicitam medidas com relação à formação inicial e continuada de professores para a realização de mediações objetivadas; a organização de instrumentos e recursos mediadores externos que garantam o acesso à instituição como um todo; ação mais efetiva dos Programas ou Núcleos de Acessibilidade e ampliação das discussões acerca de suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A isso acrescentamos a necessidade da compreensão do contexto histórico e cultural como ponto de partida para novas construções que gerem acessibilidade ao conhecimento por todas as pessoas.

Reforçamos a adequação do referencial selecionado para análise, uma vez que Vigotski (1997) trouxe importantes contribuições para a educação escolar de pessoas com deficiência ao reconhecer que o homem é um ser que pensa e tem a capacidade de atrelar sua ação à representação de mundo constitutivo de sua cultura. É no ambiente escolar que ele vivencia o processo de ensino-aprendizagem, mediado pelo professor, onde ocorre a interação entre sujeitos, na busca da apropriação da cultura e da história produzida pela humanidade. As funções complexas do pensamento de origem social, de acordo com o autor, só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo, dependendo do meio, das condições objetivas e das mediações para se efetivarem.

Embora, tenhamos que fechar um ciclo de estudos, sabemos que, ao final dele, novas reflexões surgem, sendo entendidas como o próprio amadurecimento do pesquisador. Neste sentido, a expectativa é de termos atingido nossos objetivos iniciais, trabalhado com nossas inquietudes, que sempre fizeram parte de nossa atuação profissional, e contribuído com mais um estudo comprometido com o processo de humanização de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004) O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 51-72. Recuperado em 16 abril 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>
- Araujo, L. B. de; Israel, V. L. & Orquiza, L. M. (2009) *Ingresso, Acesso e Permanência de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior*. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26-29 de outubro de 2009. Anais. PUCPR. p. 4765-4773. Recuperado em 24 julho 2012, de: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2532_2031.pdf
- Aviso Circular nº 277/mec/Gm, 08 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Recuperado 20 de março 2013, em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf
- 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 (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Baumel, R. C. R. de C. (1998) *Escola inclusiva: questionamentos e direções*. In R. C. R. de C. Baumel & I. Semeghini (Orgs.). *Integrar/incluir: desafio para escola atual*. São Paulo: Feusp.
- Borges, C. (2001) Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 23 (74), 59-76. Recuperado em 27 maio 2013, de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22.74/a05v2274.pdf>
- Bray, C. T. (2009) *Queixas escolares na perspectiva de educadores das escolas pública e privada: contribuição da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado. Universidade estadual de Maringá. Maringá.
- Calejon, L. M. C.; Beatón A. G. (2002) Avaliação educativa e o diagnóstico psicológico na perspectiva Histórico-cultural. In *Avaliação psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo*. Piracicaba: G. E. Degaspari. p. 79 – 100.
- Carvalho e Martins (2011) A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In Facci, M. G. D. Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C., (2011) *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá Eduem. Pg. 17-36.
- Castro, S. F. (2011) *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Castilho, A. C. (2012) *Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições públicas de Ensino*

Superior do Estado do Paraná. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2012.

Chauí, M. A. (2003) Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24. Recuperado em 14 de Junho de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>

Cidade, R. E. A. & Freitas, P. S. (2002) *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: UFPR.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1998) Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 62/2009, pelo decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de revisão n.1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 540 p.

Cruz, J. I. G. & Dias, T. R. da S. (2009) Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 15(1), 65-80.

Damiani, M. F. (2006) *Discurso pedagógico e fracasso escolar*. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 457-478, out./dez.

Declaração de Madrid. (2002) Aprovada em Madri, Espanha em 23 de Março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de <http://www.bancodeescola.com/madri.htm>

Declaração de Salamanca. (1994) linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Brasília: CORDE. Recuperado em 13 setembro 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2004) Aprovada em 6 de outubro de 2004 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Recuperado em 21 de fevereiro 2013, em <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Montreal.pdf>

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (1990) Jomtiem/Tailândia. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Recuperado 23 janeiro 2013, em portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

Decreto nº 14.343, de 7 de Setembro de (1920) Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Recuperado em 19 de novembro 2013, em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>

Decreto nº 3298/1999. (1999) Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 10 outubro 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. (2001) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

Decreto nº 5296/2004. (2004) Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Brasília, DF. Recuperado em 10 outubro 2012, de <http://www.bengalalegal.com/d5296>

Decreto nº 5626/2005. (2005) Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Recuperado em 11 outubro 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Decreto nº 5.773/2006, de 9 de maio de 2006. (2006) Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Recuperado em 20 de novembro 2012, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm

Decreto Legislativo nº 186, 09 de julho de 2008. (2008) Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.../DLG-186-2008.htm

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009) Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Recuperado em 11 outubro 2012, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2009/decreto/d6949.htm

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010) Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Recuperado em 20 de março 2013, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm

Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. (2011) Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../2011/Decreto/D7611.htm

Diário Oficial da União, seção 3, Edital no-8, de 6 de Julho de 2010. ISSN 1677-7069. Nº 128, quarta-feira, 7 de julho de 2010. p. 52 – 53.

Drezza, E. J. (2007) *Inclusão no ensino superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo.* Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Documento Orientador do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior, SECAD/SEsu, (2013). Brasil. Ministério da Educação. Recuperado em 21 fevereiro, 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article

Edital Incluir nº 04/2008. (2008) Publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de Maio de 2008. Brasília, DF. Recuperado em 11 fevereiro 2013, de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>

Facci, Marilda G. D. (2007) “-Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In Meira, Marisa E. M.; Facci, Marilda G. D. (org.). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 135-156.

Facci, M. G. D. (2008) *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2ª reimpressão.

Facci, M. G. D., & Brandão, S. H. A. (2008) *A importância da mediação na Educação Especial: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Recuperado em 06 de abril de 2013. Disponível em: <HTTP://WWW.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

Facci, M. G. D. Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C., (2012) *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização dos processos educativos*. 2 ed.. Maringá Eduem.

Fávero, M. de L. de A. (2006) *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. *Educar*, Curitiba, 28, Editora UFPR, 17-36. Recuperado em 18 de junho de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>

Frazatto, C. F. & Ribeiro, M. J. L. (2008) *Educação Especial no Ensino Superior: Percepções dos Professores acerca da Prática Pedagógica*. Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá: Relatório Final, 2008.

Ferrari, M. A. L. Dias & Sekkel, M. C. (2007) *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*. *Psicologia ciência e profissão*, 27(4), 636-647. Recuperado em 14 junho 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>

Gindis, B. (1999) *Vygotsky's vision: reshaping the practice of Special Education for the 21st Century*. *Remedial Special Education*, v. 20, n. 6, p. 32-64. 1999.

Gil, A. C. (2008) *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.). São Paulo: Atlas.

Hugo, V.-M. (1973) *O corcunda de Notre-Dame*. São Paulo: Três.

Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dados dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.

Lamonica, D. A. C.; Simonelli, S. B. J.; Caetano, V. L. S. B.; Regina, M. R. R.; Araujo-Filho, P. & Regiani, D. M. (2008) *Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14 (2), 177-188.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1961) LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1971), LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação complementar para proteção integral de crianças e adolescentes. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1996), LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002) Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Recuperado em 3 abril 2013, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

Lei nº 11.096, publicado em 13 de Janeiro de 2005. (2005) Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado em 12 julho, 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article#

Lemes, M. J. (2013) *Educação especial no ensino superior*. Relatório de Pesquisa. UFSCAR, São Carlos/São Paulo.

Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.

Luria, A. R. (1974) *Léfantretardémenta*. Toulouse: Privat.

Mazzotta, M. M. (2005) *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (5a ed.). São Paulo: Cortez.

Meinhardt, M. M. (2007) *Inclusão no ensino superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades especiais*. Dissertação de mestrado, 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Meira, M. E. M. (2011) Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação Brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, C. (Orgs) (2011) *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem. p. 91 – 132.

Melo, A. M. (2008) Acessibilidade e desing universal. In D. T. Pupo, A. M. Melo & S.P. Ferrés (Orgs.). *Acessibilidade e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas, SP: Unicamp.

Moysés, A. A.; Collares, C. A. L. (2011) O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, C. (Orgs) (2011) *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem. p. 133 – 196.

Oliveira, E. T. G. de (2003) *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. Dissertação de Mestrado, 2003. Faculdade de Filosofia e ciência da Universidade estadual Paulista, Campus de Marília.

Organização das Nações Unidas. (2006) *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília.

Padilha, A. C.; Caiado, K. R. M. (2010) Marcas da Exclusão e da Inclusão Social e Educacional: uma reflexão a partir do Município de Campinas/SP. In: Mendes, E. G. M.; Almeida, M. A. (orgs.) (2010) *Das Margens ao Centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Martin p. 111 – 120.

Parecer CNE/CEB nº 13/2009. (2009) Aprovado em 3 de Junho de 2009, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Parecer Homologado publicado no D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13. Recuperado em 20 novembro 2012, de portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf

Paula, M. de F. de. (2009) A Formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação*, 14(1), 71-84. Recuperado em 17 junho de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>

Pellegrini, C. M. de (2006) *Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria*. Dissertação de Mestrado 2006. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul.

Política Nacional de Educação Especial (1994) BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial. Livro 1. MEC/SEESP. Brasília: SEESP, 1994, 66p.

Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008) Brasília, DF: MEC/SEESP. Recuperado em 11 fevereiro, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. (1994) O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando: - a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; - a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994. Recuperado em 12 de junho 2013, em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>

Portaria 1.679/1999 (1999) Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF.

Portaria nº 3.284, de 7 de Novembro de 2003. (2003) Brasília, DF. Recuperado em 11 fevereiro 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

Rambo, C. P. (2011) *A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Resolução nº 2, de 11 de setembro de (2001) Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado em 21 fevereiro 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12648:diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica&catid=192:seesp-esducao-especial
Resolução n. 4 de 02/10/2009. CNE/CEB nº 04/2009. (2009). Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade da educação especial. Recuperado em 20 novembro 2012, de portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Ribeiro, M. J. L. (2005) *Formação de Professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva.* Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Ribeiro, M. J. L.; Della-Rosa, V. A. (Orgs.) (2010) *Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade: Teoria e Experiências.* Maringá-PR, Eduem.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006) Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Santos, A. F. (2009) *Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco.* Dissertação de Mestrado, 2009. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Santos, M. P. (2003) O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 7, -91. Recuperado em 19 maio 2012, em <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>

Sasazawa, F. H. (2005) *Ensino Superior e a Educação na Universidade Estadual de Maringá: algumas reflexões.* Orientadora: Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Saviani, D. (1986) *Ensino Público e algumas falas sobre Universidade.* 3º Ed.: São Paulo: Cortez: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Saviani, D. (1989) *A Nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas.* 2ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção Educação contemporânea)

Saviani, D. (2007) *Escola e democracia.* 32ed. Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Saviani, D. (2008) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* 10ª ed.. Campinas: Autores Associados.

Sawaia, B. (2006) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (6ª edição).* Petrópolis: Editora vozes.

Severino, A. J. (2007) *Universidade, Ciência e Formação Acadêmica.* In: _____. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, p. 21-36.

Silva, F. L. E. (2006) Universidade: a ideia e a história. *Estudos Avançados*, 20 (56), 191-202. Recuperado em 17 junho 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28634.pdf>

Silva, L. R. de S. & Reis, M. B. de F. R. (2011) Educação Inclusiva: O desafio da formação de Professores. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*,

3(1), 07-17. Recuperado em 19 maio 2012, em http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf

Souza, B. P. (org). (2010) *Orientação a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2ed.

Souza, M. P. R. (1994) *A Psicologia no Imaginário da Escola. Série Idéias n.23*. São Paulo: FDE, 1994 Páginas: 35-39

Tavares, A. P. P.; Garcia D. I. B.; Mori N. N. (2011) Ensino Superior e a educação inclusiva. In: Semana de Pedagogia da UEM –VI; Encontro de Pesquisa em Educação e Escola: Saberes e Práticas - VI. Maringá: Paraná. *Anais*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

Tavares, A. P. P.; Castilho, A. C. de & Ribeiro, M. J. L. (2012). Pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior: revisão de bibliografia brasileira. In Congresso Latinoamericano de Psicologia ULAPSI, IV. Montevideu: Uruguai. *Anais*. Montevideu: União Lationoamericana de Entidades em Psicologia – ULAPSI.

Tavares, A. P. P.; Facci, M. G. D. (2012) Queixas Escolares: análise dos encaminhamentos de alunos que ingressam em um projeto de extensão na UEM. *Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia. Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?* Universidade Estadual de Maringá ISSN 1679-558X. Recuperado em 23 de maio 2013, em <http://www.eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/paper/viewFile/688/475>

Tavares, A. P. P.; Garcia, D. I. B.; (2012) Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Ensino Superior. In Ribeiro, M. J. L.; Silva, T. S. A.; Cintra, E. P. U. *Tópicos Especiais em Educação: reflexões e práticas*. Maringá: Eduem.

Triviños, A. N. S. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Tuleski, S. C. (2011) *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá-PR: Eduem.

Vigotski, L. S.; Leontiev, A.; Lúria, A. R. (1989) El proceso de formación de La psicología marxista. Moscou, Progreso.

Vigotski, L. S., (1995). Obras escogidas III. Madrid, Centro de publicações del MEC y Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (1996) Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em La edad de transición. Em *Obras escogidas* (tomo IV). Madri: Visor. P. 117-203.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996) Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança, Proto Alegre: Artes Médicas.

Vigotski, L. S. (1997) Obras Escogidas. V – Fundamentos de Defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor.

Vigotski, Lev S. (2001) *Psicologia pedagógica*. Trad. De Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, A. Et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro. p. 01 – 17.

Vygotski, Lev S. (2005) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

Vigotski, L. S. (2007) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev S. (2010a) *Psicologia pedagógica*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Vygotski, Lev Semiónovich. (2010b). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vitaliano, C. V. (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), 399-414.

Zavadski, Kelly Cristina. (2009) A atuação do psicólogo na formação do professor universitário: contribuições da psicologia histórico-cultural. 159f. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci. Maringá.

Zonta, C. (2011) Prefácio. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, C. (Orgs) (2011) *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem. p. 07-10.

APÊNDICE

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado _____ acadêmico egresso do curso de graduação da Universidade Estadual de Maringá, no período de 2000 a 2010.

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: reflexões a partir de relatos de acadêmicos que apresentam necessidades especiais-deficiências, egressos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá”** que também faz parte da dissertação desenvolvida pela mestranda Ana Paula da Paz Tavares, orientada pela professora Dra. Maria Júlia Lemes Ribeiro da Universidade Estadual de Maringá, no curso de Pós Graduação em Psicologia. O objetivo desta pesquisa é buscar junto aos acadêmicos que apresentam necessidades especiais-deficiências, egressos, formados na Universidade Estadual de Maringá, informações sobre a inclusão no ensino superior, por meio das próprias vivências de inclusão. Para isto a sua participação é muito importante, e ocorrerá em forma de entrevista, com um roteiro semiaberto de questões. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: 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 identidade dos participantes. Os benefícios esperados se referem a coleta de dados que embasem as produções e ações acerca do ingresso de acadêmicos com necessidades especiais no ensino superior, além de, possibilitar uma leitura cuidadosa sobre a implementação das políticas nacionais de inclusão neste nível de ensino. 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.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa.: Maria Júlia Lemes Ribeiro (nome do pesquisador responsável).

_____ Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Nós, Maria Júlia Lemes Ribeiro e Ana Paula da Paz Tavares, declaramos que fornecemos todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura dos pesquisadores

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Maria Júlia lemes Ribeiro

Endereço: Universidade Estadual de Maringá.
Avenida Colombo, nº 5790, bloco 118, sala 10.
Zona 7.
CEP 87020 900
Maringá PR
(44) 9875 7147 – mjlrbeiro@uem.br

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

1. FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1) Nome: _____

2) Data de nascimento: ____/____/____

3) Sexo: () feminino
() Masculino

4) Curso de Graduação Concluído: _____

5) Turma: _____

6) Ano de início do curso: _____ Ano de conclusão: _____

7) Tipo de deficiência: _____

Apêndice 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- Percurso escolar: aspectos facilitadores e dificultadores de inclusão. (ingresso e permanência);

- Provisão de estratégias de acessibilidade aos conteúdos acadêmicos

- Recomendações para a viabilização de proposta inclusiva para instituição de ensino superior.

ANEXO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: reflexões a partir de relatos de acadêmicos que apresentam necessidades especiais-deficiências, egressos, formados na Universidade Estadual de Maringá

Informações Preliminares

Responsável Principal

CPF: 51786281953	Nome: Maria Julia Lemes Ribeiro
Telefone: (44) 3028-9065	E-mail: mjlribeiro@uem.br

Instituição Proponente

CNPJ: 79.151.312/0001-56	Nome da Instituição: Universidade Estadual de Maringá
--------------------------	---

É um estudo internacional? Não

Assistentes

CPF	Nome
037.225.499-30	Ana Paula da Paz Tavares

Equipe de Pesquisa

CPF	Nome
03722549930	Ana Paula da Paz Tavares

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 7. Ciências Humanas

Título Público da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: reflexões a partir de relatos de acadêmicos que apresentam necessidades especiais-deficiências, egressos, formados na Universidade Estadual de Maringá

Contato Público

CPF	Nome	Telefone	E-mail
51786281953	Maria Julia Lemes Ribeiro	(44) 3028-9065	mjlribeiro@uem.br

Contato Maria Julia Lemes Ribeiro

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho:

Entrevistar acadêmicos que apresentam necessidades especiais-deficiências, egressos de cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá, na década de 2000 a 2010.
Não haverá apoio financeiro.

Apoio Financeiro

CNPJ	Nome	E-mail	Telefone	Tipo
				Financiamento Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave
educação especial; acadêmico do ensino superior; necessidades especiais;

Detalhamento do Estudo**Resumo:**

O atendimento educacional para as pessoas com deficiência, tem ocorrido segundo o padrões assumidos nos diversos momentos históricos e nas diferentes culturas, acerca da visão de homem, avaliação e trabalho. Neste sentido, podemos afirmar que, em diversas culturas, segregaram por muito tempo estas pessoas, já que as consideravam apenas onerosas para a nação, e restringiam as oportunidades para que pudessem mostrar seu lado eficiente. Havia, portanto, uma generalização de não possibilidades a partir da deficiência que apresentavam. Educacionalmente, isto também ocorreu e, para estas pessoas a educação sistematizada demorou muito a ser organizada. Este é um fator muito importante, para justificar um número tão pequeno de pessoas com deficiência cursando o ensino superior. Neste nível de ensino, embora poucos tenham chegado, alternativas educacionais têm sido encaminhadas, como é o caso da monitoria especial na Universidade Estadual de Maringá-UEM, com o intuito de prover as mesmas oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas. São sistematizadas em algumas Universidades, estratégias que garantam a acessibilidade no ingresso e permanência dos acadêmicos. Poucos têm concluído os Cursos de Educação Superior, e esta demanda, representa uma fonte fidedigna de avaliação dos recursos de acessibilidade que têm sido providos, bem como, de dificuldades, limites e possibilidades experienciadas neste nível de ensino. Com esta perspectiva, de buscar junto aos acadêmicos que apresentam necessidades especiais-deficientes, egressos formados na Universidade Estadual de Maringá, informações sobre a inclusão no ensino superior, por meio das próprias vivências de inclusão, é que esta pesquisa empírica será realizada, pretendendo contribuir com as ações de efetivação da igualdade de direitos para todos, conforme proposta da política de inclusão social e escolar.

Introdução:

Atualmente, um dos conceitos que tem sido exaustivamente debatido, é o de inclusão social, que por si só, denuncia, o de exclusão social, tão característico de uma sociedade, que por tanto tempo, exclui e discrimina aqueles que fogem aos padrões por ela estabelecidos, como adequados. Tem-se então, em lugar da exclusão, a dialética inclusão-exclusão, e, uma das populações que mais tem trazido a tona este processo que vivenciamos é o das pessoas com deficiências, compreendendo, os diferentes setores da vida humana, desde o processo produtivo, até, uma das atividades de maior oportunidade de socialização e humanização que é a educação, em seus diferentes níveis de ensino. Diferentes formas de atendimento foram destinadas a estas pessoas, e, educacionalmente, referimos, ao descrédito inicial de suas possibilidades educacionais, como ocorreu no cenário da sociedade brasileira, no século XIX; na sequência, no século XX, até a década de 60, os atendimentos eram de caráter estritamente assistencial, numa perspectiva segregativa; depois, o grande número de instituições especializadas, que foram assumindo uma educação especial para estas pessoas. Entramos no século XXI, inaugurando o paradigma da inclusão, a partir da convivência com/entre as diferenças. Educacionalmente, vivemos um momento de assegurar um direito há muito garantido constitucionalmente para estas e todas as pessoas, o de, participar com igualdade de oportunidades em todos os níveis de escolaridade. Neste sentido, as instituições de Ensino Superior, têm organizado estratégias de viabilização destes direitos em seu interior, tratando do ingresso e permanência dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais. É com esta perspectiva, que este estudo será encaminhado, e, para melhor entender a proposta de pesquisa, a origem do problema e o encaminhamento a ser perseguido, organizamos esta exposição, apresentando inicialmente, um pouco de história sobre o atendimento educacional de pessoas deficientes e/ou com necessidades especiais, conceito, diversas formas de tratamento até o encaminhamento das mesmas no ensino Superior. O Ensino Superior Simionato (2006) assinala que a bibliografia é bastante ampla a respeito do atendimento educacional da pessoa com deficiência, no que se refere ao ensino fundamental e médio. Por outro lado, assim como Michels (2000) e Vitaliano (2002), quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a afirmativa é de que a literatura é bastante escassa. Simionato (2006) reúne algumas pesquisas realizadas no Brasil, que abordam o tema da pessoa com deficiência no ensino superior. Uma delas, realizada por Santos no ano de 2006 na Universidade de Uberlândia, aborda a questão do ambiente e do conteúdo programático na mesma, concluindo que a universidade não estava adaptada arquitetonicamente. Também, no conteúdo programático, apenas seis disciplinas, das mil e quinhentas analisadas, abordavam o tema deficiência. Outra pesquisa, realizada por Diniz (apud SIMIONATO, 2006) indicou a Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná, como uma das primeiras instituições que implantou serviços de apoio aos alunos deficientes. Oportuno se faz lembrarmos que alguns fatos como, o de que, de 2000, até então, ocorreu a formação em curso superior na UEM, de cinco acadêmicos deficientes visuais, um com tetraplegia, três com paraplegia e dois com deficiência auditiva. Reforçamos, que as pessoas com deficiência visual, tem chegado em maior número (embora reduzido), às Universidades, e, além disso, concluído seus cursos superiores. Sobre isto, Caiado (2011), esclarece "[...] Há uma contradição surpreendente entre o sucesso escolar-profissional que várias pessoas deficientes visuais conseguem alcançar ao mesmo tempo em que a realidade escolar exclui a maioria desses jovens da escola. Apesar dessa exclusão, vários alcançam a Universidade". Trata-se da constatação do direito de estar e compartilhar o espaço acadêmico

Hipótese:

Temos como hipótese que as pessoas com deficiência têm ingressado no ensino superior e que, recursos para equiparação de oportunidades em termos de direitos assegurados constitucionalmente, tenham sido dispensados.

Objetivo Primário:

Objetivamos com esta pesquisa, analisar a proposta atual de inclusão escolar em nível superior de ensino, por meio das vivências de acadêmicos com deficiência egressos dos cursos universitários da Universidade Estadual de Maringá, na última década (2000-2010), tendo em vista, as constatações e registros de suas entradas e saídas da instituição, neste período.

Objetivo Secundário:

Intencionamos ouvir os acadêmicos egressos e refletir sobre o processo de inclusão escolar em nível superior, referindo-nos, tanto aos aspectos de provisão de recursos e estratégias que garantem a igualdade de oportunidades, como, as experiências de socialização presentes neste contexto. Questões como, aspectos facilitadores e dificultadores no percurso universitário, estratégias pedagógicas de acessibilidade, comunicação e socialização, nos interessam, na medida em que, nossas análises, nesta pesquisa qualitativa, com a utilização de entrevista, de roteiro semi aberto norteado pelas questões anunciadas, se pautará em autores como, Shmidt, Mazzotta,

Caiado, Mori, Almeida, Mendes, Ribeiro, Vitaliano, dentre outros, que discutem o tema da Educação Especial no Ensino Superior.

Metodologia Proposta:

Questões como, aspectos facilitadores e dificultadores no percurso universitário, estratégias pedagógicas de acessibilidade, comunicação e socialização, nos interessam, na medida em que, nossas análises, nesta pesquisa qualitativa, com a utilização de entrevista, de roteiro semi aberto norteado pelas questões anunciadas, se pautará em autores como, Shimidt, Mazzotta, Caiado, Mori, Almeida, Mendes, Ribeiro, Vitaliano, dentre outros, que discutem o tema da Educação Especial no Ensino Superior.

Critério de Inclusão:

Poderão ser incluídos como sujeitos da pesquisa, acadêmicos que apresentam necessidades especiais -deficientes, egressos formados na Universidade Estadual de Maringá, na década que compreende os anos de 2000 a 2010.

Riscos:

Informamos que caso ocorra desconforto, no que diz respeito às questões da entrevista, gravação, local, ou qualquer outra, esta será imediatamente solucionada, sendo adequada à necessidade do entrevistado, não lhe causando nenhum risco pessoal ou profissional.

Benefícios:

Os benefícios esperados referem-se a dados que embasem as produções e ações acerca do ingresso de acadêmicos com necessidades especiais no ensino superior, além de, possibilitar uma leitura cuidadosa sobre a implementação das políticas nacionais de inclusão neste nível de ensino.

Metodologia de Análise de Dados:

A análise dos dados será realizada sob a luz dos referenciais teóricos estudados por autores como, Shimidt, Mazzotta, Caiado, Mori, Almeida, Mendes, Ribeiro, Vitaliano dentre outros, que discutem o tema da Educação Especial no Ensino Superior, aos quais serão articuladas as informações colhidas nas entrevistas junto aos acadêmicos entrevistados.

Desfecho Primário:

Como desfecho primário, colocamos a possibilidade de interagir com os acadêmicos egressos e refletir sobre as vivências de inclusão na escolaridade em nível superior, referindo-nos, tanto aos aspectos de provisão de recursos e estratégias que garantem a igualdade de oportunidades, como, as experiências de socialização presentes neste contexto.

Desfecho Secundário:

Contribuir para a produção de estudos sobre a condição dos acadêmicos deficientes no ensino superior.

Tamanho da Amostra no Brasil: 6

Países de Recrutamento

Pais de Origem do Estudo	Pais	Nº de Sujeitos
Sim	BRASIL	6

Outras Informações

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Não

Indique o número de indivíduos que serão abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerem algum tipo de intervenção neste centro:

6

Grupos em que serão divididos os sujeitos de pesquisa neste centro

ID Grupo	Nº de Indivíduos	Intervenções a serem realizadas
Acadêmicos que apresentam deficiência egressos	6	entrevista

O Estudo é Multicêntrico no Brasil?

Não

Propõe dispensa do TCLE?

Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco?

Não

Cronograma de Execução

Identificação da Etapa	Início (DD/MM/AAAA)	Término (DD/MM/AAAA)
Levantamento de bibliografia acerca do tema	15/10/2012	15/01/2013
Seleção do material bibliográfico e estudo	16/01/2013	15/03/2013
Seleção da amostra de sujeitos para entrevista	18/03/2013	19/04/2013
Elaborar o instrumento-entrevista - para aplicação	22/04/2013	22/05/2013
Aplicação - entrevista-piloto e aplicação na amostra selecionada	23/05/2013	23/07/2013

Transcrição e organização dos dados coletados na entrevista	24/07/2013	30/08/2013
Análise dos dados da entrevista à luz do referencial teórico estudado	02/09/2013	10/01/2014
Relatório Final	10/01/2014	30/04/2014

Orçamento Financeiro

Identificação de Orçamento	Tipo	Valor em Reais (R\$)
Viagem para entrevistas	Outros	R\$ 500,00
Total em R\$		R\$ 500,00

Bibliografia:

AMARAL, Lígia Assumpção. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel, 1995. AMIRALIAN, Maria L. T. PINTO, Elizabeth B. GHIRARDI, Maria I. G. LICHTIG, Ida. MASINI, Elcie F. S. PASQUALIN, Luiz. Conceituando a Deficiência. Revista Saúde Pública. v. 34, n. 1. São Paulo, 2000. ANDRADE, José Marcos de Barros. MAZZONI, Alberto Angel. TORRES, Elisabeth Fátima. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação Especial: olhares e práticas. Londrina: UEL, 2000. BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. Ltda, 1977. BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas: Papirus, 1998. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 5 - Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília, 2000. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 6 - Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília, 2000. CAIADO, Kátia R. M. Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais. 168.96.200.17/ar/libros/anped/1506P.PDF, acesso disponível em 24/10/2010. CARLOTA, Marínes Saraiva. A deficiência como fenômeno social e categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor. São Paulo: USP. Tese de doutorado, 2004. CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. FREITAS, Patrícia Silvestre. Introdução à Educação Física e ao Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Curitiba: UFPR, 2002. FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. FRAZATTO, Carina Furlaneto. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Educação Especial no Ensino Superior: Percepções dos Professores acerca da Prática Pedagógica. Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá: Relatório Final, 2008. GUARINELLO, Ana Cristina, SANTANA, Ana Paula, FIGUEIREDO, Luciana Cabral, MASSI, Giselle. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 14, n.1. Marília, 2008. GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Integração ou Segregação: eis a questão. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MANENTE, Milena Valelongo. RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. MASINI, Elcie F. S. CHAGAS, Paula A. C. COVRE, Thais K. M. e Dificuldades Encontradas pelos Professores que Lecionam para Alunos com Deficiência Visual em Universidades Regulares. Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Ano 12, n. 34, Agosto, 2006. ISSN 1414-6339. MICHELS, Lísia Regina Ferreira. A Inclusão/Exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. Porto Alegre: PUC. Dissertação de Mestrado, 2002. MOUSSATCHE, Anna Helena. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Formação De Professores: Conhecendo As Formas De Organização Curricular Das Especializações E As Necessidades Do Professor Para A Prática De Uma Educação Inclusiva. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 2005. SIMONATO, Marlene Aparecida Wischral. Sobre a Inclusão-Exclusão e as Relações Familiares de Universitários com Deficiência. Maringá: UEM. Dissertação de Mestrado, 2006. VITALIANO, Célia Regina. Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração dos alunos especiais e a formação de professores. Marília: Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado, 2002. AMARAL, Lígia Assumpção. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel, 1995. AMIRALIAN, Maria L. T. PINTO, Elizabeth B. GHIRARDI, Maria I. G. LICHTIG, Ida. MASINI, Elcie F. S. PASQUALIN, Luiz. Conceituando a Deficiência. Revista Saúde Pública. v. 34, n. 1. São Paulo, 2000. ANDRADE, José Marcos de Barros. MAZZONI, Alberto Angel. TORRES, Elisabeth Fátima. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação Especial: olhares e práticas. Londrina: UEL, 2000. BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. Ltda, 1977. BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas: Papirus, 1998. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 5 - Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília, 2000. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 6 - Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília, 2000. CAIADO, Kátia R. M. Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais. 168.96.200.17/ar/libros/anped/1506P.PDF, acesso disponível em 24/10/2010. CARLOTA, Marínes Saraiva. A deficiência como fenômeno social e categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor. São Paulo: USP. Tese de doutorado, 2004. CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. FREITAS, Patrícia Silvestre. Introdução à Educação Física e ao Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Curitiba: UFPR, 2002. FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. FRAZATTO, Carina Furlaneto. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Educação Especial no Ensino Superior: Percepções dos Professores acerca da Prática Pedagógica. Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá: Relatório Final, 2008. GUARINELLO, Ana Cristina, SANTANA, Ana Paula, FIGUEIREDO, Luciana Cabral, MASSI, Giselle. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 14, n.1. Marília, 2008. GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Integração ou Segregação: eis a questão. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MANENTE, Milena Valelongo. RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. MASINI, Elcie F. S. CHAGAS, Paula A. C. COVRE, Thais K. M. e Dificuldades Encontradas pelos Professores que Lecionam para Alunos com Deficiência Visual em Universidades Regulares. Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Ano 12, n. 34, Agosto, 2006. ISSN 1414-6339. MICHELS, Lísia Regina Ferreira. A Inclusão/Exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. Porto Alegre: PUC. Dissertação de Mestrado, 2002. MOUSSATCHE, Anna Helena. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Formação De Professores: Conhecendo As Formas De Organização Curricular Das Especializações E As Necessidades Do Professor Para A Prática De Uma Educação Inclusiva. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 2005. SIMONATO, Marlene Aparecida Wischral. Sobre a Inclusão-Exclusão e as Relações Familiares de Universitários com Deficiência. Maringá: UEM. Dissertação de Mestrado, 2006. VITALIANO, Célia Regina. Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração dos alunos especiais e a formação de professores. Marília: Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado, 2002. AMARAL, Lígia Assumpção.

Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel, 1995. AMIRALIAN, Maria L. T. PINTO, Elizabeth B. GHIRARDI, Maria I. G. LICHTIG, Ida. MASINI, Elcie F. S. PASQUALIN, Luiz. Conceituando a Deficiência. Revista Saúde Pública. v. 34, n. 1. São Paulo, 2000. ANDRADE, José Marcos de Barros. MAZZONI, Alberto Angel. TORRES, Elisabeth Fátima. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação Especial: olhares e práticas. Londrina: UEL, 2000. BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. Ltda, 1977. BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas: Papyrus, 1998. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 5 - Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília, 2000. _____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 6 - Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília, 2000. CAIADO, Kátia R. M. Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais. A deficiência como fenômeno social e categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceitual e na ação do professor. São Paulo: USP. Tese de doutorado, 2004. CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. FREITAS, Patrícia Silvestre. Introdução à Educação Física e ao Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Curitiba: UFPR, 2002. FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. FRAZATTO, Carina Furlaneto. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Educação Especial no Ensino Superior: Percepções dos Professores acerca da Prática Pedagógica. Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá: Relatório Final, 2008. GUARINELLO, Ana Cristina, SANTANA, Ana Paula, FIGUEIREDO, Luciana Cabral, MASSI, Giselle. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 14, n.1. Marília, 2008. GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Integração ou Segregação: eis a questão. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MANENTE, Milena Valelongo. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. MASINI, Elcie F. S. CHAGAS, Paula A. C. COVRE, Thais K. M. e Dificuldades Encontradas pelos Professores que Lecionam para Alunos com Deficiência Visual em Universidades Regulares. Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Ano 12, n. 34, Agosto, 2006. ISSN 1414-6339. MICHELS, Lísia Regina Ferreira. A Inclusão/Exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. Porto Alegre: PUC. Dissertação de Mestrado, 2002. AMARAL, Lígia Assumpção. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel, 1995. AMIRALIAN, Maria L. T. PINTO, Elizabeth B. GHIRARDI, Maria I. G. LICHTIG, Ida. MASINI, Elcie F. S. PASQUALIN, Luiz. Conceituando a Deficiência. Revista Saúde Pública. v. 34, n. 1. São Paulo, 2000. ANDRADE, José Marcos de Barros. MAZZONI, Alberto Angel. TORRES, Elisabeth Fátima. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação Especial: olhares e práticas. Londrina: UEL, 2000. BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. Ltda, 1977. BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas: Papyrus, 1998. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 5 - Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília, 2000. _____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 6 - Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília, 2000. CAIADO, Kátia R. M. Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais. A deficiência como fenômeno social e categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceitual e na ação do professor. São Paulo: USP. Tese de doutorado, 2004. CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. FREITAS, Patrícia Silvestre. Introdução à Educação Física e ao Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Curitiba: UFPR, 2002. FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. FRAZATTO, Carina Furlaneto. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Educação Especial no Ensino Superior: Percepções dos Professores acerca da Prática Pedagógica. Projeto de Iniciação Científica da

Universidade Estadual de Maringá: Relatório Final, 2008. GUARINELLO, Ana Cristina, SANTANA, Ana Paula, FIGUEIREDO, Luciana Cabral, MASSI, Giselle. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 14, n.1. Marília, 2008. GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Integração ou Segregação: eis a questão. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MANENTE, Milena Valelongo. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. MASINI, Elcie F. S. CHAGAS, Paula A. C. COVRE, Thais K. M. e Dificuldades Encontradas pelos Professores que Lecionam para Alunos com Deficiência Visual em Universidades Regulares. Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Ano 12, n. 34, Agosto, 2006. ISSN 1414-6339. MICHELS, Lísia Regina Ferreira. A Inclusão/Exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. Porto Alegre: PUC. Dissertação de Mestrado, 2002. MOUSSATCHE, Anna Helena. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Formação De Professores: Conhecendo As Formas De Organização Curricular Das Especializações E As Necessidades Do Professor Para A Prática De Uma Educação Inclusiva. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 2005. SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. Sobre a Inclusão-Exclusão e as Relações Familiares de Universitários com Deficiência. Maringá: UEM. Dissertação de Mestrado, 2006. VITALIANO, Célia Regina. Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração dos alunos especiais e a formação de professores. Marília: Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado, 2002. AMARAL, Lígia Assumpção. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel, 1995. AMIRALIAN, Maria L. T. PINTO, Elizabeth B. GHIRARDI, Maria I. G. LICHTIG, Ida. MASINI, Elcie F. S. PASQUALIN, Luiz. Conceituando a Deficiência. Revista Saúde Pública. v. 34, n. 1. São Paulo, 2000. ANDRADE, José Marcos de Barros. MAZZONI, Alberto Angel. TORRES, Elisabeth Fátima. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação Especial: olhares e práticas. Londrina: UEL, 2000. BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, Ltda, 1977. BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas: Papirus, 1998. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 5 - Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília, 2000. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 6 - Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília, 2000. CAIADO, Kátia R. M. Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais. 168.96.200.17/ar/libros/aned/1506P.PDF, acesso disponível em 24/10/2010. CARLOTA, Marínes Saraiva. A deficiência como fenômeno social e categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceitual e na ação do professor. São Paulo: USP. Tese de doutorado, 2004. CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. FREITAS, Patrícia Silvestre. Introdução à Educação Física e ao Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Curitiba: UFPR, 2002. FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. FRAZATTO, Carina Furlaneto. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Educação Especial no Ensino Superior: Percepções dos Professores acerca da Prática Pedagógica. Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá: Relatório Final, 2008. GUARINELLO, Ana Cristina, SANTANA, Ana Paula, FIGUEIREDO, Luciana Cabral, MASSI, Giselle. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 14, n.1. Marília, 2008. GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Integração ou Segregação: eis a questão. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MANENTE, Milena Valelongo. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 13, n.1. Marília, 2007. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. MASINI, Elcie F. S. CHAGAS, Paula A. C. COVRE, Thais K. M. e Dificuldades Encontradas pelos Professores que Lecionam para Alunos com Deficiência Visual em Universidades Regulares. Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Ano 12, n. 34, Agosto, 2006. ISSN 1414-6339. MICHELS, Lísia Regina Ferreira. A Inclusão/Exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. Porto Alegre: PUC. Dissertação de Mestrado, 2002. MOUSSATCHE, Anna Helena. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A Integração de Pessoas com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997. RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Formação De Professores: Conhecendo As Formas De Organização Curricular Das Especializações E As Necessidades Do Professor Para A Prática De Uma Educação Inclusiva. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 2005. SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. Sobre a Inclusão-Exclusão e as Relações Familiares de Universitários com Deficiência. Maringá: UEM. Dissertação de Mestrado, 2006. VITALIANO, Célia Regina. Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração dos alunos especiais e a formação de professores. Marília: Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado, 2002. v

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo	Arquivo
Folha de Rosto	maria júlia.jpg
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - outubro-2012-M. Júlia e Ana Paula.doc
Declarações Diversas	Autorização de participação..doc
Declarações Diversas	ROTEIRO PARA ENTREVISTA.docx

Finalizar

Manter sigilo da integra do projeto de pesquisa: Não