

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Moana Meinhardt Momberger

***INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ITINERÁRIOS DE VIDA DE ACADÊMICOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS***

Porto Alegre

2007

Moana Meinhardt Momberger

***INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ITINERÁRIOS DE VIDA DE ACADÊMICOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS***

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul- UFRGS.**

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Margareth Schäffer

Porto Alegre

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Momberger, Moana Meinhardt

Inclusão no ensino superior : itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais / Moana Meinhardt Momberger – 2007.

136 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margareth Schäffer”

1. Educação inclusiva. 2. Pessoas com necessidades especiais. 3. Educação de base. I. Título.

CDU 376

Bibliotecária responsável: Rosângela Terezinha Silva – CRB 10/1591

Moana Meinhardt Momberger

***INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
ITINERÁRIOS DE VIDA DE ACADÊMICOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS***

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul - UFRGS.**

Aprovada em:

Prof^a. Dr^a. Margareth Schäffer – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Liliana Passerino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

À Isabel, Júlia e Marcelo que emprestaram seu olhar para que pudéssemos repensar o nosso fazer, a partir de uma nova perspectiva.

AGRADECIMENTOS

Aos familiares, especialmente, ao meu marido, meu pai e minha mãe, pela compreensão, incentivo e apoio constantes nessa trajetória.

Ao Prof. Dr. Hugo Otto Beyer (*in memoriam*) quem orientou os primeiros passos dessa pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Margareth Schäffer que carinhosamente aceitou meu convite e que é partícipe nessa construção.

Às amigas e colegas de trabalho Inajara, Sandra e Márcia pelas constantes discussões e reflexões sobre nosso fazer em educação que muito me auxiliaram a me enveredar pelos caminhos da inclusão.

Ao P. que a sua maneira foi um companheiro fiel e incansável.

Por fim, aos colegas de Mestrado, pelos encontros nas quintas-feiras pela manhã, cujas discussões foram extremamente significativas e, que de certa forma, ficaram registradas na presente pesquisa.

Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidades. (CORTELLA, 2004, p. 159)

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo compreender como os sujeitos com necessidades educacionais especiais vêem e percebem os movimentos em prol da educação inclusiva, bem como identificar quais suas perspectivas com relação à inclusão, explorando, ainda, os processos inclusivos no Ensino Superior. Para tanto, utilizou-se como estratégia metodológica a análise dos itinerários de vida de três acadêmicos com necessidades educacionais especiais. A escolha desses sujeitos se deu devido ao fato de possibilitarem a análise das práticas de inclusão tanto na educação básica quanto no contexto universitário. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os três sujeitos investigados e os dados coletados foram analisados a partir dos pressupostos da teoria sócio-histórica e dos estudos sobre defectologia de Vygotski. Considerando que não foram estabelecidas categorias de análise *a priori*, os dados coletados foram agrupados, num esforço que buscou identificar aspectos recorrentes, referenciados nas entrevistas que fossem ao encontro dos objetivos traçados para a pesquisa. Isto posto, foram elencadas as seguintes categorias: o reconhecimento dado pelos sujeitos às suas famílias; os entraves e avanços no fazer inclusivo; as contribuições dos sujeitos para a qualificação das práticas inclusivas em educação e a inclusão no ensino superior. Os três itinerários demonstram a superação do estereótipo de deficiente a partir do investimento nas interações sociais dos sujeitos. A partir da análise dos dados pôde-se observar ainda que o preconceito apresenta-se como um dos principais entraves ao fazer inclusivo, o que por sua vez origina-se da falta de conhecimento e contato com as pessoas com necessidades especiais. Da mesma forma, a inclusão no ensino superior mostrou-se como um tema que precisa ser incorporado à pauta de estudos e debates da sociedade e, principalmente das instituições universitárias. Por fim, cabe ressaltar que os sujeitos com necessidades especiais se mostram abertos ao debate e à construção de uma sociedade inclusiva e muito tem a nos dizer e a contribuir.

PALAVRAS – CHAVE: Educação, Inclusão, Necessidades Especiais, Educação Básica, Ensino Superior, avanços, entraves, perspectivas.

ABSTRACT

The recent research had as a main objective to understand how individuals with educational disabilities see and realize the movements in favor of inclusive education, as well as to identify what are their perspectives towards this inclusion, exploring still, inclusive processes in higher education. Therefore, we used as methodology strategy the analyses of life itineraries of three students with special educational needs. These individuals were chosen due to the fact of making possible the analysis of inclusive practices in fundamental education as much as in the university context. There were made semi structured interviews with the three investigated persons and the collected data was analyzed from the postulates of the social-historical theory and the studies about Vygotski`s defectology. Considering that no categories of analysis *a priori*, were determined, the collected data was grouped in an effort that aimed to identify the recurrent aspects, regarding the interviews that were going to meet the objectives outlined for the research. After that, the following categories were listed: recognition given by the individuals to their families; the obstacles and improvements in the inclusive practice; contributions of the individuals to qualify the inclusive practice in education and the inclusion in higher education. The three itineraries demonstrate there has to be done investment in the social interactions of disabled people in order to overcome the stereotypes carried by them. From the data analyzed, we could observe still that the prejudice, which originated from the lack of knowledge and contact with people in special needs, comes as one of the main impediments of the inclusion. In the same way, the inclusion in higher education revealed as a subject that needs to be incorporated to the guideline of studies and debates of the society and, mainly of the university institutions. To sum up, it is important to stand out that the individuals with special needs are open to the debate and to the construction of an inclusive society and that they have a lot to say and to contribute.

KEY – WORDS: Education, Inclusion, Special Needs, Fundamental Education, Higher Education, Improvements, Obstacles and Perspectives.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ORIGENS DO ESTUDO	14
1.1 A PESQUISA E A PESQUISADORA: TECENDO ALGUMAS RELAÇÕES	14
1.2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DA PESQUISA.....	19
1.2.1 Delineando a trajetória histórica da Educação Especial.....	19
1.2.2 O contexto da Educação Especial na legislação brasileira	25
1.2.3 Definindo conceitos	32
2 A PROPOSTA DE PESQUISA	37
2.1 OBJETIVOS	39
2.1.1 Objetivo Geral	39
2.1.2 Objetivos Específicos	39
3 O ESPAÇO DA PESQUISA: UMA ESCOLHA INTENCIONAL	41
3.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	41
4 CONTORNOS METODOLÓGICOS	51
4.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	51
4.2. O ESPAÇO DA PESQUISA	55
5 REFERENCIAL TEÓRICO	60
5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	66
5.2 O ESPAÇO DA PESQUISA	70
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	71

4.4. COLETA DE DADOS	73
4.5. ETAPAS DA PESQUISA	74
6 OS SUJEITOS E SEUS ITINERÁRIOS DE VIDA.....	76
6.1 AS LEMBRANÇAS DE MARCELO	76
6.2 AS LEMBRANÇAS DE ISABEL	80
6.3 AS LEMBRANÇAS DE JÚLIA	83
7 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	87
7.1 O RECONHECIMENTO DADO ÀS FAMÍLIAS.....	89
7.2 ENTRAVES E AVANÇOS NO FAZER INCLUSIVO.....	92
7.3 CONTRIBUIÇÕES PARA QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA INCLUSIVA EM EDUCAÇÃO.....	105
7.4 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO A PARTIR DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXO I.....	132
ANEXO II.....	133

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa sempre parte das inquietações do investigador, as quais, por sua vez, têm origem na trajetória e nas intencionalidades daquele que desenvolve a investigação. O tema da pesquisa, o espaço onde a mesma será realizada, os sujeitos que poderão contribuir e os referenciais teóricos que irão fundamentá-la integram uma teia que vem sendo construída pelo pesquisador, algumas vezes, muito antes da pesquisa ser projetada.

Há diversas maneiras de estudar os processos que visam à educação inclusiva, porém os passos tomados na presente investigação partiram, principalmente, das minhas vivências na área educacional. A trajetória acadêmica, iniciada com o Curso de Magistério de Nível Médio, posteriormente continuada na graduação em Pedagogia e na Especialização em Psicopedagogia, aliada às experiências vivenciadas no interior das escolas permitiram que me aproximasse da realidade escolar e nela percebesse o quanto as diferenças fazem-se presentes, traduzindo-se em um grande desafio, especialmente à prática dos professores. Tais questões serão apresentadas de modo mais minucioso no primeiro capítulo.

Minha atual inserção no Ensino Superior, tanto na docência em cursos de licenciatura e Psicopedagogia quanto na assessoria pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino, onde tenho a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Acompanhamento Pedagógico ao Ensino de Graduação - NAPEG, o qual, dentre outras atribuições, acompanha e assessora acadêmicos com necessidades educacionais especiais e seus respectivos professores, somada às experiências no Ensino Fundamental, anteriormente referidas, foram decisivas na definição dos rumos da pesquisa.

Os assessoramentos realizados pelo NAPEG provocaram-me algumas inquietações e curiosidades, tais como: qual teria sido a trajetória dos acadêmicos com necessidades especiais antes do ingresso no ensino superior? Que dificuldades enfrentaram? Quem mais lhes auxiliou nesse percurso? Como sentem-se hoje no espaço universitário?

Tais questionamentos deram origem a muitas definições tomadas na pesquisa que ora se apresenta. Vi nos acadêmicos com necessidades educacionais especiais sujeitos que muito têm a nos dizer sobre as práticas inclusivas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, espaço ainda pouco explorado em se tratando de inclusão. Dessa forma, defini os sujeitos e o local da investigação: três acadêmicos com necessidades educacionais especiais e uma instituição de ensino superior que possui uma proposta inclusiva definida e que vem desenvolvendo ações nessa direção. O exposto levou-me a investigar os itinerários de vida desses acadêmicos, pois as narrativas de suas vivências poderiam fornecer-nos importantes elementos para repensarmos as práticas de inclusão até então desenvolvidas.

Considerando que os itinerários de vida permitem também visualizar o modo como os sujeitos investigados desenvolveram-se, vi nos postulados de Vygotski que já defendia a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, importantes contribuições à pesquisa. Nesse estudo, enfatizou-se especialmente a teoria sócio-histórica, a qual atribui importante parcela do desenvolvimento humano às suas interações sociais, e seus estudos sobre defectologia, que, apesar de terem sido realizados há mais de 70 anos, apresentam-se extremamente atuais.

Isso posto, a presente dissertação, que traz em seu bojo o relatório de tudo o que foi realizado no decorrer da investigação, está estruturada em sete capítulos. O primeiro resgata minha trajetória acadêmica e profissional, o que permite visualizar as origens do estudo, a partir do entrelaçamento do que foi vivido e estudado com os questionamentos que me fazia no momento de proposição da pesquisa. Buscando contextualizar as atuais práticas de inclusão, o referido capítulo apresenta, ainda, um resgate histórico da Educação Especial, incluindo os aspectos legais e a definição de conceitos próprios da área.

O segundo capítulo apresenta a proposta de pesquisa, explicitando os objetivos a serem alcançados, os quais foram os motivadores de toda a trajetória percorrida ao longo da investigação.

O capítulo seguinte tem por objetivo contextualizar o espaço escolhido para a realização da pesquisa, ou seja, o ensino superior, de modo a deixar mais claro ao leitor os motivos da escolha desse local.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta os contornos metodológicos, relatando os passos dados em cada uma das etapas da investigação.

Os postulados de Vygostki, a partir do resgate de importantes conceitos desenvolvidos em sua teoria, bem como das principais contribuições de seus estudos sobre defectologia, que serviram de fundamento à presente pesquisa, são retratados no quinto capítulo.

O capítulo que segue apresenta os itinerários de vida dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais investigados, a partir do registro das lembranças evocadas no momento das narrativas.

Por fim, o sétimo capítulo está organizado em quatro partes, que retratam as categorias de análise, eleitas a partir da leitura atenta das narrativas dos sujeitos investigados. As mesmas tiveram origem nos aspectos recorrentes, referenciados pelos três sujeitos e que, ao mesmo tempo, fossem ao encontro dos objetivos traçados inicialmente. Partindo dessa premissa, o referido capítulo abordará: 1) o reconhecimento dado pelos sujeitos às suas famílias; 2) os entraves e avanços no fazer inclusivo; 3) as contribuições dos sujeitos para a qualificação das práticas inclusivas em educação; 4) a inclusão no ensino superior. Tais questões serão abordadas a partir das narrativas dos investigados e à luz dos pressupostos teóricos de Vygotski.

As considerações finais, sem a pretensão de encerrar as discussões acerca do tema, sintetizam o que foi sinalizado pela pesquisa, evidenciando o quanto os próprios sujeitos com necessidades educacionais especiais têm a contribuir na consolidação de uma escola e uma sociedade inclusiva, bem como ratificando a importância de expandirmos as discussões até o contexto universitário, uma vez que o sucesso da inclusão na Educação Básica fará com que, cada vez mais, os alunos com necessidades educacionais especiais batam às portas de nossas universidades.

1 ORIGENS DO ESTUDO

1.1. A PESQUISA E A PESQUISADORA: TECENDO ALGUMAS RELAÇÕES

O texto, apresentado a seguir, objetiva descrever minha trajetória acadêmica e profissional até o momento de proposição da presente pesquisa de mestrado. Apresentarei minhas experiências profissionais e acadêmicas, a fim de atribuir significado aos questionamentos que me motivaram a construir um objeto de investigação voltado à educação inclusiva.

A formação inicial em nível médio, a graduação e o aprofundamento na especialização sintetizam a caminhada acadêmica percorrida ao longo dos últimos doze anos que, no entanto, só adquirem sentido se analisados na sua articulação com a permanente práxis¹ nos espaços de atuação.

Em 1993, iniciei minha formação na área da educação, já no Ensino Médio, com o Curso de Magistério, com o objetivo de atuar na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a realização do Estágio Supervisionado, em 1996, momento de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática, deparei-me com as lacunas de minha formação e o desafio de atuar em meio à diversidade que compõe uma sala de aula, da mesma forma em que percebi o grande compromisso e a responsabilidade do papel do professor na formação dos sujeitos, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora não tivesse em minha turma alunos com necessidades educacionais especiais, as diferenças próprias do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o ritmo e o tempo de cada um, as diferentes experiências e conhecimentos, a personalidade dos alunos, já se apresentavam como um desafio imposto pelas diferenças presentes na escola e que precisava ser “encarado” na prática cotidiana da sala de aula.

¹ O conceito de práxis empregado no texto se refere à articulação entre teoria e prática, ou seja, à reflexão sobre a ação, capaz de fundamentar as práticas futuras.

Dessa forma, em 1997, prossegui os estudos na área educacional, iniciando o Curso de Licenciatura em Pedagogia, Habilitação para Docência das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar, o qual conclui no ano de 2001. Durante meus estudos ao longo do curso, bem como na realização do Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar, novamente, confrontei-me com as questões referentes à diversidade existente nas escolas e a necessidade de os professores e demais profissionais da educação estarem preparados para lidar com essas diferenças e, principalmente, para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa ocasião, tive a oportunidade de acompanhar a prática de uma professora e as intervenções frente a um aluno com necessidades educacionais especiais. A insegurança da professora, a vontade de aprender e encontrar respostas que fizessem com que suas ações provocassem melhores resultados chamou-me muita atenção, sinalizando, ainda, o quanto a graduação não havia me preparado o suficiente para atuar frente a essas questões.

Nesse momento, chamavam-me atenção as lacunas deixadas na formação dos professores da Educação Básica, especialmente, no que tange às questões relativas à educação inclusiva, tais como o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e os altos índices de fracasso escolar. Foram essas questões que me levaram a optar por prosseguir meus estudos, de forma a direcionar meu olhar mais especificamente aos processos ensinar-aprender, ou seja, às relações de aprendizagem em diferentes tempos e espaços.

Ingressei, então, em 2002, no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Psicopedagogia – Abordagem Clínica e Institucional, no qual pude direcionar meus estudos de forma mais aprofundada acerca do processo ensino – aprendizagem.

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evolui devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática. (BOSSA, 2000, p. 21)

No 1º semestre de 2003, realizei o Estágio em Psicopedagogia Institucional, momento em que pude ter contato com as dificuldades enfrentadas pelos docentes, no processo ensinar-aprender, especialmente no que se refere ao atendimento às

diferentes necessidades de cada aluno, uma vez que cada um possui seu próprio ritmo e modalidade de aprendizagem. Essas dificuldades, ao longo do estágio, foram identificadas como conseqüências da falta de uma formação adequada, que proporcionasse ao professor o preparo tanto para o ensino de conteúdos quanto para as questões pedagógicas, metodológicas e sociais.

Já no segundo semestre do mesmo ano, realizei o Estágio em Psicopedagogia Clínica, no qual desenvolvi um estudo de caso, com uma menina que freqüentava pelo segundo ano a 1ª série, em uma escola comum da rede pública municipal. Essa criança apresentava sérias dificuldades de aprendizagem, já tendo freqüentado, anteriormente, uma classe especial.

Nessa prática, pude observar e analisar que muitos dos alunos encaminhados para tratamento terapêutico com o psicopedagogo apresentavam dificuldades de aprendizagem resultantes de uma atitude reativa à escola, à metodologia de ensino inadequada à sua modalidade de aprendizagem ou, até mesmo, à atuação do professor, que não ia ao encontro das reais necessidades desse aluno.

Na época, diante daquela realidade, levantei alguns questionamentos: o fracasso escolar e a conseqüente demanda de encaminhamento de alunos para atendimento psicopedagógico se justificariam somente devido às dificuldades individuais dos sujeitos? Como sente-se o aluno com necessidades educacionais especiais em uma escola comum? O desejo manifestado pelas escolas de encaminhar os alunos com necessidades especiais para um atendimento especializado seria o melhor caminho? A falta de preparo da escola e dos professores para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais não estaria prejudicando a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos?

Concomitante à conclusão de minha graduação, iniciei minha atividade profissional e, ao longo dos últimos nove anos, estive vinculada, profissionalmente, a uma Instituição de Ensino Superior, onde atuo até o presente momento.

Nessa instituição, ministro disciplinas nos cursos de graduação em Psicopedagogia, Normal Superior e Pedagogia. No espaço da sala de aula, as questões referentes à escola inclusiva têm permeado as discussões, partindo,

principalmente, das experiências vivenciadas pelas alunas nas escolas em que já exercem a atividade docente.

De forma paralela à docência, realizo, nessa mesma Instituição de Ensino Superior, Assessoria Pedagógica na Pró-Reitoria de Ensino, onde tenho a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação – NAPEG. O referido núcleo está integrado ao Programa de Pedagogia Universitária da Instituição e tem como principal objetivo implementar uma política de acompanhamento psicopedagógico aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais.

Dentre as principais ações desenvolvidas pelo NAPEG destacam-se:

- assessoria aos coordenadores de curso de graduação no que se refere à qualificação das relações de aprendizagem e inclusão dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais;
- assessoria aos professores em relação às questões pontuais apresentadas na sala de aula, bem como à adequação das abordagens de ensino no que se refere à inclusão dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais;
- organização de grupos de estudos para os docentes e cursos de extensão para os colaboradores da instituição no que se refere à inclusão dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais.
- assessoria à equipe de apoio administrativo nas adequações físicas das instalações da instituição, de forma a atender adequadamente os alunos com necessidades educacionais especiais.
- acompanhamento aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais durante a realização do processo seletivo - vestibular;
- acompanhamento aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, identificando suas demandas para assessoramento aos docentes e possíveis encaminhamentos a serviços especializados.

O NAPEG é composto por quatro profissionais, sendo duas pedagogas e duas psicopedagogas. Uma delas é especializada no atendimento a alunos surdos e

deficientes auditivos e outra no atendimento a deficientes visuais, realizando, assim, assessoria específica aos acadêmicos que apresentam essas necessidades, bem como aos seus respectivos professores. As demais profissionais acompanham os outros casos, dentre eles os alunos com deficiência física e que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Através do NAPEG, a instituição ao longo dos últimos anos, vem desenvolvendo várias ações que objetivam concretizar efetivamente sua proposta inclusiva. Atualmente atende, no ensino superior, quinze acadêmicos com necessidades educacionais especiais, dentre eles: sete acadêmicos surdos, cinco com deficiência física e três com baixa visão, além de alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, matriculados nos diversos cursos de graduação.

O acompanhamento a esses acadêmicos inicia-se no processo seletivo – vestibular, visando a possibilitar o acesso do candidato com necessidades educacionais especiais ao ensino superior, seguindo, durante todo seu percurso, de forma a garantir a sua permanência e a conclusão dos seus estudos.

O trabalho desenvolvido pelo NAPEG tem incitado novas questões, uma vez que me leva a pensar sobre a trajetória percorrida pelos acadêmicos com necessidades educacionais especiais que freqüentam a Instituição, considerando que integram a minoria da população brasileira que tem acesso ao Ensino Superior. As estatísticas demonstram que somente 11% da população de 18 a 24 anos encontra-se nesse nível de ensino², estando implicados aí diversos fatores, tais como: dificuldades financeiras, a oferta de vagas menor do que a demanda em alguns cursos, dentre outros.

O exposto tem incitado ainda mais meu desejo de investigar o itinerário de vida desses acadêmicos, para que, através do resgate das suas vivências e dos aspectos mais significativos desse percurso, possamos vislumbrar as práticas de educação inclusiva na ótica dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Que dificuldades enfrentaram? Quais os avanços percebidos ao longo da trajetória? Quais suas expectativas com relação à educação inclusiva? Esses são alguns dos

² Conforme Censo da Educação Superior de 2005, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

questionamentos que me impulsionaram a realizar uma investigação mais aprofundada.

1.2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DA PESQUISA

1.2.1 Delineando a trajetória histórica da educação especial

As reflexões sobre a educação inclusiva têm se tornado pauta recorrente nos últimos anos, em inúmeros fóruns da sociedade, seja no âmbito das políticas públicas, nos sistemas de ensino, na academia universitária, na sociedade civil organizada e, até mesmo, na mídia. Esses movimentos são parte constituinte e essencial para a concretização de uma escola inclusiva, uma vez que representam a desestabilização das rígidas estruturas escolares, consolidadas ao longo dos últimos séculos, as quais sempre estiveram organizadas para o atendimento de grupos homogêneos.

Retomar o percurso histórico da Educação Especial é essencial para que possamos contextualizar as práticas hoje desenvolvidas. Entendendo que o fazer educativo de hoje tem suas raízes nos primórdios da organização escolar, imprescindível se faz recorrer a essas informações para melhor compreender e intervir na realidade atual.

Ao analisarmos, brevemente, o percurso histórico da educação, podemos observar que a problemática da exclusão/ inclusão escolar tem origem no início da organização das primeiras experiências de educação formal. De fato, desde a sua criação, a escola nunca conseguiu atender a todos sem distinção.

Segundo Carvalho (2004), na Grécia, durante a Antigüidade, a educação era destinada apenas aos homens livres, isto é, àqueles que não precisavam se preocupar com sua sobrevivência, ficando excluídos do processo educacional “acadêmico” os guerreiros e os escravos.

Da mesma forma, na Idade Média, o acesso ao mundo letrado e culto era reservado somente à nobreza e ao clero e, durante o Renascimento, a educação permaneceu como privilégio de poucos. Beyer, referindo-se aos períodos históricos mencionados acima, afirma: “As escolas sempre se serviram de algum tipo de

seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas”. (2005, p.13)

Historicamente as pessoas com deficiência foram negligenciadas pela escola ou tratadas de modo excludente. Essas práticas constituíram os primeiros passos da educação de pessoas com necessidades especiais e imprimiram marcas que se fazem presentes nas manifestações de preconceito e resistência à atual proposta inclusiva, o que, a meu ver, ressalta a importância de resgatar o passado com vistas a intervir no presente. Assim, passo a destacar alguns dos principais passos da trajetória histórica da educação especial.

Na Antigüidade, a deficiência era vista como algo sobrenatural, uma manifestação demoníaca ou dos deuses que precisava ser eliminada. Assim, muitas crianças com deficiência foram sacrificadas ou excluídas da sociedade da época. Nenhuma atenção era dada a essas crianças.

Segundo Carvalho (2000), somente após o advento do Cristianismo, a partir de movimentos pautados em sentimentos de amor ao próximo, caridade, solidariedade e piedade, as crianças com deficiência passaram a ser aceitas e assistidas. Nessa época, foram criadas instituições que prestavam assistência a essas crianças, as quais deram origem às primeiras escolas para cegos, surdos, deficientes físicos e mentais, cuja principal finalidade era libertar as crianças da situação de abandono, oferecendo-lhes moradia, alimentação e demais cuidados básicos necessários à sua sobrevivência.

Beyer (2005) aponta uma sucessão de paradigmas que permearam a história da Educação Especial e pautaram as ações desenvolvidas na época em relação às pessoas com deficiência, dando ênfase ao paradigma clínico-médico, que exerceu impacto profundo e duradouro, influenciando fortemente os rumos da Educação Especial.

De acordo com Mantoan (2003), os paradigmas podem ser entendidos como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico.

De acordo com o primeiro paradigma apresentado por Beyer (2005), denominado clínico – médico, as pessoas com deficiência eram consideradas desviantes, uma vez que não correspondiam ao padrão de normalidade estabelecido

pela sociedade, eram vistas como incapazes ou, ainda, como portadoras de uma doença, muitas vezes, sem cura. O mesmo autor, referindo-se a esse paradigma, destaca:

Realça as categorias clínicas ou médicas, em detrimento das pedagógicas. O olhar médico sobre a doença induz à busca pelas causas das mesmas na esfera individual, ou seja, o estudo etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes, aos limites pessoais ou familiares. (BEYER, 2005, p. 17)

Assim, todos os esforços visavam à cura ou à correção dos desvios apresentados pelos sujeitos. Através de tratamento terapêutico, buscava-se aproximá-los cada vez mais da “normalidade”. Dessa forma, as causas dos possíveis fracassos eram atribuídas exclusivamente ao sujeito com deficiência.

Ao referir-se à percepção acerca das pessoas com necessidades especiais, influenciada pelo modelo médico, Carvalho complementa:

Socialmente estão percebidos como ‘enfermos e incapazes’. Nesses sentidos, deficiência se confunde com patologia, e as limitações que dela decorrem (como não ver, não ouvir, não andar, por exemplo) como impeditivas de uma vida normal em sociedade. (2000, p. 16)

Sasaki (1997), ao retratar o percurso histórico da Educação Especial, define quatro fases: a fase da exclusão, da segregação, da integração e, por fim, a fase da inclusão, as quais nos permitem estabelecer estreita relação com a sucessão de paradigmas citados por Beyer (2005) e presentes na trajetória histórica. Cabe mencionar que, embora o texto siga uma seqüência cronológica, as quatro fases apresentadas pelo autor não podem ser vistas como momentos estanques, uma vez que se entrecruzam, não tendo início e fim determinados. Atualmente ainda presenciamos algumas práticas, tanto nas escolas como na sociedade em geral, que acabam nos remetendo a tais períodos.

Com o predomínio do paradigma clínico-médico e passada a fase da exclusão dele decorrente, na qual as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou totalmente excluídas da vida social, dá-se início à chamada fase da segregação. Nessa fase, foi instituída, em diversos países, a Educação Especial, concretizada nas diferentes instituições voluntárias, em sua maioria de cunho religioso, que se destinavam à educação das pessoas com deficiência.

Surgem, então, as escolas especiais, os centros especializados para atendimentos de deficiências específicas e de reabilitação. Assim, o sistema escolar é dividido em escolas comuns, destinadas aos alunos ditos “normais”, e escolas especiais, destinadas exclusivamente ao alunado que apresenta alguma deficiência ou, como cita Carvalho (2000), aos alunos “com defeito”.

Essa divisão do sistema escolar em regular e especial, que traz implícita a conotação dicotômica normal / anormal, emerge a partir da consolidação do segundo paradigma apresentado por Beyer (2005), denominado paradigma sistêmico, definido pelo autor como a “versão escolar” do paradigma clínico-médico.

Ao analisarmos os registros históricos da educação escolar, podemos observar que a escola sempre esteve organizada em torno de homogeneidades.

Desde o início do século XV, pelo menos, começou-se a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num único local [...]. Mais tarde, ao longo do século XV, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos, porém, num local comum [...]. Finalmente, as classes e seus professores foram isolados em salas especiais – e essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar. (ARIÈS, 1981, p. 172)

Assim, para que a escola conseguisse manter grupos homogêneos, fez-se necessária a criação de escolas especiais, às quais foi destinado o atendimento aos diferentes. Dessa forma, todas as crianças com deficiência ou que apresentavam níveis insatisfatórios de correspondência às expectativas da escola ou do currículo escolar eram transferidas para as escolas especiais. Sobre esse movimento, Beyer afirma:

A mesma lógica da normatividade, presente no modelo médico, em que a pessoa com deficiência, ou com distúrbio é vista como incompleta, alimenta o fluxo entre a escola regular e a especial. Crianças que não contemplem as medidas de normalidade ou de desempenho satisfatório, conforme o currículo escolar, são rejeitadas e “ajeitadas” no sistema escolar especial. (2005, p. 21)

O mesmo autor destaca, ainda, outro aspecto relevante presente no paradigma sistêmico, o qual se refere à representação social sobre os alunos com necessidades especiais, ou seja, às expectativas que o outro estabelece, nesse caso, principalmente o professor, com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem desses alunos. As baixas expectativas criadas a respeito dos alunos

“diferentes”, “difíceis” ou com “desvio de normalidade” acabavam aumentando os índices de transferência de crianças da escola comum para as escolas especiais.

No imaginário coletivo, erroneamente, as pessoas com deficiência são consideradas incapazes, pouco produtivas e fadadas à eterna dependência dos serviços assistenciais. Baixas expectativas são construídas em relação à possibilidade de se desenvolverem e participarem da vida comum em sociedade, seja na escola, no trabalho, no lazer, etc. Nesse sentido, concordo com Carvalho quando afirma: “[...] pior do que essas barreiras físicas é a barreira atitudinal, seja pela declarada e evidente rejeição à deficiência e ao deficiente, seja pela sua manifestação de tolerância”. (2000, p.5)

Dando seguimento às fases do percurso histórico da Educação Especial, passamos da fase da segregação para a da integração. O movimento pela integração sempre defendeu a inserção da criança com necessidades educacionais especiais na escola comum, primando pela interação entre pessoas com deficiência e sem deficiência. Porém, desconsiderou as adequações necessárias nas escolas para o atendimento das necessidades especiais apresentadas por esses alunos, os quais, ao serem inseridos nas escolas comuns, deveriam adaptar-se a elas. Sobre esse movimento, Carvalho complementa:

Para promover a integração, na organização político - administrativa da escola, implementaram-se modalidades de atendimento educacional, que variam desde os ambientes mais segregados e restritos – como as escolas especiais, até os menos restritivos, nas classes comuns do ensino regular, configurando-se uma “cascata de serviços” escolares. (2000, p.27)

Nessa mesma fase, buscando dar conta da nova demanda destinada às escolas comuns – atender aos “diferentes” – criam-se as denominadas classes especiais, um espaço segregado dentro da escola comum, reservado aos alunos com necessidades especiais.

Sassaki (1997) chama atenção, nessa fase, ao papel desempenhado pelos testes de inteligência com os quais se buscava identificar e selecionar as crianças com potencial acadêmico, ou seja, definir aquelas que estariam aptas para freqüentar as classes comuns e aquelas que deveriam ser transferidas para as classes especiais da escola comum.

Assim, a promoção de um aluno com necessidades especiais de um espaço segregado como as escolas especiais ou as classes especiais para as classes comuns da escola comum dependia única e exclusivamente dos progressos do próprio sujeito. Esse era o único responsável pelos seus sucessos ou fracassos.

Esse momento histórico permite-nos estabelecer estreitas relações com o terceiro paradigma apontado por Beyer (2005) - o sociológico. De acordo com o mesmo, a deficiência é considerada uma construção social. O autor chama atenção, ainda, ao conceito de estigma presente nesse paradigma.

Nesse contexto, cabe destacar Glat (1995), para quem toda sociedade tem suas normas e leis sociais estabelecidas, as quais atuam como mecanismos de controle social, que, por sua vez, visam a garantir que a maioria de seus membros se conforme com as normas estabelecidas. Aqueles que por características físicas ou comportamentais não podem atender às leis violam as normas e não são reconhecidos como membros efetivos do corpo social, ou seja, passam a ser considerados anormais (fora da norma) e, conseqüentemente, marginalizados e estigmatizados. A mesma autora ressalta ainda: “Quando as diferenças ou características do outro são negativamente avaliadas (por contrariar as normas sociais), formam as bases do estigma”. (1995, p. 26)

A pessoa com deficiência, em função daquilo que lhe falta ou da incapacidade de corresponder às expectativas sociais, acaba por carregar um rótulo atribuído pela sociedade, que o define como incapaz. São engendrados, assim, os estigmas e estereótipos que fazem com que esses sujeitos sejam discriminados e marginalizados do convívio social.

Por fim, passemos a analisar o paradigma crítico – materialista, o qual propõe a ampliação do olhar acerca da realidade das pessoas com deficiência em contraposição ao olhar reducionista do modelo clínico-médico. Para isso, se faz necessário considerar os diversos aspectos implicados no processo de exclusão dessas pessoas, sem se deter apenas aos distúrbios orgânicos do indivíduo, mas também às questões sociais, econômicas, psicológicas, enfim, a todo o contexto em que está inserido.

A fase da inclusão escolar, incorporando as características desse paradigma, vem dando seus primeiros passos e visa a incluir os alunos com

necessidades educacionais especiais nas classes comuns da escola comum. Diferente da fase da integração, nesse momento, há a preocupação em proporcionar as condições necessárias à efetiva aprendizagem desses alunos. Para isso, não são só eles que devem adaptar-se à realidade das escolas, mas essas devem promover as adequações necessárias tanto no âmbito físico quanto no pedagógico, para atender as necessidades do alunado.

Conforme propõe Carvalho (2000), a ênfase passa das necessidades apresentadas pelos alunos à resposta educativa a ser dada pela escola. Os movimentos em prol da inclusão têm provocado a desacomodação da escola, através da busca constante por alternativas que viabilizem a concretização da prática inclusiva.

Considerando que a legislação educacional brasileira, de certa forma, tem acompanhado os movimentos históricos da educação especial e constitui-se um dos pilares na construção de uma sociedade inclusiva, realizarei a seguir uma breve retomada dos principais dispositivos legais afetos ao tema. O texto não terá como objetivo realizar uma análise aprofundada da legislação, mas a partir dela contextualizar a situação atual da educação inclusiva no país.

1.2.2 O contexto da Educação Especial na legislação brasileira

Considerando a forte influência dos dispositivos legais no contexto educacional brasileiro, principalmente no que concerne à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, resgatarei, de forma sintética, os principais aspectos a ela referentes, contemplados nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no período de 1961 a 1996, como forma de contextualizar a situação atual. Cabe salientar que de 1996 até os dias atuais diversas normativas legais, relacionadas à Educação Especial, foram homologadas, das quais cito aquelas que considero mais relevantes:

- Portaria nº 319/99 - Comissão Brasileira do Braille;
- Portaria nº 554/00 - Regulamenta Comissão Brasileira do Braille;

- Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de fevereiro de 2001 - institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores;
- Lei nº 10.436/02 – Libras;
- Portaria Ministerial nº 3284, de 7 de novembro de 2003 - dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
- Lei nº 10.845/04 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Dentre essas, darei destaque, após a análise histórica das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à Resolução nº 02, de 11 de fevereiro de 2001, e à Portaria Ministerial nº 3284, de 7 de novembro de 2003, por entender que são essas as normativas que afetam mais diretamente o cotidiano das instituições educacionais em cada um dos níveis de ensino.

Contrariamente às experiências desenvolvidas em outros países, dos quais Beyer (2005) destaca a Alemanha, onde as ações em prol da inclusão surgem dos movimentos de base organizados pelas famílias, escolas ou pelos próprios sujeitos com necessidades educacionais especiais, no Brasil, foi necessária a implementação de leis e políticas de inclusão para que as tímidas ações até então realizadas tomassem proporções mais expressivas. Em decorrência disso, sabemos que, infelizmente, muitas ações têm sido postas em prática somente por “força da lei”. Prova disso é o aumento significativo no ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, a partir de 1996, quando da homologação da Lei nº 9394, que garante a esses alunos o direito de acesso às escolas comuns, reafirmando o dever das mesmas em recebê-los.

Ao analisarmos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao atendimento do alunado com necessidades educacionais especiais,

percebemos que as definições, ao longo das últimas décadas, acompanharam a evolução histórica da Educação Especial, apresentada anteriormente, bem como a sucessão de paradigmas que a marcaram, uma vez que é parte integrante da mesma e vice – versa.

Ao revisitar a Lei 4024/61, verificamos que a mesma fazia referência aos alunos com necessidades educacionais especiais denominando-os de excepcionais, definindo, ainda, que a educação dos mesmos deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, no que fosse possível.

Carvalho (1997) e Mazzotta (2003) fazem uma análise minuciosa da legislação educacional brasileira, atendo-se às questões afetas à inclusão escolar, salientando, no texto da lei supracitada, dois aspectos relevantes quanto às possibilidades de interpretação da expressão “sistema geral de educação”: 1) como um sistema que englobava situações diversas de ensino, tanto o ensino regular como o especial ou 2) como um sistema único que atenderia também aos chamados na época de excepcionais. Além disso, Carvalho (1997) põe em destaque o termo utilizado para denominar os alunos com necessidades educacionais especiais:

A nomenclatura “excepcionais” muito empregada naquele tempo está hoje em desuso, substituída por outras expressões, consideradas mais adequadas. É o caso de pessoas portadoras de deficiências, terminologia que se popularizou na literatura dos anos 80, particularmente. Considerada menos pejorativa, pela ênfase que recai sobre a pessoa, essa terminologia já vem sendo criticada e substituída por outra – pessoas com necessidades especiais que, quando referidas à escola chamam-se necessidades educativas especiais. (CARVALHO, 1997, p.65)

Em 1971, é homologada a Lei Nº 5692, posteriormente alterada pela Lei Nº 7044, em 1982, porém sem alteração do texto referente à Educação Especial. No texto dessa Lei, a Educação Especial é contemplada num único artigo, o qual faz referência à necessidade de tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, aos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como aos superdotados.

Quanto a esse artigo, Carvalho (1997) destaca a omissão de referência aos cegos e surdos, bem como àqueles que apresentam condutas típicas, assim como a inclusão de alunos com atraso considerável em relação à idade regular de matrícula, questões que geraram, na época, diversas interpretações. O tratamento especial,

previsto no mesmo artigo, deveria seguir normas a serem fixadas pelos conselhos de educação, responsabilidade delegada ao sistema regular de ensino. Cabe observar que, nesse momento, dá-se início à fase da integração, quando são constituídas as classes especiais dentro das escolas comuns, como forma de dar conta dessa nova demanda.

Dentre os inúmeros documentos que contemplam recomendações de organismos internacionais que abordam as questões afetas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, cabe destacar aqui, um dos mais recentes: a Declaração de Salamanca. O referido documento é resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, que reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmando o compromisso desses países com a educação para todos.

Nesse documento, é demandado a todos os governos que adotem os princípios da educação inclusiva em forma de lei ou de política, recebendo todas as crianças em escolas comuns. O encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais às escolas especiais, segundo a referida declaração, deve constituir exceção, sendo recomendado somente naqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação em classe regular seja incapaz de atender às necessidades da criança.

Segundo a Declaração de Salamanca, a inclusão coloca às escolas o desafio de desenvolverem uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos com qualidade. Ressalta, ainda, que escolas inclusivas representam um passo de extrema importância para a redução, ou por que não dizer eliminação, de atitudes discriminatórias e, conseqüentemente, a criação de uma sociedade mais solidária e acolhedora. Para tanto, em relação à escola, salienta a necessidade de prover mudanças nos seguintes aspectos: currículo, avaliação, organização escolar, pedagógica, espaço físico, pessoal, dentre outros.

Dois anos após a aprovação da Declaração de Salamanca, em 1996, incorporando alguns de seus princípios, foi homologada, no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96, vigente até a atualidade. No texto dessa Lei, merece destaque a dedicação de um capítulo específico para a definição das questões referentes à Educação Especial. Embora a dedicação de um capítulo exclusivo tenha sido alvo de críticas por colocar a Educação Especial à

parte da educação geral (Educação Básica e Superior), ao meu ver, representa um avanço ao abordar com mais intensidade as questões relativas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim, o Capítulo V da Lei Nº 9394/96, intitulado - Da Educação Especial -, torna mais explícitas as definições sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais em relação às leis anteriores, passando a ser pauta constante nos debates acerca da educação inclusiva.

A grande polêmica provocada pela lei gira em torno, principalmente, do fato de a Educação Especial ter sido considerada uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos que apresentem necessidades especiais. Salienta-se, ainda, a possibilidade de atendimento especializado em classes, escolas ou serviço especializado somente nos casos em que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Carvalho (1997) chama atenção à presença do advérbio “preferencialmente”, que tem causado diferentes interpretações, gerando discussões ainda mais polêmicas no campo educacional.

O verbo preferir, em nossa língua, significa dar primazia a, determinar-se por, escolher, achar melhor isto em vez daquilo, gostar mais de, etc. Em qualquer dessas conceituações, subentende-se que há uma escolha. Parece fora de dúvidas que, no caso específico da educação especial, essa escolha seria entre o atendimento educacional segregado e o integrado na escola do ensino regular. Com essa conotação, “preferencialmente” é um advérbio afirmativo que evidencia a escolha ou a prioridade conferidas às escolas de ensino regular em vez das escolas especiais. Esta proposição corrobora o entendimento que se tem acerca da escola para todos, sem discriminações ou segregação de alunos, por suas características. (p.94)

Contrapondo o posicionamento da autora, cabe mencionar que em muitas situações o advérbio “preferencialmente” tem sido utilizado como justificativa para a não aceitação de determinadas crianças na escola comum, uma vez que não obriga a escola a atender todos os alunos sem exceção.

Embora a definição apresentada por Carvalho (1997) evidencie o desejo de que todos, sem discriminação, tenham acesso à escola comum e que nessa efetivamente possam aprender, sabemos que há ainda um longo caminho a percorrer para que isso de fato ocorra. Passada uma década da implantação da Lei Nº 9394/96, se torna cada vez mais evidente que para que a escola inclusiva se

concretize não basta apenas que esteja prevista no texto da lei. Antes de tudo, é preciso dar as condições necessárias às escolas para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O art. 59 do Capítulo V da Lei 9394/96 define claramente as condições que deverão ser asseguradas pelos sistemas de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre as quais destaco:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.
- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

Cinco anos após a homologação da LDB, numa tentativa de aproximação dos princípios inclusivos nela definidos ao cotidiano das escolas, numa proposta mais pragmática, a Resolução nº. 02/2001, citada anteriormente, define diretrizes para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica.

De acordo com a normativa, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento daqueles que apresentam necessidades especiais, o que deve ter início já na Educação Infantil. Para tanto, as diretrizes prevêm que cada sistema de ensino disponha de um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros para apoiar e sustentar o processo de construção da escola inclusiva. As escolas, com o apoio desse setor, devem prever e prover professores capacitados para o atendimento das necessidades especiais dos alunos; distribuição desses alunos nas diversas classes comuns da escola comum; flexibilizações e adaptações curriculares, envolvendo: metodologia de ensino, recursos didáticos, processos avaliativos, temporalidade flexível, terminalidade específica; serviços de apoio pedagógico especializados, espaço para reflexão e estudo por parte do corpo docente, participação da família, dentre outros.

Abre-se um precedente para a abertura de classes especiais na escola comum, para atendimento de caráter transitório, somente naqueles casos em que os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem acentuadas, exigindo apoio

intenso e contínuo. A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e mediante avaliação pedagógica, a escola e a família deverão decidir sobre o seu retorno à classe comum. O mesmo precedente é aberto para a transferência de alunos para a escola especial, o que deve ser feito somente em casos em que for comprovada a incapacidade da escola comum em atendê-lo, em caráter transitório.

As referidas diretrizes chamam a atenção, ainda, em relação à necessidade do uso de Braille para alunos cegos e da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para alunos surdos, bem como à eliminação das barreiras arquitetônicas aos alunos com deficiência física.

Com relação ao Ensino Superior, em 2003, foi homologada a Portaria nº 3284, a qual definiu que as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência passaram a ser critério de avaliação de cursos e instituições. Segundo a portaria, são requisitos de acessibilidade: a eliminação das barreiras arquitetônicas aos alunos com deficiência física; a disponibilidade de equipamentos para o atendimento de alunos com deficiência visual, tais como: impressora Braille, sistema de síntese de voz, dentre outros; a presença de intérprete de LIBRAS aos alunos com deficiência auditiva, bem como o atendimento às demais peculiaridades de cada deficiência.

Todavia, sabemos que para que essas condições, além das demais aqui não mencionadas, sejam plenamente atendidas, há ainda muito a ser feito. Essas são apenas algumas das, chamadas por Carvalho (2000), barreiras a serem removidas para a efetiva aprendizagem por todos.

Diante dessa problemática, Beyer (2005) aponta a existência de um descompasso entre o previsto na legislação e a realidade de grande parte das escolas brasileiras, ressaltando que até 1996, quando da homologação da atual LDB, poucas experiências de integração ou inclusão haviam sido realizadas pelas escolas. O resultado disso, segundo o autor, é uma situação de sensibilidade e vulnerabilidade em relação ao projeto inclusivo.

Políticas bem definidas que primam pela inclusão de todos na escola comum, embora exerçam importante papel, quando nossa realidade denuncia altos índices de exclusão social e fracasso escolar, não são a garantia de uma prática coerente e comprometida com os princípios nela preconizados. Assim, observa-se a falta de

harmonia entre o proposto nas políticas educacionais e o cotidiano das escolas brasileiras, ou seja, a existência de um grande espaço entre o que queremos ser e o que somos, no que diz respeito à inclusão escolar. A ênfase, acima de tudo, deve ser dada às respostas educativas da escola a todos os alunos.

1.2.3 Definindo conceitos

Olhando para trás, vemos que a história da Educação Especial e da busca pela consolidação da escola inclusiva foi marcada por práticas excludentes, tropeços, alguns obstáculos vencidos, barreiras rompidas, algumas conquistas, práticas segregativas e tentativas de inclusão. Passos fundamentais foram dados para que pudéssemos chegar ao ponto em que nos encontramos, mas temos consciência de que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido e muitas barreiras por romper.

Nesse processo, faz-se importante definir claramente do que, hoje, estamos falando quando nos referimos à inclusão escolar ou educação inclusiva e a quem nos remetemos quando nos utilizamos do termo aluno com necessidades educacionais especiais.

Consoante a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da educação inclusiva é o de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e dar respostas às diversas necessidades que os alunos possam apresentar, de modo a assegurar educação de qualidade a todos, através de currículos, estratégias de ensino e arranjos organizacionais apropriados. O mesmo documento ressalta que o encaminhamento de crianças a escolas ou classes especiais deve constituir-se exceção, indicada somente nos casos em que for comprovada a incapacidade da escola comum em atender às suas necessidades.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão prevê que todos, sem exceção, freqüentem as salas de aula comuns do ensino regular, ressaltando, porém, que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é organizado em função dessas necessidades. Assim, não atingem apenas alunos que apresentam alguma deficiência, mas todos que estão na sala de aula, a fim de que obtenham sucesso na

aprendizagem. Partindo desse pressuposto, as escolas inclusivas “[...] atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos [...]”. (MANTOAN, 2003, p. 25)

Considerando o exposto, proponho que denominemos de escola inclusiva aquelas que recebem todos os alunos, independente das diferenças que possam ter, promovendo as adaptações e adequações necessárias às necessidades dos mesmos, de modo a promover a aprendizagem. Aponto como importante nesse processo considerar a existência de serviços especializados de apoio à escola comum, bem como a possibilidade de atendimento de alunos na escola especial, quando realmente comprovada a impossibilidade da escola comum em atendê-lo, salientando, porém, a possibilidade de posterior transferência desses às classes comuns da escola comum.

O termo necessidades educacionais especiais, adotado em diferentes textos legais e políticas de inclusão, em nível nacional e internacional, bem como por diferentes teóricos da área, segundo a Declaração de Salamanca, “[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Cabe salientar que de acordo com essa definição, necessidades educacionais especiais podem ter caráter permanente ou temporário. Quando partirmos desse entendimento, verificamos que muitos de nós, em algum momento do percurso escolar, podemos ter experimentado alguma dificuldade de aprendizagem e, portanto, ter apresentado alguma necessidade educacional especial, nesse caso de caráter temporário. Dessa forma, o conceito não se reduz às pessoas que apresentam alguma deficiência permanente.

Carvalho (2000), em relação à utilização do termo necessidades educacionais especiais, comenta que, por meio de palavras, buscou-se realizar um corte epistemológico que evoluísse do paradigma reducionista organicista para o interacionista, o qual exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo.

Sob esse enfoque interacionista, necessidades especiais traduzem as exigências experimentadas por qualquer indivíduo e que devem ser supridas pela sociedade. Enquanto que na expressão “pessoa portadora de deficiência” destaca-se a pessoa que “carrega” (porta, possui) uma deficiência, pretende-se que “necessidades especiais” evidenciem a

responsabilidade social de prever e prover meios de satisfazê-las.
(CARVALHO, 2000, p.36)

Nessa perspectiva, busca-se redirecionar o olhar sobre os sujeitos com necessidades educacionais especiais, de modo que não sejam eles vistos como os únicos responsáveis por seus possíveis fracassos ou limitações. O termo propõe que o sujeito passe a ser visto no contexto em que está inserido, o qual poderá exercer influências em relação às necessidades que apresenta.

Embora saibamos que, na sociedade em geral, existe forte tendência de nos remetermos às pessoas com deficiência quando alguém refere-se aos sujeitos com necessidades educacionais especiais e apesar de serem esses os sujeitos escolhidos para realização da presente pesquisa, por, muitas vezes, representarem um desafio maior às escolas e aos professores³, cabe ressaltar que o conceito, ora explorado, propõe um olhar mais abrangente.

Dessa forma, poderíamos definir que os sujeitos com necessidades educacionais especiais são todos aqueles que, para o bom andamento do seu processo educativo, necessitam de alguma adaptação ou adequação na forma de organização comum da escola, no que tange aos processos ensinar - aprender.

No Brasil, os movimentos em prol da concretização da escola inclusiva, conforme mencionado anteriormente, intensificaram-se, principalmente, a partir de 1996, quando da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual define que educandos com necessidades especiais devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A partir daí, muitas experiências vêm sendo vivenciadas pelas escolas que até então não atendiam esse alunado ou reservavam um espaço segregado aos mesmos nas chamadas classes especiais. Cabe destacar que essas experiências exigem muito da escola, dos professores e dos próprios alunos.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão:

[...] provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (p.32)

³ Tal fato pôde ser observado, a partir do acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo NAPEG, bem como nos contatos que tive, ao longo de minha trajetória, com escolas de Educação Básica.

Muitos dirão que as conquistas já alcançadas podem ser observadas através dos números cada vez maiores de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam a escola comum, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e, ainda, aqueles que já integram a minoria dos brasileiros que consegue acesso ao Ensino Superior, o que, com certeza, representa avanços nessa caminhada. Porém, nesse processo, aponto como imprescindível considerar, além dos aspectos quantitativos, a qualidade do ensino oferecido a esses alunos, uma vez que sabemos que as queixas e as dificuldades enfrentadas pelas escolas são muitas: falta de recursos, despreparo dos professores, inexistência de instalações físicas adequadas, falta de orientação especializada, número elevado de alunos por turma, etc.

Para tanto, é importante retomar o que nos propõe Carvalho (2000), quando diz que a maior ênfase no processo inclusivo deve ser direcionada às respostas educativas que a escola deve proporcionar a todos os alunos e, especialmente, àqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial. Assim, de acordo com a proposição da autora, a ênfase deve ser direcionada não mais às necessidades dos indivíduos, mas à remoção das barreiras à aprendizagem. Essas barreiras não estão localizadas apenas nos alunos, mas nos vários aspectos que compõem o sistema educacional e a escola que nele está inserida. Dessa forma, pensar na remoção das barreiras à aprendizagem não reduz a análise à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, ao contrário, amplia a discussão para a promoção da aprendizagem por todos.

Em síntese, Carvalho (2000) ressalta que é preciso examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo), o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais, os graus de participação da comunidade escolar, o projeto político pedagógico, a prática pedagógica e o processo avaliativo.

Cabe salientar que, dentre as diversas barreiras à aprendizagem presentes na escola, especialmente em relação ao alunado com necessidades educacionais especiais, as mais significativas e ao mesmo tempo difíceis de serem rompidas são aquelas presentes nas atitudes.

O atípico incomoda, gera desconforto, na medida em que pouco se sabe a respeito do porquê alguns são “mais diferentes” do que seus pares e, em decorrência, o que fazer com eles, em sala de aula. Criam-se representações sociais em torno da diferença, nas quais prevalecem os aspectos “negativos” – o que falta -, gerando-se atitudes de rejeição, que acabam por estigmatizar e excluir. (CARVALHO, 2000, p. 77)

O rompimento dessas barreiras, assim sendo, não será alcançado de forma arbitrária, através da imposição de leis e normativas, ainda que essas se façam necessárias como forma de garantir o direito à educação por todos. No caso do professor, requer espaços dialógicos que permitam ressignificar a prática pedagógica, a fim de vislumbrar, num processo coletivo, novos caminhos e possibilidades que permitam iniciar o rompimento dessas barreiras. Esses espaços, por sua vez, precisam ser pensados tanto na própria escola em que o professor atua como nos cursos de formação de professores.

Considerando o exposto até então, apresento no capítulo seguinte a proposta da presente pesquisa.

2 A PROPOSTA DE PESQUISA

Passada uma década da implantação da Lei Nº 9394/96, observamos que o termo educação inclusiva ainda exerce forte impacto nas escolas e revela insegurança por parte dos profissionais, demonstrando que ainda há muito a ser feito. Por outro lado, sabemos que inúmeras crianças e jovens com necessidades educacionais especiais estão inseridos nas escolas comuns, embora essas não apresentem condições consideradas adequadas para o pleno atendimento desses alunos, como forma de garantir sua permanência e efetiva aprendizagem com qualidade.

Glat (1995), ao refletir sobre os fatores implicados no processo de inclusão, aponta alguns questionamentos acerca da disposição dos sujeitos com necessidades educacionais especiais em “pagar o preço” da tentativa, muitas vezes, frustrante da inclusão. Destaca que esse movimento acarreta um custo psicológico e social grande, custo que pode transformar-se em prejuízo se eles não forem bem sucedidos em sua tentativa de se juntar à maioria.

Concordando com a autora e corroborando com as palavras de Carvalho (1996), quando diz que “o mais teórico e experiente dos discursos não substitui a fala dos próprios deficientes” (p.21), ressalto a importância de ouvir os sujeitos com necessidades educacionais especiais, para que, partindo das suas vivências, possamos repensar e ressignificar nossas práticas e nossas concepções acerca do fazer inclusivo.

Nesse sentido, afirmo ser extremamente importante pensar a concretização da inclusão escolar a partir da ótica dos sujeitos com necessidades educacionais especiais e não somente a partir do olhar daqueles que os recebem na escola.

A Declaração de Salamanca aponta a importância do envolvimento ativo de pessoas com deficiência em pesquisas, para que se assegure que suas perspectivas sejam levadas em consideração. Da mesma forma, é citada a contribuição que

adultos com necessidades educacionais especiais poderiam dar na formulação de políticas que futuramente irão lhes afetar.

Diante dos aspectos até então comentados e considerando os rumos que vem tomando a educação inclusiva no Brasil, atento para o quão importante faz-se a construção de um espaço de interlocução com um dos principais atores, se não o protagonista desse processo: o aluno com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, a presente pesquisa propôs-se a ouvir aqueles que integram a minoria dos brasileiros que consegue acesso ao ensino superior, para que, a partir do resgate das memórias acerca de seus itinerários de vida, possam trazer importantes contribuições à práxis pedagógica e, conseqüentemente, ao fazer inclusivo e às políticas públicas de inclusão.

Apresento a seguir algumas inquietações que têm acompanhado minha prática pedagógica e os estudos que venho realizando na área, as quais me impulsionaram no sentido de aprofundá-las a partir dessa pesquisa:

- Que trajetórias percorreram os sujeitos com necessidades educacionais especiais até seu ingresso no ensino superior?
- Que dificuldades enfrentaram em seus percursos?
- Qual o papel desempenhado pela família?
- Que influências receberam ao longo desse percurso?
- Que instituições freqüentaram?
- Que fatores foram decisivos na busca pela formação em nível superior?

Configuram-se, pois, como **objeto da pesquisa** os itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais.

Apresenta-se como **problema de pesquisa**:

Que perspectivas e percepções, em relação aos movimentos em prol da educação inclusiva, são anunciadas pelos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, a partir da narrativa de seus itinerários de vida?

Por fim, saliento que a presente pesquisa traz importantes contribuições para o trabalho que realizo atualmente em uma Instituição de Ensino Superior, bem

como para a ampliação e intensificação das reflexões que vêm sendo traçadas neste momento histórico e de extrema relevância na sociedade atual, em que se discute a inclusão social e mais especificamente a consolidação da escola inclusiva. Através da socialização dos resultados da pesquisa, espero registrar com maior intensidade a importância de não deixarmos à margem desse processo seus maiores interessados, os próprios sujeitos com necessidades educacionais especiais, considerando-se as vastas contribuições que poderão agregar às atuais propostas inclusivas, a partir das suas vivências e percepções.

Repensar políticas de inclusão e diretrizes que possibilitem qualificar as práticas inclusivas, de modo a garantir escola de qualidade a todos é urgente e, para isso, extremamente necessário faz-se incluir os sujeitos com necessidades educacionais especiais nesse processo. Além disso, a presente pesquisa poderá tornar-se importante instrumento avaliativo, provocando novas reflexões acerca da prática de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, envolvem-se com o fazer inclusivo na educação.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo geral

Compreender como os sujeitos com necessidades educacionais especiais vêm e percebem os movimentos em prol da educação inclusiva, identificando suas perspectivas com relação à inclusão, a partir das narrativas de seus itinerários de vida.

2.1.2 Objetivos específicos

- Construir um espaço de interlocução com acadêmicos que apresentam necessidades educacionais especiais.
- Analisar possíveis avanços e entraves vivenciados pelos sujeitos investigados, em seus itinerários de vida.

- Identificar os grupos sociais com os quais os sujeitos conviveram, bem como o papel por eles desempenhado em seu processo de desenvolvimento e sua relevância.
- Investigar as principais perspectivas vislumbradas pelos sujeitos com necessidades educacionais especiais acerca da educação inclusiva.
- Refletir sobre os processos inclusivos no ensino superior a partir das experiências vivenciadas pelos acadêmicos entrevistados.

A fim de explicitar com maior clareza a proposta de pesquisa ora apresentada, no capítulo seguinte, farei uma breve contextualização do espaço onde a mesma será realizada, de modo a justificar a escolha por uma instituição de ensino superior.

3 O ESPAÇO DA PESQUISA: UMA ESCOLHA INTENCIONAL

3.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Buscando explicitar os motivos que me levaram a eleger uma instituição de ensino superior como espaço para realização da pesquisa, farei uma breve incursão histórica⁴, que permita compreender em que circunstâncias surgem e como se desenvolvem os primeiros estudos e experiências nesse nível de ensino no Brasil até alcançarmos o patamar atual, que se constituirá no segundo foco de análise desse capítulo.

Para tanto, serão retomados os períodos históricos – Colônia, Império e República - e o modo como se desenvolve o Ensino Superior em cada um deles, tomando por base os estudos realizados por Rossato (2005), estabelecendo um paralelo com os modelos de universidade que exerceram forte influência nas experiências brasileiras, apresentados por Anastasiou e Pimenta (2002), quais sejam: jesuítico, francês e alemão.

O Ensino Superior na Colônia

As primeiras iniciativas voltadas ao ensino superior no Brasil surgem no período colonial, a partir da ação dos jesuítas, sendo desenvolvidas no interior dos colégios por eles administrados. Segundo Rossato (2005), a apresentação das datas e locais de implantação dos referidos colégios possibilitam o acompanhamento do processo de ocupação do território brasileiro, o que está diretamente relacionado com os ciclos da economia colonial.

O Colégio do Rio de Janeiro, fundado ainda no século XVI, começou a oferecer Filosofia em 1638. O de Olinda, também fundado no século XVI, iniciou a oferta de cursos superiores em 1687. O de Recife foi criado em 1678. Por sua vez, o colégio do Maranhão começou a oferecer cursos

⁴ Não tenho como objetivo, nesse capítulo, analisar o histórico do Ensino Superior no Brasil, mas apresentá-lo de modo sintético, a fim de contextualizar historicamente o ensino superior brasileiro, espaço onde a pesquisa foi realizada.

superiores em 1688. O Colégio do Pará passou a ministrar cursos superiores em 1695. Por outro lado, o Colégio de Santos já possuía cursos superiores desde 1653. O último curso superior criado pelos jesuítas antes da expulsão foi o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, em 1750. (ROSSATO, 2005, p. 133)

A formação nos colégios jesuítas visava, em primeiro lugar, a disseminar a doutrina cristã, ficando a educação em segundo plano. De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), as escolas jesuítas possuíam um programa básico de estudos, composto pelo *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e pelo *Quadrium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). O método de ensino escolástico e o *modus parisiense*, como eram chamados na Universidade de Paris, onde os jesuítas fizeram seus estudos, serviam de referência. “Nesses modelos em que o uso do latim imperava visava-se à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 145). Na educação jesuítica, o conhecimento era visto como algo indiscutível, único e acabado. Ao professor cabia transmiti-lo e ao aluno memorizá-lo.

Mais tarde, com a expulsão dos jesuítas, muitas das iniciativas por eles desenvolvidas perderam-se, principalmente, aquelas que se voltavam ao ensino superior.

O Ensino Superior no Império

Após a expulsão dos jesuítas, as escolas isoladas que sobreviveram e as novas escolas, criadas por volta de 1808, recebem influências do modelo franco-napoleônico que “[...] se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 148)

Conforme Rossato (2005), a não expansão do ensino superior mantida durante muito tempo configurava-se em uma forma de controle sobre a Colônia, uma vez que um dos fortes vínculos que sustentava a dependência dessa era a necessidade dos jovens estudarem em Portugal. Porém, com a transferência da

corde de Lisboa para o Rio de Janeiro, surgem novas necessidades, diretamente afetadas ao ensino superior, dentre elas, a formação de quadros e burocratas para atender aos interesses do rei.

No que diz respeito ao ensino superior, o próprio rei estimulou a vinda de missões francesas e, ainda durante o período colonial, foram criadas cadeiras isoladas de ensino superior, bem como foi fundado o Horto Florestal do Rio de Janeiro, embrião do Jardim Botânico, que daria origem, posteriormente, às faculdades de agronomia. (ROSSATO, 2005, p. 135)

O mesmo autor apresenta uma visão cronológica da expansão do ensino superior no Império, retratando que, no período de 1808 a 1889, foram criadas diversas cadeiras, cursos, escolas e faculdades, nas diferentes regiões brasileiras, que se centraram nas áreas de: Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia, Direito, Agronomia, Artes, Arquitetura, Química, História e Música. Muitas instituições são criadas, sobrevivem por algum tempo, mas acabam fechando. Já em relação à criação de uma universidade, há registros de que o debate acerca do tema estendeu-se durante todo o Império, porém, mesmo diante de várias tentativas, a universidade acabou não se concretizando nesse período.

O modelo francês de ensino influenciou as práticas desenvolvidas na época da formação das faculdades isoladas no Brasil. Anastasiou e Pimenta (2002) destacam que o papel central do ensino superior, segundo esse modelo, era a formação de quadros profissionais, de modo a atender prioritariamente os interesses da elite. São mantidos os pressupostos do modelo jesuíta, ou seja, o professor tem como papel fundamental transmitir os conhecimentos, o aluno deve memorizar o conteúdo e a avaliação assume função classificatória. Dessa forma, atende-se aos objetivos napoleônicos, a partir do uso de uma metodologia extremamente tradicional.

Ao final do Império, sobreviveram apenas algumas faculdades, cursos e cadeiras. Esse período registrou pouca preocupação com as questões educacionais e avanços pouco significativos à estruturação e consolidação do Ensino Superior.

O Ensino Superior na República

Os mesmos ideais que levaram à Proclamação da República “[...] pela abolição da escravatura, pela implantação da República e erradicação do

analfabetismo, expandindo a educação” (ROSSATO, 2005, p.139), após a sua conquista, continuaram incentivando avanços, bem como provocando entusiasmo com relação às questões educacionais. Observa-se um salto significativo em relação à expansão do ensino superior no período de 1891 a 1910, quando foram criadas vinte e sete escolas superiores, algumas das quais, posteriormente, dariam origem às primeiras universidades brasileiras, fruto de iniciativas isoladas e não da implantação de uma política governamental.

Foram chamadas de universidades passageiras as três primeiras universidades criadas a partir de 1909, as quais, até 1917, deixaram de existir. Dessa forma, historicamente, passou a ser considerada, de fato, como primeira universidade brasileira a Universidade do Rio de Janeiro, fundada, em 1920, pelo Presidente Epitácio Pessoa, a partir da junção de três escolas superiores já existentes.

A partir de então, segundo Rossato (2005), são criadas novas universidades, que contribuem com a evolução ocorrida até 1945:

1927 – Universidade de Minas Gerais

1934 – Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e Universidade de São Paulo

1943 – Universidade Rural do Rio de Janeiro

Além disso, cabe mencionar o surgimento de novas instituições de ensino superior isoladas, que, de 1930 a 1945, passam de 86 para 181, bem como a criação do Ministério de Educação e Saúde criado por Getúlio Vargas.

No período de 1946 a 1964, consoante Rossato (2005), dá-se continuidade ao processo de expansão, a partir do aumento significativo no número de instituições. Surgem as primeiras universidades particulares, dentre as quais destacam-se as de natureza confessional, ligadas à Igreja Católica: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a de São Paulo e a do Rio Grande do Sul. De 1945 a 1950, há o registro da abertura de três novas universidades federais e, de 1950 a 1960, de outras quatro federais e seis particulares, além de 28 instituições particulares isoladas, o que totalizou 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior.

Cabe mencionar que o crescimento demográfico e econômico e a elevação da taxa de urbanização, devido às migrações, contribuíram para o aumento do número de jovens que buscavam uma formação superior. Embora o número de matrículas nesse nível de ensino tivesse evoluído de 44 mil, em 1950, para 96 mil, em 1960, diante da população do país – 70 milhões –, o número tornava-se pouco expressivo (ROSSATO, 2005).

Com o golpe de 1964 e os investimentos centrados no desenvolvimento e na segurança do país, a partir do aumento da dívida externa e da entrada de capital estrangeiro, observou-se o crescimento das indústrias e da mecanização rural. Nesse contexto, aliado ao crescimento demográfico, observa-se a ampliação, cada vez mais expressiva, do processo de urbanização. As repercussões no campo educacional são evidenciadas no crescimento significativo do ensino de 1º e 2º graus e, por conseguinte, no aumento do número de potenciais candidatos ao ensino superior.

De acordo com Rossato (2005), o modelo concentracionista de renda, vivenciado nesse período, atingiu diretamente a classe média urbana, que passou a ver na universidade uma forma de manter seu *status* social, buscando uma nova oportunidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, o ensino superior passa a ser visto como um dos principais meios de ascensão social.

Nesse período, chegam à universidade as gerações mais numerosas da história, o que pode ser visualizado no acelerado crescimento das matrículas, que de 96 mil, em 1960, passaram para 425 mil, em 1970 e para 1 milhão e 300 mil, em 1980. A ação do governo, diante desse contexto, centrou-se na expansão acelerada do ensino superior, a partir do incentivo e do estímulo à sua privatização. Assim, as matrículas nas instituições particulares, que, em 1960, representavam 43,5% do total, até 1980, atingiram 62,4% das matrículas.

A Lei 5.540/68 estabeleceu mecanismos para a expansão do ensino superior, favorecendo a instalação de instituições em cidades de médio e pequeno porte. Além disso, podemos perceber, na mesma lei, as influências do modelo alemão, a partir da instituição da pós-graduação, para a qual foram destinadas as atividades de pesquisa.

O modelo alemão de universidade, criado no final do século XIX, buscava alternativas para a resolução dos problemas que se apresentavam no contexto daquele país. “[...] a universidade surge num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial, já iniciada pela França e pela Inglaterra”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 150)

Segundo as mesmas autoras, a universidade, por meio do avanço da ciência e da pesquisa das questões nacionais, passou a ser vista como saída para a renovação tecnológica, num esforço para eliminar a dependência e estruturar a autonomia da Alemanha.

Nesse modelo de universidade, buscava-se a união dos professores e desses aos seus alunos pela pesquisa, numa relação em que um não existe em razão do outro, mas ambos pela busca da ciência. Quebra-se, assim, com o papel transmissor destinado ao professor, o qual dá lugar a uma relação de parceria entre professor e aluno, que passam a atuar em dois espaços: os institutos, destinados à formação profissional, e os centros de pesquisa, que se detinham à atividade científica, vista como um caminho para o autodesenvolvimento e a autoconsciência. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

A assimilação dos elementos do modelo alemão deu-se com a instituição da pós-graduação, em 68, que levou à separação da pesquisa e do ensino, destinando à graduação o papel de formar quadros profissionais, reforçando as características do modelo napoleônico, e à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Posteriormente, na década de 1980 a 1990, também identificada por diversos historiadores como “década perdida”⁵, o ensino superior continua expandido-se, porém em proporções bem menores. Segue-se o processo de privatização, o número de matrículas cresce, mas de forma lenta, não há aumento no número de instituições, apenas algumas isoladas aglutinam-se para transformarem-se em universidade. Além disso, Rossato (2005) registra também, nesse período, a criação de novos campus universitários, que passam a atingir novas regiões do território nacional.

⁵ A década de 80 é assim denominada devido aos poucos avanços na expansão do Ensino Superior brasileiro, visto que nesse período o crescimento no número de matrículas e instituições foi significativamente menor do que nas décadas anteriores.

O contexto atual

As diretrizes contidas na Lei 5.540/68, relativas ao Ensino Superior, seguem em vigor até 1996, quando da homologação da Lei 9394/96, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Conforme as novas diretrizes, o Ensino Superior tem por finalidade: a formação de diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, o incentivo ao trabalho de pesquisa e à investigação científica, a promoção e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, o estímulo ao permanente aperfeiçoamento cultural e profissional, bem como ao conhecimento dos problemas do mundo presente.

Ao nos propormos a reflexão sobre as finalidades do ensino superior e o atual papel da universidade faz-se, entretanto, necessário que olhemos para o contexto em que essa está inserida, uma vez que “uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações”. (SOBRINHO, 2005, p. 164). Nesse sentido, o fenômeno da globalização que perpassa a sociedade contemporânea não pode ficar à margem dessa reflexão.

A globalização invade todos os cantos do mundo, seja as microdimensões do cotidiano ou as grandes manifestações cada vez mais multiculturais das sociedades, influencia as novas configurações sociais, altera as velhas noções de tempo e espaço na comunicação, expande as estruturas de informação, potencializa a mobilidade, imprime novos perfis no mundo do trabalho, impulsiona o acúmulo exponencial dos conhecimentos, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, produz o declínio das certezas, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral. (SOBRINHO, 2005, p.165)

O mesmo autor ressalta que a globalização pode ser vista a partir de duas perspectivas. De um lado, é possível defendê-la, considerando-se os avanços obtidos nos conhecimentos, nas técnicas, na imediatização e na facilitação das comunicações e informações e das potencialidades de desenvolvimento que essas conquistas acarretam. Mas, por outro lado, para os críticos, é inegável sua responsabilidade no aprofundamento das desigualdades sociais.

Sobrinho (2005) defende que todos esses avanços e repercussões da globalização na sociedade afetam diretamente a educação superior. A expansão e o domínio da economia de mercado fizeram com que algumas instituições acabassem abdicando da capacidade crítica, autônoma, de pensamento, reflexão e

compreensão da história humana, própria do ensino superior, para promover as transformações exigidas pela nova economia de mercado. A universidade vem sendo levada a abandonar sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, para adotar o mercado e não a sociedade como referência. O conhecimento, assim, passa a ser visto como pressuposto para o aumento da competitividade no mundo globalizado.

Nesse contexto, Sobrinho (2006) ressalta a necessidade de investimentos massivos em educação de qualidade e, principalmente, na educação superior que precisa ser vista como bem público, ou seja, é preciso resgatar a responsabilidade social da universidade:

A educação superior, por mais que se transforme, não pode ser renuente a seu papel de formação intelectual e moral, ao mesmo tempo que de desenvolvimento material das sociedades, por meio das atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores. A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para empresas. (SOBRINHO, 2005, p. 170)

É preciso resgatar o papel da universidade como instituição social que não deve adequar-se às mudanças do mercado, mas “olhar ao seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham [...]” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p. 173), comprometendo-se com o processo de humanização da sociedade.

Para tanto, é preciso romper com as barreiras historicamente erguidas em torno da universidade, que restringiram seu acesso a uma minoria da população: ao clero, aos filhos dos burocratas, grandes empresários e fazendeiros, enfim a uma elite a quem era dado acesso ao conhecimento. A ordem agora deve ser a democratização do acesso ao ensino superior.

Ristoff (2006) apresenta um panorama geral da Educação Superior brasileira, no período atual, tomando por base os dados do Censo da Educação Superior de 2004, a partir dos quais pode-se chegar à conclusão de que de 1994 a 2004 o ensino superior segue expandido-se, tanto em número de instituições quanto no número de matrículas. Das 873 instituições de ensino superior e dos 1 594 668

alunos matriculados em 1994⁶, passamos a 2.013 instituições e 4.163.733 matrículas registradas em 2004.

Desses números, porém, cabe destacar o que registra o Censo 2004, confirmando o que se observou ao longo da história do Ensino Superior: sua privatização, fato que, segundo Ristoff (2006), situa o Brasil entre os sistemas mais privatizados do mundo.

Embora, o ritmo de crescimento do setor privado tenha reduzido significativamente nos últimos 3 anos, de 19,4% em 2002, para 14,1% em 2003, para 8,3% em 2004, e, embora o ritmo de crescimento do setor público tenha se mantido exatamente estável (em 11,1% nos últimos dois anos), os índices acumulados na década passada mantêm o setor privado responsável por praticamente 90% de todas as IES do país. (p. 39)

O mesmo autor chama atenção ao fato de que apesar de os números parecerem altos, quando falamos de matrículas, em relação à população do país tomam proporções bem menores, já que as estatísticas demonstram que “[...] apenas 10,4% da população da faixa etária de 18 a 24 anos se encontram matriculados na Educação Superior, indicando que temos ainda um sistema altamente elitista e excludente [...]”. (RISTOFF, 2006, p. 39)

Todos esses dados demonstram o quanto ainda estamos distantes da necessária democratização do acesso ao campus universitário, bem como de garantir a permanência daqueles que até lá chegam. Assim sendo, é urgente debruçarmo-nos sobre essas questões, considerando o importante papel da educação superior na atual conjuntura social.

O atual contexto e as questões até então evidenciadas, aliadas ao vínculo que mantenho com o Ensino Superior, foram fatores que influenciaram significativamente a definição do espaço da pesquisa. Cabe, ainda, ressaltar que ao falarmos da necessidade de democratização do ensino superior, inevitável se faz refletirmos e ampliarmos as discussões acerca dos processos inclusivos na educação, trazendo-as para o interior do campus universitário, local onde ainda demonstram-se tímidas e frágeis.

O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino superior é uma realidade. Dados do Censo da Educação

⁶ Conforme dados apresentados em: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior. 1994*. Brasília: Sesu, 1994.

Superior⁷ de 2005 apontam que nesse ano havia 11.999 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas instituições de ensino superior brasileiras, o que demonstra um avanço de 136% em relação aos mesmos dados apresentados no ano de 2003. Esse número toma proporções extremamente significativas ao considerarmos que apenas uma minoria da população consegue acesso a esse nível de ensino. Tal fato levou-me a refletir sobre dois aspectos. O primeiro deles remete-nos à Educação Básica, uma vez que nos faz pressupor a obtenção de bons resultados nos processos inclusivos implantados nesse nível de ensino e que possibilitaram o ingresso dos alunos na universidade; o segundo aponta-nos para a urgência e a relevância de estendermos o estudo e as reflexões sobre a educação inclusiva até o contexto universitário, uma vez que não basta que esses sujeitos tenham acesso ao ensino superior, mas que consigam permanecer na universidade até a conclusão de seus estudos.

Considerando os dois aspectos mencionados, o contexto universitário foi escolhido intencionalmente, por proporcionar a reflexão sobre os processos inclusivos na educação básica, como trajetória pregressa ao ingresso no ensino superior, bem como por possibilitar o estudo sobre o fazer inclusivo nesse nível de ensino.

A seguir serão apresentados os contornos metodológicos que orientaram a realização da presente pesquisa, a fim de explicitar os passos seguidos para alcançar os objetivos anteriormente traçados.

⁷ Cabe esclarecer que os dados que abastecem o Censo da Educação Superior organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC são fornecidos pelas Instituições de ensino superior do Brasil, por meio do preenchimento de um formulário eletrônico disponibilizado pelo referido instituto. Portanto, cabe às instituições definirem quais os alunos que se “enquadram” na categoria alunos com necessidades educacionais especiais.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

As inquietações e questionamentos que levam o pesquisador à definição do tema de sua pesquisa emergem a partir de interações com sua prática, tendo como pano de fundo determinados pressupostos teóricos.

Ao propor, a partir da presente pesquisa, a discussão, a análise e a reflexão acerca das questões que envolvem o fazer inclusivo, não poderia deixar de debruçar-me sobre os legados de um autor que, embora tenha vivido na sociedade russa da década de 30 do século passado, tem muito a contribuir para a intensificação das atuais discussões sobre a educação de sujeitos com necessidades especiais: Lev Semmionovich Vygotski. Além das relevantes contribuições deixadas pelo autor, cabe salientar que o mesmo pode ser considerado um dos pioneiros na proposição de práticas inclusivas.

Nascido em 1896, durante o curto período de vida – 37 anos (morreu de Tuberculose), mas de intensas produções acadêmicas, Vygotski deixou-nos centenas de trabalhos, alguns deles ainda não publicados. Graduiu-se em Direito na Universidade de Moscou, tendo realizado ainda estudos em diferentes áreas, tais como: História, Literatura, Arte, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Medicina, o que tornou seu percurso acadêmico interdisciplinar⁸.

Ao longo de sua trajetória, Vygotski buscou novas explicações para a compreensão do desenvolvimento dos seres humanos e, mais especificamente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, das capacidades humanas que nos diferem dos demais animais. O autor manifestava-se insatisfeito com as teorias psicológicas existentes, questionando seus posicionamentos frente ao homem e seu desenvolvimento. Apoiado nos pressupostos da dialética, dedicou-se à construção de uma nova teoria que possibilitasse a abertura de outros

⁸ Considerando a existência de divergências entre os diferentes autores e obras que retratam a biografia de Vygotski, cabe ressaltar que as informações sobre a formação acadêmica do referido autor, aqui apresentadas, foram extraídas das obras: OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997 e REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

horizontes aos estudos do desenvolvimento do homem, contribuindo para a construção de uma nova psicologia.

No que diz respeito especificamente à educação de pessoas com necessidades especiais, as contribuições do autor, podem ser encontradas nos fundamentos de defectologia por ele desenvolvidos, os quais se originam de estudos comparativos do desenvolvimento de crianças com e sem necessidades especiais. Os referidos estudos tinham como premissa a tese de que as leis que regem o desenvolvimento de crianças, denominadas na época de “normais” ou “anormais”, eram essencialmente as mesmas.

Para Vygotski (1997), o objetivo primeiro da psicologia era identificar as leis comuns que abarcam o desenvolvimento infantil, para, a partir delas, compreender as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. Assim, os estudos sobre defectologia realizados por Vygotski não podem ser analisados de modo isolado do restante de sua obra, uma vez que estão inter-relacionados, de forma inextricável, com a teoria sócio-histórica por ele desenvolvida, o que se torna evidente, principalmente, ao considerarmos a relevância dada em seus estudos à educação de pessoas com necessidades especiais.

Isso posto, passo a destacar, de forma sintética, os principais achados de sua teoria, resgatando alguns conceitos, a fim de contextualizá-los, posteriormente, ao abordar, de modo mais específico, os estudos sobre defectologia.

4.1 REVISITANDO CONCEITOS VYGOTSKIANOS

O eixo central da teoria sócio-histórica concentra-se no entendimento de que o desenvolvimento do ser humano dá-se, fundamentalmente, a partir das interações que estabelece com o meio social em que está inserido. Assim, Vygotski entendia que da qualidade dessas interações depende o desenvolvimento das, por ele denominadas, funções psicológicas superiores, tipicamente humanas.

Vygotski opôs-se aos paradigmas botânico e zoológico, que buscavam explicar o processo de desenvolvimento humano. Entendia que o homem não se desenvolvia apenas por um processo de maturação de seu organismo, como acontece com as plantas, e que o estudo do homem a partir de experimentos com

animais, embora tenha possibilitado alguns avanços na área, acabava limitando a análise dos processos intelectuais mais sofisticados, uma vez que esses inexistem nos animais. Enquanto estes são dependentes exclusivamente das bases biológicas e genéticas, o homem, por meio das relações sociais e das experiências historicamente acumuladas pela humanidade, desenvolve funções psicológicas superiores, que, segundo Wertsch, podem ser assim caracterizadas:

[...] as funções superiores são (1) auto reguladas, em vez de limitadas ao campo de estímulo imediato, (2) sociais ou culturais, em lugar de biológicas na origem, (3) objeto de uma atenção consciente, em lugar de automáticas e inconscientes, e (4) mediadas através do uso de instrumentos e símbolos culturais. (apud MOLL, 1996 p. 124)

Para Vygotski, o desenvolvimento do indivíduo dá-se a partir do entrelaçamento de duas linhas responsáveis pela sua evolução, ou seja, a partir da união dos aspectos naturais e sociais, num processo dinâmico, não-linear. “Al mismo tiempo, há de introducirse en la historia del desarrollo infantil el concepto de conflicto, es decir, de contradicción o choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social. (VYGOTSKI, 2000, p.303)

Assim, a origem social das funções psicológicas superiores está tanto no desenvolvimento filogenético como no desenvolvimento ontogenético do indivíduo. O autor entendia que funções como, por exemplo, pensamento, linguagem e memória têm origem tanto no desenvolvimento histórico da humanidade - filogenia, quanto no desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie humana - ontogenia. “[...] también em este caso la organización e estructuración de lãs formas superiores de la actividad psíquica se realizan em el processo de desarrollo social del niño, em el processo de su interrelación y colaboración com el médio social circundante”. (VYGOTSKI, 1997, p. 214)

Tais definições têm origem em análises comparativas entre o comportamento e a evolução dos homens e dos demais animais. Com base em diversos estudos empíricos realizados por estudiosos e aplicados em animais, dentre eles as experiências realizadas por Köhler (apud Vygotski, 1998, p.27) com chimpanzés, Vygotski identificou que um dos principais aspectos que diferenciava o homem dos animais era a utilização de instrumentos.

Vygotski (2000) classificou os instrumentos em duas categorias: ferramentas e signos.

[...] la diferencia, esencialísima, entre el signo y la herramienta, que es la base de la divergencia real de ambas líneas, es su distinta orientación. Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros câmbios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su própria conducta, bien en la dos demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. (VYGOTSKI, 2000, p. 94)

Apesar de ter sido provado com as experiências de Köhler que os animais também eram capazes de utilizar ferramentas diante de determinadas situações, Vygotski deteve-se ao estudo das diferenças qualitativas entre o uso das mesmas por animais e pelo homem.

Observou que os animais utilizavam algumas ferramentas, tais como uma vara, uma escada ou uma caixa, dentre outras, para resolver situações que envolviam a satisfação de necessidades biológicas, tendo por base os instintos. Não eram capazes, entretanto, de criar ferramentas próprias, planejar uma ação ou estabelecer relações com seus semelhantes, apenas utilizavam-se das ferramentas colocadas em seu campo perceptivo para resolver situações-problema às quais eram submetidos. Observou também que as ferramentas não desempenhavam papel determinante na vida dos animais, pois eles podiam viver facilmente sem fazer uso das mesmas.

De acordo com Van der Veer e Valsiner (2001), diferentemente dos animais, o homem passou a utilizar-se de instrumentos para o trabalho, tornando-se totalmente dependente do uso de artefatos para a resolução de problemas, o que permitiu seu domínio sobre a natureza. O homem passou a construir seus próprios instrumentos, preservá-los, bem como transmitir sua função às gerações futuras.

O trabalho, segundo Engels, era a característica que definia os seres humanos. A origem do trabalho foi a fabricação dos primeiros instrumentos primitivos de pedra por nossos predecessores. A cooperação em grupos, fabricação de instrumentos e comunicação através da fala levaram gradualmente à transformação planejada e deliberada da natureza. (VEER e VALSINER, 1996, p. 218)

Assim, Vygotski (1998) concluiu que os animais e o homem dispunham de uma base biológica semelhante, responsável pelo desenvolvimento de funções psicológicas básicas ou elementares. Porém, enquanto os animais são dependentes unicamente das bases genéticas, o homem através das experiências historicamente

acumuladas pela humanidade e das relações sociais que estabelece, evolui das funções psicológicas básicas para as funções psicológicas superiores, o que se torna claro nas palavras a seguir:

Antes de mais nada, no comportamento do homem, comparado ao comportamento dos animais, observamos o emprego ampliado da experiência das gerações passadas. [...] Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física, mas social difere-o do animal. (VIGOTSKI, 2004, p.41)

Assim como o uso de ferramentas, a criação de signos, também chamados por Vygotski de “instrumentos psicológicos internos”, desempenham papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p.52)

Inicialmente a criança precisa de signos externos que orientem sua ação, que, mais tarde, acabam sendo interiorizados, tornando-a independente dos mesmos. Assim, Vygotski (1997) postulou que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dá-se em duas etapas: no primeiro momento surge a partir de necessidades advindas da convivência coletiva, da interação e da adaptação do indivíduo ao meio social, como categoria interpsicológica que, posteriormente, na segunda etapa, é internalizada pelo indivíduo, em uma dimensão intrapsicológica.

Podemos tomar como exemplo desse processo o desenvolvimento da linguagem, a qual surge inicialmente a partir da necessidade de comunicação da criança com os outros que fazem parte do seu grupo de convívio, para depois ser internalizada, dando origem ao pensamento. O momento de transição entre a fala exterior e interior dá-se no surgimento do que Vygotski convencionou chamar de “fala egocêntrica”. Diante de um determinado problema, a fala egocêntrica surge numa espécie de narrativa das ações que vêm sendo desenvolvidas pela criança, ou, ainda, na forma de um diálogo individual sem, nesse caso, cumprir função comunicativa. Esse processo é sintetizado pelo autor do seguinte modo:

[...] num primeiro estágio, a fala acompanha as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em

direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação. (VYGOTSKI, 1998, p. 37)

Quando a fala desloca-se para o início da atividade ela assume função planejadora. Assim, ao defrontar-se com dificuldades na busca pela solução de um problema, a criança passa a interrogar-se a si mesma e através de repetidas experiências aprende a planejar mentalmente sua atividade. Desse processo resulta a internalização da fala exterior e sua transformação em fala interior, que dá origem ao pensamento. Assim, torna-se claro, para o autor, a origem social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Por tanto, si se pregunta de donde nacen, como se forman, de qué modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la traslación a si mesmo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea. (VYGOSTKI, 1997, p. 219)

Nesse contexto, o conceito de mediação, abordado na teoria vygotskiana, desempenha papel fundamental. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo é diretamente afetado pelos processos mediadores entre esse e o meio sociocultural em que está inserido. As trocas que a criança estabelece com os adultos e com outras crianças, que acabam exercendo o papel de mediadoras, são fundamentais à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Daí resulta a importância dada por Vygotski à qualidade das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Para o teórico russo, desenvolvimento e aprendizagem são processos que se inter-relacionam ao longo da vida dos indivíduos. Foi buscando explicitar melhor essas inter-relações que desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal⁹, a partir do qual o autor demonstra que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. As diversas investigações realizadas na época, que buscavam compreender o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, limitavam-se a identificar o nível de desenvolvimento mental da criança,

⁹ O conceito abordado, na presente pesquisa, tomou por base as Obras Escolhidas de Vygotski, traduzidas para a língua espanhola, mais especificamente o volume II. Cabe ressaltar que há divergência nas explicações acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal, abordadas nas obras do autor traduzidas para a língua espanhola e portuguesa, bem como de autores brasileiros que estudam a obra de Vygotski, tais como OLIVEIRA (1997) e REGO (1995). Algumas obras, das quais podemos citar "A formação social da mente", de autoria de Vygostki, traduzida para a língua portuguesa, retratam, ainda, a existência de um nível de desenvolvimento potencial que se refere àquilo que a criança é capaz de desempenhar mediante a ajuda de outro, conceituando a zona de desenvolvimento proximal como a distância existente entre os dois níveis: real e potencial.

baseando-se na análise das tarefas que a mesma era capaz de resolver por conta própria. Dessa forma, identificava-se o que Vygotski (1993) convencionou chamar de nível de desenvolvimento real.

O nível de desenvolvimento real é representado pelas ações que a criança é capaz de realizar individualmente, de forma independente, o que nos remete, retrospectivamente, “lo que há madurado en el niño en el momento actual”. (VYGOTSKI, 1993, p. 238) Já a zona de desenvolvimento proximal merece destaque pelo seu caráter prospectivo, uma vez que se refere às potencialidades da criança em resolver determinadas tarefas, mediante auxílio externo, o qual pode dar-se a partir da interação com outras pessoas ou com o uso de instrumentos.

Esta divergencia entre la edad mental y el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino el colaboración, es lo que determina la zona del desarrollo próximo. (VYGOTSKI, 1993, p. 239)

Assim, o autor teorizou que a aprendizagem não se dá ao completarem-se etapas do desenvolvimento como consequência desse fato, em um processo linear, mas ao antecipar-se às mesmas atuando junto à zona de desenvolvimento proximal.

Pero el estado del desarrollo no se determina nunca através de la parte ya madura del mismo únicamente. Igual que el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya an madurado y an dado fruto, sino que debe tener también en cuenta no sólo los árboles en maduración, el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta solo las funciones maduras, sino también las que están en face de maduración. (VYGOTSKI, 1993, p. 238)

Dessa forma, parte-se do entendimento de que o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal inter-relacionam-se e essa relação evolui, fazendo com que o que hoje é realizado pela criança somente com auxílio externo, amanhã passe a ser internalizado pela mesma, de tal forma que a torne capaz de realizar a tarefa de forma independente. Com isso, “[...] la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo”. (VYGOTSKI, 1993, p. 241)

Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal permite redefinir o papel da aprendizagem humana, a qual deve buscar estar sempre um passo à frente

do desenvolvimento, a partir de sua atuação junto à zona de desenvolvimento proximal.

A compreensão dos principais conceitos vygotskianos é extremamente importante para que possamos perceber a trajetória que levou o autor à construção da teoria sócio-histórica, a qual atribui parcela significativa à interação social no desenvolvimento do ser humano. Todas as suas incursões teóricas evidenciam o valor depositado nas relações sociais para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKI AO FAZER INCLUSIVO

Vygotski dedicou parte de sua trajetória aos estudos da defectologia infantil, cujas investigações centravam-se no acompanhamento de crianças surdas, cegas, com deficiência mental, com deficiência física, dentre outras. Partindo da compreensão de que é no âmbito social que o homem desenvolve-se, o autor russo, através de seus estudos, fez severas críticas à prática da educação especial realizada na época, direcionada às crianças que apresentavam necessidades especiais.

Durante muito tempo, os esforços pedagógicos e os processos avaliativos da Educação Especial mantiveram-se centrados no déficit apresentado pela criança, em sua comparação a um padrão tido como “normal”. Assim, buscava-se compensar a deficiência ou eliminar os comportamentos dela decorrentes.

Dicho más sencillamente: tanto psicológica como pedagógicamente el problema solía plantearse en un plano grosseramente físico, al estilo de la medicina; la deficiencia física se estudiaba y compensaba como tal; la ceguera implicaba simplemente la falta de visión, la sordera la falta de lá audición, como si se tratara de un perro ciego o de un chacal sordo. (VYGOTSKI, 1997, p. 74)

Dessa forma, as ações reduziam-se a práticas terapêuticas, sem qualquer intervenção de cunho educativo, com as quais buscavam-se superações no plano orgânico. Como exemplos desse tipo de intervenção, o autor faz referência à teoria e à prática da educação sensório-motora e o adestramento de sensações e movimentos. Às crianças com deficiência mental, por exemplo, não era ensinado a pensar, mas a diferenciar odores, cores, sons, etc. Práticas que se voltavam ao

desenvolvimento das funções psicológicas inferiores ou elementares, sem alcançar sucesso, uma vez que, muitos dos casos, já estavam biologicamente determinados, tratando-se, em grande parte, de quadros irreversíveis.

Da mesma forma, o autor russo questionou a crença, presente na época, de que os indivíduos privados de algum órgão dos sentidos eram dotados, pela natureza, de uma maior receptividade e sensibilidade dos demais órgãos. Assim, acreditava-se, por exemplo, que os cegos possuíam um “sexto sentido” que lhes permitia guiar-se na escuridão, a partir do inusitado desenvolvimento do tato. Vygotski (1997) buscou desmistificar esse entendimento, explicitando que o emprego de um determinado órgão em condições especiais sucessivas vezes acabava tornando-o capaz de desempenhar tal função, não se tratando, portanto, de um “dom” recebido.

El excepcional tacto en los ciegos y la vista en los sordos se explican cabalmente por las condiciones especiales en las que suelen estar puestos estos órganos. En otras palabras, las causas de esto no son constitucionales ni orgánicas, que consisten en la particularidad de la estructura del órgano o de sus vías nerviosas, sino funcionales, aparecidas como resultado de un empleo prolongado de dicho órgano para fines distintos de los que suelen tener las personas normales. (VYGOTSKI, 1997, p. 75)

Para Vygotski (1997), sobretudo, deveriam ser considerados os desdobramentos da deficiência no âmbito social. “[...] el defecto físico provoca algo así como una luxación social, completamente análoga a la luxación corporal [...]” (p. 73) As implicações das necessidades especiais do sujeito em sua vida social, ou seja, na sua relação com o outro e com o meio em que está inserido constitui o principal ângulo de análise dos estudos sobre defectologia de Vygotski. Para ele, os olhos ou os ouvidos, por exemplo, precisam ser vistos não somente como órgãos físicos, mas, principalmente, como órgãos sociais, porque responsáveis pelo contato do homem com o mundo.

Dessa forma, classificou os efeitos causados pelas necessidades especiais dos sujeitos em: primários e secundários. Denominou de efeitos primários aqueles relacionados diretamente com o déficit orgânico do indivíduo, relativos à sua limitação estrutural-funcional, e de secundários, as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no âmbito social, relativas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Es erróneo pensar que absolutamente todos los síntomas que caracterizan el cuadro en su conjunto pueden ser directa y completamente derivados del defecto, como su núcleo fundamental. [...] a la par con las peculiaridades primarias de ese niño – derivadas de su defecto - existen complicaciones secundarias, terciarias, etc., que no derivan del propio defecto, sino de sus síntomas originarios. (VYGOTSKI, 1997, p. 221)

Partindo do exposto e contrapondo-se à concepção difundida no senso comum e nas práticas da Educação Especial da época, o autor defendeu a tese de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores era o campo no qual deveriam concentrar-se as práticas e intervenções pedagógicas. Tal entendimento dava-se em razão de que essas funções têm sua origem nas relações sociais.

Como ya se há dicho, las funciones psíquicas surgidas en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectiva del niño constituyen el campo que admite en mayor medida la nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto y presenta las mayores posibilidades para una influencia educativa. (VYGOTSKI, 1997, p. 222)

Seu entendimento de que os esforços pedagógicos deveriam concentrar-se no desenvolvimento das funções psicológicas superiores derivava, ainda, do fato de que as funções psicológicas elementares eram definidas organicamente e, portanto, consideradas menos educáveis. Assim, acreditava que as possibilidades de superação deveriam ser buscadas na esfera social.

Sustentada no exposto até então, está a convicção de Vygotski de que a educação de crianças com necessidades especiais deveria intensificar os processos mediadores entre as mesmas e o meio no qual estão inseridas, considerando-se, ainda, que é através da interação social que a criança torna-se capaz de evoluir das funções psicológicas elementares, biologicamente determinadas, às funções psicológicas superiores. Quanto mais ricas forem as vivências sociais da criança com necessidades especiais maiores serão as possibilidades de se desenvolver: “Así como es prácticamente inútil luchar contra el defecto e sus consecuencias directas, es, a la inversa, legítima fructífera y promisoría la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva”. (VYGOTSKI, 1997, 223)

Na concepção vygotskiana, o objetivo principal da Educação Especial é possibilitar o acesso da criança com necessidades especiais aos instrumentos culturalmente mediados. As deficiências que comprometem os órgãos sensoriais, responsáveis pelo contato do indivíduo com o mundo exterior, requerem vias

alternativas de acesso à cultura, uma vez que “todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre”. (VYGOSKI, 1997, p. 185). Mediar esse processo, realizando as adaptações necessárias à criança com necessidades especiais é, portanto, tarefa do fazer pedagógico inclusivo.

Cabe lembrar que os instrumentos culturais são os mesmos para todas as crianças, modificando-se apenas suas formas de acesso. Além disso, para Vygotski, todo esforço em permitir essa apropriação da cultura por parte da criança com necessidades especiais deve, antes de tudo, ter como premissa a sua inserção na vida comum em sociedade. Um cego, por exemplo, tem acesso à linguagem escrita de forma diferente da de uma pessoa que enxerga. O conteúdo é o mesmo, diferenciando-se apenas o código elaborado.

Ao longo de seus estudos, Vygotski (1997) fez, ainda, severas críticas às práticas da Educação Especial, desenvolvidas na época e que podem ser observadas quando nos reportamos ao seu percurso histórico, nas quais crianças com deficiência eram privadas da convivência junto às demais crianças e isoladas do convívio social; freqüentavam classes ou escolas especiais, onde mantinham contato apenas com infantes em igual situação. Para o autor, tais práticas tornavam deficitárias e enfraquecidas as interações sociais da criança, limitando ainda mais as possibilidades de se desenvolverem, o que fica evidente nas palavras a seguir:

Ahora resulta evidente cuán profundamente antipedagógica es la regla según la cual, por comodidad, seleccionamos colectividades homogéneas de niños retrasados. Al proceder así, no solo vamos contra la tendencia natural en el desarrollo de los niños, sino que - lo que es mucho más importante - al privar al niño mentalmente retrasado de la colaboración colectiva y de la comunicación con otros niños que están por encima de él, no atenúamos sino que acrecentamos la causa inmediata que determina el desarrollo incompleto de sus funciones superiores. (VYGOTSKI, 1997, p. 225)

Vygotski (1997) salientava que o isolamento de cegos e surdos em escolas especiais fechava-os em seu próprio mundo, tornando-os vítimas da deficiência de que foram acometidos. Para ele, nesse tipo de educação tudo fixa a atenção na deficiência, no caso, na cegueira e na surdez, em vez de buscar a promoção social desses indivíduos.

A convivência em grupos homogêneos, ao tornar deficitária a interação social da criança com necessidades especiais, fragiliza o processo de formação das funções psicológicas superiores. Os processos mediadores tornam-se mais qualificados na diversidade, ou seja, quando crianças com necessidades especiais convivem com crianças ditas “normais”.

Aqui encontra terreno fértil o conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborado por Vygotski, a partir do qual propôs a realização de uma avaliação prospectiva da criança com necessidades especiais. Nesse caso, a prática avaliativa deveria ater-se não somente aos desempenhos atuais da criança, mas às suas possibilidades futuras.

Acreditava-se há algum tempo que, pelo uso de testes, poderíamos determinar o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados. Esse procedimento orientava o aprendizado em direção ao desenvolvimento de ontem, em direção aos estágios de desenvolvimento já completados. (VIGOTSKI, 1998, p. 116)

A educação de crianças com deficiência mental, conforme perspectiva da época, por exemplo, entendia que essas eram incapazes de desenvolver o pensamento abstrato. Assim, centrou-se no uso de métodos concretos, eliminando qualquer possibilidade de contato da criança com o pensamento abstrato. Dessa forma, a escola falhou em auxiliar a criança a superar suas dificuldades, uma vez que acabou por acostamá-la, exclusivamente, ao pensamento concreto, suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que poderia ter.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal vem propor-nos justamente o contrário, ou seja, de que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Daí novamente reforça-se a importância do convívio da criança com necessidades especiais com companheiros mais capazes, que poderão atuar como mediadores na zona de desenvolvimento proximal.

Vygotski (1997; 2004) deteve-se, ainda, ao estudo das especificidades do desenvolvimento de crianças surdas, cegas e deficientes mentais, dentre outros casos. De forma breve, destacarei algumas das principais contribuições desses estudos.

Quanto aos cegos, Vygotski afirmava que o comportamento dos mesmos é organizado da mesma forma como se organiza o comportamento das demais

peças, excetuando-se apenas os órgãos analisadores ligados ao olho, que, diante da falta, são substituídos, no processo de acumulação da experiência, por outras vias analisadoras, na maioria das vezes, táteis e motoras.

Salienta, ainda, a utilização do alfabeto em Braille pelos cegos. “Toda a diferença em relação à leitura dos que enxergam resume-se apenas a que a sensação visual é aqui substituída pela sensação tátil”. (VIGOTSKI, 2004, p. 383) O autor ainda afirma que nesse caso troca-se o signo, sem alterar-se o significado.

O autor explica, ainda, que, na educação dos cegos, a tarefa consiste em substituir os vínculos de uns estímulos por outros, sendo que continuam em vigor todas as leis psicológicas e pedagógicas em que se baseia o ato de educar. “[...] cabe lembrar que qualquer estabelecimento de tais vínculos deve ter como objetivo final a incorporação do cego à experiência social das outras pessoas”. (VIGOTSKI, 2004, p. 384)

Para o referido autor, o importante é que o cego aprenda a ler e não simplesmente a ver as letras, que possa reconhecer as pessoas e compreender seu estado e não apenas vê-las com os olhos. Os olhos atuam como se fossem ferramentas que, no caso do cego, precisam ser substituídas pelo trabalho de outras ferramentas capazes de desempenhar esse papel.

Assim, Vygotski (1997) defendia a não-segregação dos cegos em escolas especiais, visto que, nesse tipo de educação, toda atenção voltava-se à deficiência do indivíduo, sem lhe proporcionar outras orientações. Ao referir-se a essas escolas, o estudioso russo dizia que as mesmas acabavam por criar um mundo estreito e fechado, no qual tudo está calculado e adaptado à cegueira, ou seja, um ambiente artificial, que nada tem a ver com o mundo lá fora, onde os cegos devem viver. Isso posto, defende a inserção do cego na escola comum, sem desprezar, todavia, o importante papel destinado às escolas especiais, de realizar as adaptações necessárias ao cego, das quais podemos citar a leitura e a escrita em Braille.

Ainda mais complexo era apontado por Vygotski(1997) o caso das crianças surdas. Dada importância pelo autor ao desenvolvimento da linguagem e seu papel fundamental no desenvolvimento das estruturas mentais, preocupava-se com o não-acesso a qualquer forma de linguagem pelas crianças surdas ou o acesso de forma insatisfatória.

O autor chama atenção ao cuidado que a educação de crianças surdas deve ter para não acabar criando um círculo vicioso que acabe por impossibilitar o seu desenvolvimento: “la educación social se apóya en el desarrollo incompleto del lenguaje, este conduce a la exclusión de la coletividad, y la exclusión de la coletividad frena simultáneamente tanto la educación social como el desarrollo lingüístico”. (VYGOTSKI, 1997, p. 232)

As diversas experiências e tentativas de desenvolver a linguagem oral em crianças surdas acabaram demonstrando que se lutava contra a natureza dessas pessoas, as quais acabavam por decorar sons e pronunciar palavras, fazendo com que a linguagem perdesse sua vitalidade; os surdos não aprendiam a falar, a utilizar a linguagem como um meio de comunicação e pensamento. Dessa forma, diante da surdez, a língua de sinais, que, segundo Vygotski (1997), “constituye un auténtico lenguaje en toda la riqueza de su significado funcional” (p.231), passou a ser privilegiada.

No caso das crianças com deficiência mental, alerta que sua inserção em grupos homogêneos priva as mesmas do benefício que poderia trazer seu relacionamento com crianças mais capazes, as quais podem atuar como mediadoras no processo de aprendizagem.

Da mesma forma, critica a baixa expectativa em torno das capacidades e possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência mental. Por conta disso, os investimentos na educação dessas crianças são reduzidos.

Em linhas gerais, os métodos de educação desse tipo de criança coincidem com os métodos normais, sendo o seu ritmo apenas um pouco atenuado e retardado. Do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos, mas praticar com elas o convívio com outras crianças de forma mais ampla possível. (VIGOTSKI, 2004, p. 389)

Por fim, cabe destacar que, já em 1920, Vygotski defendia a escola inclusiva e a não-segregação das crianças com deficiências da sociedade. Entendendo que o desenvolvimento do indivíduo dá-se, principalmente, na vida social, defendeu a importância da participação das crianças com deficiência na vida comum em sociedade.

Os postulados vygotskianos aqui apresentados serviram de base para a análise dos itinerários de vida dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais entrevistados, os quais são apresentados no capítulo que segue.

5 CONTORNOS METODOLÓGICOS

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Dissertar sobre itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais exige a definição de uma abordagem metodológica que, sem perder de vista o rigor científico, possibilite atentar para as questões subjetivas que envolvem a composição das reminiscências dos sujeitos da pesquisa e permita perceber o modo como esses percebem os movimentos em prol da educação inclusiva.

Optei pela pesquisa de abordagem qualitativa, da qual destaco, com base nos estudos de Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) cinco principais características:

1. Pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que será investigada, sendo o mesmo considerado o principal instrumento da pesquisa.
2. O material coletado é rico em descrições: de pessoas, de acontecimentos, incluindo a transcrição de entrevistas e de depoimentos.
3. É dada maior ênfase ao processo do que ao produto, ou seja, o interesse do pesquisador volta-se para a verificação da forma como um determinado problema se manifesta nas atividades e nas interações cotidianas.
4. São focos de atenção especial do pesquisador: o significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida. Busca-se, assim, compreender a maneira como os informantes encaram as questões focalizadas.

5. Nessa abordagem, os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que venham a comprovar hipóteses definidas *a priori*, uma vez que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Seguindo os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa, optei pelo uso do método biográfico – história de vida (oral). Nos últimos anos, as pesquisas de abordagem qualitativa têm manifestado interesse crescente pelos métodos que utilizam as narrativas pessoais como forma de articular as experiências individuais às problemáticas sociais. Dessa forma, a partir da construção de um espaço de interlocução com acadêmicos que apresentam necessidades educacionais especiais, tentarei resgatar seus itinerários de vida.

Mynaio (2000), ao se referir ao método biográfico – história de vida, afirma que: “[...] é um instrumento privilegiado para se interpretar o processo social a partir das pessoas envolvidas, na medida em que se consideram as experiências subjetivas como dados importantes que falam além e através delas”. (p. 126)

Errante (2000), ao fazer referência às narrativas, afirma que:

Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, idéias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos narradores com “outros” indivíduos, grupos, idéias e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. (p.142)

Assim, as narrativas dos sujeitos da pesquisa sobre suas vivências possibilitam a análise das ações voltadas à educação inclusiva, a partir do olhar de um dos principais atores envolvidos nesse processo. A articulação das experiências individuais ao panorama atual, no que concerne à educação inclusiva, amplia a reflexão sobre a realidade e todas as questões nela imbricadas.

Segundo Bosi (1994), lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, reconstruir, a partir das imagens e idéias de hoje, as experiências vivenciadas no passado. Assim, a narrativa da história de vida permite ressignificar práticas, experiências, concepções, a partir do ato de rememorar. Corroborando com a autora, Thomson (1997) complementa:

Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto relembra), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo

[...] nossa identidade (ou “identidades”, termo mais apropriado para indicar a natureza multifacetada e contraditória da subjetividade) é a consciência do eu que, com o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com nossa própria vivência [...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. (p. 57)

Partindo dessa premissa, a partir da construção de um espaço de interlocução com os acadêmicos escolhidos, buscou-se identificar que percepções e perspectivas, em relação aos movimentos atuais em prol da educação inclusiva, são anunciadas por esses sujeitos, a partir dos seus itinerários de vida. O modo como hoje encaram as vivências do passado, os possíveis obstáculos enfrentados, as conquistas alcançadas e as barreiras que talvez ainda possam ser vislumbradas no presente ou no futuro têm muito a nos dizer sobre o andamento das ações e dos investimentos que vêm sendo feitos em relação à inclusão na educação.

Assim, o contato com as histórias de vida dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais aproxima-nos das práticas inclusivas, uma vez que permite visualizar os seus encadeamentos, as suas repercussões, sua evolução, os sentimentos evocados, o seu movimento.

Análise dos dados

Os dados coletados nas histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, através de uma entrevista semi-estruturada, foram analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p.9)

Segundo o mesmo autor, pode ser submetido à análise de conteúdo qualquer material que tenha como origem a comunicação verbal ou não-verbal, tais como: cartas, jornais, filmes, entrevistas, relatos autobiográficos, vídeos e outros.

Moraes (1999) explicita o método de análise de conteúdo, definindo cinco fases, assim denominadas: 1) preparação; 2) unitarização; 3) categorização; 4) descrição; 5) interpretação. De forma breve, sintetizarei cada uma delas.

Na fase da preparação, é preciso organizar os documentos que serão analisados, procedendo à leitura dos mesmos. Posteriormente, é necessário dar início ao processo de codificação.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]. (BARDIN, 1979, p. 103)

Em seguida, na fase da unitarização, o pesquisador deve definir a unidade de análise que será considerada, entendida como elemento unitário de conteúdo a ser submetido, posteriormente, à classificação. As unidades de análise podem ser: palavras, frases, temas, etc. A partir da releitura dos dados, o pesquisador identifica as unidades de análise, as quais deverão ser codificadas de maneira associada ao sistema de codificação já elaborado anteriormente.

Posteriormente Moraes (1999) recomenda que se proceda ao isolamento de cada uma das unidades de análise, através da reescrita das mesmas de modo que possam ser compreendidas fora do texto original.

Identificadas e codificadas as unidades de análise, é chegado o momento de proceder à categorização, que de acordo com Moraes (1999), “é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo.” (p.18)

O mesmo autor atenta para a necessidade das categorias atenderem a um conjunto de critérios, quais sejam: 1) validade: as categorias devem ser adequadas e pertinentes aos objetivos e questões que se busca responder com a pesquisa; 2) exaustividade: devem possibilitar a categorização de todo conteúdo significativo, de acordo com os objetivos da análise; 3) homogeneidade: a organização de categorias deve estar fundamentada em um único princípio ou critério de classificação; 4) exclusividade: o pesquisador deve assegurar que cada elemento seja classificado em apenas uma categoria. Assim, identificadas e devidamente codificadas, as unidades de análise são classificadas em categorias.

A quarta etapa do método de análise de conteúdo, denominada de descrição, consiste na redação de um texto síntese para cada uma das categorias.

O autor recomenda que se faça o uso intensivo de citações diretas dos dados originais na descrição. Trata-se do momento de expressar os significados captados nas mensagens analisadas.

Por fim, o pesquisador fará a interpretação, de modo a compreender o conteúdo das mensagens, aproximando-as do referencial teórico.

Partindo dessa metodologia, as primeiras análises foram realizadas durante a transcrição das narrativas dos itinerários de vida dos acadêmicos, obtidas a partir de entrevista semi-estruturada, momento em que se iniciou a preparação do material.

A seguir, a partir da leitura aprofundada das narrativas dos acadêmicos, foram identificados os aspectos mais significativos e recorrentes que, de alguma forma, contribuísssem para responder ao problema de pesquisa, bem como aos objetivos propostos, processo que posteriormente deu origem às categorias de análise.

A partir da leitura e releitura dos dados, foi dado seguimento às fases do método de análise de conteúdo, propostas por Moraes (1999), que deram origem à definição das seguintes categorias emergentes:

1. O reconhecimento dado às famílias
2. Os entraves e avanços no fazer inclusivo
3. Inclusão no ensino superior
4. Contribuições para a qualificação da prática inclusiva em educação.

As referidas categorias foram aproximadas aos referencias teóricos que fundamentam a pesquisa.

5.2. O ESPAÇO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior que possui aproximadamente quinze mil alunos, sendo que, desses, quinze acadêmicos apresentam necessidades educacionais especiais diversas e estão matriculados em diferentes cursos de graduação.

A referida Instituição foi o local escolhido para a realização da presente pesquisa, considerando a existência de uma proposta inclusiva, a qual está contemplada em seu Projeto Pedagógico Institucional, bem como o trabalho que vem sendo desenvolvido, ao longo dos últimos seis anos, que tem por objetivo acompanhar os acadêmicos com necessidades educacionais especiais, proporcionando o seu acesso e permanência no ensino superior.

O trabalho citado anteriormente integra a proposta do Programa de Pedagogia Universitária da Instituição, que coordena o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação, buscando, através de assessorias realizadas por pedagogas e psicopedagogas, proporcionar as condições necessárias para a efetiva aprendizagem dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais.

Por fim, cabe salientar que o fato de eu estar atuando nessa instituição também influenciou a escolha, uma vez que se busca com a presente pesquisa refletir acerca das ações já realizadas no âmbito da Instituição, além de qualificar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com três acadêmicos, matriculados na referida Instituição, que apresentam diferentes necessidades educacionais especiais, dentre eles: uma aluna com deficiência visual e auditiva, uma aluna surda e um aluno com deficiência física. A escolha desses sujeitos deu-se, principalmente, pelos seguintes motivos: 1) por integrarem a minoria dos brasileiros que, atualmente, tem acesso ao Ensino Superior, o que faz com que se parta do pressuposto de que obtiveram sucesso na trajetória escolar pregressa; 2) por representarem um desafio às Instituições de Ensino Superior, que até pouco tempo atrás não recebiam alunos com necessidades educacionais especiais; 3) por possibilitarem, a partir das suas experiências, a ampliação das reflexões sobre a inclusão, a partir da análise dos processos inclusivos no contexto universitário, espaço ainda carente de estudos e pesquisas referentes ao tema.

Caracterizo agora, de forma breve, cada um dos sujeitos que integram a pesquisa¹⁰:

1. Acadêmico tetraplégico¹¹, cuja deficiência física foi adquirida aos 18 anos de idade, devido a um acidente com arma de fogo, cujo tiro causou uma lesão medular. Após o acidente, fez diversos cursos profissionalizantes e de língua estrangeira, retornando à escola comum para cursar o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, aos 30 anos de idade. O aluno a quem irei chamar de Marcelo, atualmente, com 32 anos, está matriculado no 2º semestre do Curso de Direito.
2. Acadêmica com deficiência visual (baixa visão) e auditiva, adquiridas durante a gestação, devido ao fato de a mãe ter sido acometida de Rubéola, e que vêm se agravando com o passar do tempo. Durante sua trajetória escolar, sempre freqüentou escolas comuns, tendo freqüentado durante um ano uma classe especial. Atualmente tem 27 anos de idade e está matriculada no 5º semestre do Curso de Ensino da Arte na Diversidade – licenciatura. Para sua locomoção, utiliza-se de uma bengala, a qual passou a ser necessária há cerca de três anos e, para leitura, faz uso de óculos e lupa, necessitando, ainda, de ampliação de material. A aluna, a quem darei o nome de Isabel, escuta com dificuldade, sendo necessário, ao conversar com ela, pronunciar as palavras com clareza e voz elevada.
3. Acadêmica surda, desde o nascimento, cuja trajetória escolar deu-se em Escola Especial para alunos surdos, incluindo o Ensino Fundamental e o Médio. Hoje, com 26 anos de idade, está matriculada no 3º semestre do Curso de Pedagogia – licenciatura e vive sua primeira experiência escolar junto a alunos ouvintes. A aluna, a quem me referirei chamando de Júlia, comunica-se através do uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, contando na sala de aula com a mediação de um intérprete.

¹⁰ As histórias de vida dos sujeitos da pesquisa serão retratadas mais detalhadamente no capítulo 6, bem como a partir dos excertos das entrevistas realizadas, à medida que os dados coletados forem analisados.

¹¹ Nomenclatura utilizada pelo próprio sujeito para identificar a deficiência física que possui.

5.4. COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada através da realização de uma entrevista semi-estruturada, que serviu como instrumento evocativo para a narrativa oral¹² da história de vida dos sujeitos investigados. As entrevistas foram registradas em fita cassete, para posterior transcrição.

Segundo Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999), a história de vida tem como prática essencial a entrevista. O evento de narrar a história de vida dá-se a partir da interação entre o entrevistador e o entrevistado (sujeito que conta sua história). Sabemos que qualquer entrevista pressupõe essa interação, porém é necessário levar em consideração que a entrevista de história de vida envolve outro elemento de extrema importância: o ato de lembrar.

Memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/ sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente. (BASTOS; STEPHANOU, 2005, p. 420)

A interação entre entrevistador e entrevistado é extremamente importante para suscitar o fluxo da memória. A elaboração de perguntas-chave que sirvam como evocações das lembranças e a mínima interferência do entrevistador permitem que o entrevistado narre as lembranças que ele deseja lembrar e, conseqüentemente, aquilo a que ele atribui significado. Errante (2000) relata que, entre erros e acertos, descobriu que havia perguntas de abertura que, inicialmente, pareciam não suscitar a informação de que estava precisando, no entanto suscitavam um fluxo de memória. Cada uma das memórias que, à primeira vista, pareciam-lhe estranhas aos seus objetivos permitiam uma maior compreensão do contexto social em que se deram os fatos narrados.

Além disso, o estabelecimento de uma relação de respeito e de confiança deve permear o momento da narrativa. Em relação a esse aspecto, Zago (2003) afirma: "Há um consenso – do qual participo - entre diversos autores sobre a idéia de

¹² A entrevista com a acadêmica surda foi filmada e contou com a presença de um intérprete de LIBRAS.

que as boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões das técnicas de condução e mais à capacidade de obter confiança dos pesquisados”. (p.302)

5.5. ETAPAS DA PESQUISA

Apresento a seguir os procedimentos que permearam o desenvolvimento da presente pesquisa.

Inicialmente, foi realizado contato com os dirigentes da Instituição de Ensino Superior em questão, a fim de verificar a possibilidade de realização da pesquisa, bem como os encaminhamentos necessários para a organização de um primeiro contato com os acadêmicos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino superior.

Em seguida, os acadêmicos selecionados foram contatados, a fim de verificar se os mesmos aceitariam contribuir na realização da pesquisa. Para tanto, fiz uso do termo de consentimento, disponível no anexo II.

Posteriormente, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, conforme roteiro disponível no anexo I, com os três acadêmicos que apresentam necessidades educacionais especiais selecionados, a fim de que os mesmos narrassem seus itinerários de vida.

Através das questões presentes no roteiro de entrevista, buscou-se encontrar as respostas à principal questão proposta pela pesquisa: Que percepções e perspectivas, em relação aos movimentos atuais em prol da educação inclusiva, são anunciadas a partir narrativas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais?

As entrevistas foram gravadas ou filmadas e, posteriormente, transcritas. Após, as transcrições foram encaminhadas aos acadêmicos para que fizessem a leitura de suas narrativas e propusessem alterações, caso julgassem necessário. Cabe salientar que, nessa ocasião, nenhum dos entrevistados solicitou qualquer alteração no texto da transcrição.

Por fim, a análise dos dados coletados, que deu origem às categorias, foi realizada com base nos pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa, os quais serão abordados a seguir.

6 OS SUJEITOS E SEUS ITINERÁRIOS DE VIDA

Marcelo, Isabel e Júlia foram os sujeitos escolhidos para realizar a investigação, pressupondo-se que os mesmos tenham vivido uma trajetória escolar de sucesso, visto que atualmente freqüentam o Ensino Superior, permitindo, assim, abordar os processos inclusivos na Educação Básica, a partir da análise da sua escolarização, bem como adentrar a um espaço ainda pouco explorado quando falamos em educação inclusiva: o contexto universitário.

Através da construção de um espaço de escuta e interlocução com os referidos acadêmicos, buscou-se oportunizar que, a um só tempo, pudessem externar seus sentimentos, suas experiências, suas angústias, seus anseios e suas expectativas, apontando novas possibilidades e alternativas para a qualificação da educação inclusiva.

A seguir serão apresentados os itinerários de vida dos entrevistados, a partir da narrativa das lembranças evocadas pelos sujeitos durante a entrevista.

6.1 AS LEMBRANÇAS DE MARCELO

Marcelo tem 32 anos de idade e está cursando o 2º semestre do Curso de Direito. Está tetraplégico, desde 1988, após ter sido atingido na medula por um tiro disparado acidentalmente por um amigo, enquanto “brincavam” com uma arma. Atualmente consegue movimentar apenas o pescoço e a cabeça. Utiliza uma cadeira de rodas e está sempre acompanhado de Valter, a quem se refere como “a pessoa que me ajuda”.

Iniciei a entrevista solicitando que me falasse sobre as lembranças da infância. Sobre essa etapa, faz apenas um breve comentário dizendo que sua infância foi “boa” e “saudável”, assim como sua educação, ressaltando, porém, que essa se deu há mais ou menos 20 anos, quando “os pais não davam tanta abertura como se tem hoje”.

Ao concluir o “1º grau”, logo após ter realizado o exame de seleção para o Liberato¹³, sofreu o acidente que lhe deixou tetraplégico. Nesse momento, segundo ele, iniciou uma das fases mais difíceis de sua trajetória: “[...] quando eu me deparei numa cadeira de roda e vi que não tinha saída”. O processo de aceitação foi prolongado e doloroso e só foi superado com o apoio incansável da família e dos poucos amigos que mantiveram contato.

Desde os 11 anos de idade, quando fez seu primeiro curso de informática, sempre se interessou por essa área. Assim, superada a fase de aceitação, voltou a usar o computador e para tanto contava com o auxílio de outras pessoas que faziam a digitação, ou seja, que realizavam as operações que ele solicitava. Um dia experimentou digitar com uma caneta presa entre os dentes, colocando o teclado sobre as pernas, em cima de travesseiros, e obteve sucesso. A partir de então, com o auxílio dos pais e de seu fisioterapeuta, mandou fazer uma mesa, adequada à cadeira de rodas, para colocar o computador e passou a fazer a digitação com uma “ponteira” que segurava com a boca.

Nessa mesma época, decidiu fazer um curso profissionalizante na área de eletrônica. Posteriormente, em 1992, abriu seu próprio negócio, juntamente com Valter, que passou a ser seu sócio. Eles prestavam assistência técnica para manutenção de equipamentos médicos e hospitalares, demanda identificada no mercado de trabalho da região, a partir de suas próprias necessidades, pois para realizar a manutenção dos equipamentos que utilizava tinha que se deslocar até Porto Alegre.

Mais tarde, realizou curso de idiomas – Inglês e Espanhol, fez viagens pelo Brasil e exterior, dizendo que embora tenha tido momentos “altos e baixos”, como qualquer pessoa, as barreiras arquitetônicas nunca o fizeram “parar”. Nesse momento, recorda-se das dificuldades enfrentadas durante a realização do curso de eletrônica, o qual ocorria no terceiro andar de um prédio sem elevador, o que o obrigava a depender da boa vontade dos outros, no caso, de seu pai, seu irmão e “a pessoa que lhe ajuda”. Durante um ano, todos os sábados, eles levavam-no e buscavam no curso, carregando-o até o terceiro andar. O último ano do curso foi realizado em casa, uma vez que o professor dispôs-se a ir até lá ministrar-lhe aulas particulares.

¹³ Escola técnica de nível médio, localizada no município de Novo Hamburgo, cujo ingresso é realizado mediante processo seletivo.

Marcelo relata que há anos atrás existiam muitas barreiras arquitetônicas “[...] nem rampas nas calçadas havia”, porém, quando era jovem, não se importava muito com isso, o que não o impedia de sair de casa com os amigos para se divertir. Agora, diz que sua visão mudou e que passou a entender que a eliminação das barreiras é um direito seu e de qualquer pessoa com deficiência física e que precisa ser garantido. “[...] eu tô 18 anos de cadeira de rodas, agora que eu começo a relutar em ir a um lugar que tem barreiras arquitetônicas, e antes eu não relutava, não vamos ir, vamos ver”.

Durante um período, que durou cerca de três anos, além de trabalhar em seu próprio negócio, auxiliava seu pai na empresa dele, fazia, no turno da noite, alguns trabalhos de assistência técnica em computadores e duas vezes por semana tinha aula de inglês. “Estava sempre correndo, ia dormir meia-noite e acordava 6h30min - 7 h”.

Logo após esse período, perdeu seu pai. Nessa época, resolveu reduzir sua carga horária de trabalho. Passou a dedicar-se apenas ao seu negócio e, preocupado em garantir seu futuro, uma vez que devido à deficiência tem um alto custo de vida, decidiu que precisava voltar a estudar e saiu em busca de escolas supletivas.

Marcelo conta que retornou à escola comum para concluir a Educação Básica somente em 2004, fato que justifica devido às inúmeras barreiras arquitetônicas que havia na maioria das escolas também por não sentir necessidade de voltar para a escola comum antes desse período e, por fim, pelo medo que sempre teve das avaliações.

“[...] um dos motivos que me fez não voltar à sala de aula até então é que eu sempre temia a nota. Isso desde de que eu era pequeno [...] era cobrança minha [...] me cobrava para tirar uma nota melhor, mais alta e não me aceitava tirando uma nota mais baixa. Então, esse medo, pavor, vamos dizer assim, de tirar notas baixas continuou comigo, nesse período, e foi um dos motivos de eu não ir atrás”¹⁴.

Assim, em 2005, ingressou em uma instituição que oferece Educação de Jovens e Adultos para realizar o Ensino Médio, o qual concluiu em julho de 2006.

¹⁴ Os excertos das entrevistas com mais de três linhas serão apresentados em letra Arial 11, em itálico, utilizando a margem total da página, para que possam ser diferenciados das citações bibliográficas.

Sobre seu retorno à escola, Marcelo diz que a turma do Ensino Médio era bastante unida, havia companheirismo e o pessoal era “maduro”, devido à faixa etária e os rapazes e moças, segundo ele, também tinham “uma mentalidade mais madura”. Foi nessa turma que passou a usar seu equipamento de informática, o qual já utilizava para o trabalho. Lembra que, nos primeiros dias, percebeu, no olhar dos colegas, o “choque” que levavam ao vê-lo. Foi necessário um certo tempo para os colegas se acostumarem com a presença de alguém sentado em uma cadeira de rodas e que digita com a boca. Mas, com o tempo, acostumaram-se e prontificavam-se a ajudá-lo no que fosse necessário. Ressalta que não havia “barreiras pessoais” entre ele e seus colegas, bem como com os professores e funcionários da escola.

No 2º semestre de 2006, prestou vestibular e ingressou no Curso de Direito. Na sua sala de aula, assim como no Ensino Médio, foi instalada sua mesa e seu computador. No momento da entrevista, estava cursando seu 1º semestre, disse que ainda não tinha conseguido formar amizades, pois cada dia da semana tinha uma turma diferente. Apenas uma das três turmas que freqüentava era “mais adulta, mais cabeça” e nas outras os alunos eram muito jovens e não tinham descoberto ainda o motivo de estar ali. Não existia uma “enturmação”, não apenas com ele, mas entre os demais colegas também.

Ao ser questionado sobre dificuldades encontradas fora da escola, na vida comum em sociedade, Marcelo ressalta que há 15 anos a reação das pessoas quando ele passava era outra, pois não se via cadeirantes andando pelas ruas. Da mesma forma, existiam muitas barreiras arquitetônicas, tais como: rampas nas calçadas, portas de banco, falta de adequações para entrada e saída de aviões em vários aeroportos, etc.

Conta, ainda, que muitas pessoas lhe procuravam, por perceberem que ele passava por situações constrangedoras. Assim, deu diversas entrevistas a jornais e até à televisão. Tinha um site próprio, onde disponibilizou as normas de acessibilidade da ABNT, sem custo, para que todos pudessem ter acesso, pois, segundo ele, muitas adaptações foram feitas de forma inadequada, não por falta de vontade, mas por desconhecimento das reais necessidades de um cadeirante, tais como: rampas muito elevadas, etc.

Ao pedir que deixe um recado a todos aqueles que trabalham em prol da educação inclusiva, Marcelo enfatiza que poucas leis mudaram, mas muita coisa já mudou, as barreiras arquitetônicas já não são mais as mesmas, muitas escolas já

estão adaptadas para receber alunos cadeirantes. Segundo ele, hoje basta querer estudar, as barreiras arquitetônicas deixaram de ser um impedimento e só não estuda quem realmente não quer. Por fim, encerra a entrevista dizendo: "Barreiras arquitetônicas é o de menos entre todas as barreiras que temos para estudar né?".

6.2 AS LEMBRANÇAS DE ISABEL

Isabel inicia sua narrativa dizendo que sua mãe foi acometida de rubéola durante sua gestação e, como conseqüência, ela nasceu com "catarata congênita e problemas de audição". Realizou diversas cirurgias, sendo a primeira aos nove meses e, posteriormente, adquiriu glaucoma.

As lembranças da infância evocam cenas vividas no espaço escolar. Ao falar sobre a escola, Isabel inicia esclarecendo que sempre estudou em escola "normal", sendo que a primeira foi uma escola de freiras, próxima da sua casa. Posteriormente, quando teve que trocar de colégio, passou a freqüentar uma classe especial, segundo ela isso ocorreu devido ao seu "problema de visão", porém para ela isso não era algo necessário. Isabel relata que até a 3ª série foi "uma maravilha", mas da 4ª até a 7ª série "foi um pesadelo", pois era diferente dos outros. Durante muito tempo, foi motivo de chacota entre os colegas e sempre se sentiu sozinha.

Isabel conta que esse fato fez com que ela se tornasse bastante desconfiada frente às pessoas que se aproximava. "[...] demorei pra baixar a guarda, um pouco porque eu tava muito ressabiada todo mundo que vinha perto de mim eu já mandava... mandava... fazia os outros correr, não eu correr...."

A 8ª série foi um dos melhores anos na escola, pois pela primeira vez conseguiu construir algumas amizades, tanto com colegas quanto com professores. Conta que uma de suas professoras deu-lhe um gato de presente. Nesse momento, Isabel fala sobre sua paixão por animais, especialmente por gatos, dizendo que desde pequena sempre teve animais de estimação. Descreve cada um dos seus animais, dizendo seus nomes e características. Atualmente ela tem nove gatos e um cachorro.

Se a minha vista não fosse muito ruim pode escrever que eu ia ser veterinária ou zoóloga, eu adoro bicho, eu respeito muito eles e eu sei que eles me respeitam, porque eles me obedecem, eu só levanto, dou uma olhada meia feia e eles já sabem que tem que ir embora,

eles ficam fazendo um charminho, mas comigo não cola. Eles são uma companhia pra mim, já que eu não tenho namorado, né?

Sobre o “2º grau”, diz que teve que repetir o 2º ano, devido à disciplina de Matemática. Fazia aulas particulares, nas quais aprendia a resolver as questões de maneira diferente, porém, segundo ela, tudo tinha que ser feito do modo como a professora havia ensinado. Ao lembrar da referida professora, diz: “Ela me denegriu bastante, disse que eu nunca ia conseguir passar, ia conseguir fazer o segundo grau, eu disse vamos ver com quantos paus se faz uma canoa[...]”.

Em geral, Isabel relata que sua relação com os professores era boa, porém muitos não sabiam lidar com um deficiente visual; “eu tinha que brigar pra eles ampliarem as provas pra mim”. Segundo ela, quando havia trabalho em grupo, enfrentava muita dificuldade, pois ninguém queria que ela fizesse parte de seu grupo e os professores não faziam qualquer intervenção na turma.

Ao concluir o Ensino Médio, com o agravamento de sua deficiência visual, que vem acentuando-se cada vez mais, teve que passar a fazer uso de uma bengala para se locomover, o que lhe deixou bastante chocada, pois nunca imaginou que um dia isso fosse necessário: “[...] eu levei um bom tempo para me acostumar com a idéia”.

Em relação ao trabalho, lembra de uma experiência em especial: cargo de recepcionista em uma associação caritativa que atendia pessoas com deficiência. Relata que, como não havia mesa e cadeira para trabalhar, passou a ser a guia dos cegos que vinham até lá fazer os diversos cursos que eram oferecidos. Nesse mesmo local, fez diversos cursos, dentre eles, curso de massoterapia, de espanhol e de informática. Atualmente, trabalha como autônoma, vendendo lanches no centro da cidade em que mora, os quais são feitos em casa por ela mesma, sendo que é com o dinheiro das vendas que hoje paga a faculdade.

Sobre o ingresso na graduação, Isabel diz que a pessoa que mais lhe incentivou foi sua mãe, quem a convenceu a prestar vestibular, pois, nessa época, estava bastante depressiva e fazia pouco tempo que havia passado a usar a bengala. O primeiro processo seletivo foi feito em uma universidade pública, porém, depois de cinco dias exaustivos de provas, verificou que não conseguira passar. No ano seguinte, prestou vestibular em outra instituição e conseguiu ingressar no Curso de Ensino da Arte na Diversidade. A escolha por esse curso deu-se devido ao fato de gostar muito de desenhar. Além disso, ressalta que nunca devemos deixar de

estudar. Depois de concluir a graduação, pretende especializar-se em alguma área, fazer mestrado e doutorado.

Em relação aos seus atuais professores, diz que o relacionamento é bom e que sempre tentam ajudá-la, embora ainda encontre algumas dificuldades com a ampliação de textos, a utilização de vídeos legendados, necessidades que ela constantemente lembra aos seus professores, mas que eles acabam esquecendo. Quanto ao relacionamento com os colegas, Isabel diz que é bom, que conversa bastante com eles, mas que, às vezes, sente-se deslocada, principalmente na hora do almoço e dos lanches, pois não tem dinheiro para acompanhá-los nesses momentos e traz seus lanches de casa. Devido às suas deficiências, às vezes não consegue acompanhar o que está acontecendo na turma e acaba fazendo muitas perguntas, o que, segundo ela, pode fazer com que os outros pensem que ela está sempre “se metendo”.

Fora da escola, diz que enfrenta diversas dificuldades, dentre elas, conta que já não consegue mais assistir à televisão, que quase não escuta mais, está com muita dificuldade para ler, mesmo com o auxílio dos óculos e de uma lupa, o texto precisa ser ampliado. Como já conhece a cidade e, principalmente o centro, onde vende seus lanches, disse que nunca precisou de ajuda para se localizar.

Isabel mora com seus pais e uma irmã. Relata alguns desentendimentos que tem com o pai, pois, segundo ela, o mesmo não aceita que ela tenha uma deficiência. Dentre outras situações, ela relata a seguinte: “[...] quando eu comecei a usar bengala, ele me carregava como um saco de batata, ele não me avisava dos postes, ele me empurrava contra a parede porque achava que era mais seguro, mas eu sempre batia a cabeça nas janelas, nas quinas e nos negócios”. Ressalta, ainda, que o pai briga muito, tanto com sua mãe quanto com ela e a irmã. “Ele me cobra muito, ele me questiona muito, eu disse eu não gosto disso eu não gosto de ser tão questionada por uma coisa que ...” Após esse relato, diz que não vê a hora de se tornar independente, ter sua própria casa, alguém que goste dela da forma como ela é e que não fique lhe fazendo cobranças.

Ao pedir a Isabel que deixasse um recado às pessoas que estão engajadas na construção de uma sociedade inclusiva, ela pede que todos experimentem colocar-se no lugar do outro, ou seja, da pessoa com deficiência e imaginem o que sentiriam quando alguém lhe dissesse: “Ah, tu é só um deficiente, tu não precisa trabalhar! Vai pra casa, tu não precisa estudar!” Após, segue dizendo que da mesma

forma como gostaríamos de ser tratados é que devemos tratar os outros, independente das diferenças que possam ter, todos devem ter as mesmas oportunidades na vida.

Em relação à escola, diz que é preciso preparar os professores e os pais, através de cursos, palestras e, até mesmo, a partir de uma maior aproximação às pessoas com deficiência. Ressalta que o professor precisa ter uma “noção do que é cada deficiência”. É necessário que tenha aulas de LIBRAS e de Braille. Sugere que as pessoas, em geral, aproximem-se daquelas que apresentam alguma deficiência, conversem com ela ou realizem algum serviço voluntário, nas diversas associações existentes, pois, assim, saberão como tratá-las e entenderão quais são suas reais necessidades.

Por fim, encerra a entrevista dizendo que é preciso envolver a todos no projeto inclusivo, crianças, pais e professores, bem como as próprias pessoas com deficiência, para que, a partir de seus exemplos, possam fazer com que possamos olhar para o outro com outros olhos, entendendo suas diferenças e percebendo que todos somos diferentes e que por isso temos que ter garantidos os mesmos direitos.

6.3 AS LEMBRANÇAS DE JULIA

Julia inicia sua narrativa falando de seu ingresso na escola especial para alunos surdos, o que ocorreu quando tinha quatro anos de idade. Disse que não sabia que lá encontraria outras crianças surdas, pois, até então, não havia tido contato com outras crianças, somente com seu irmão, que também era surdo, com quem conversava por meio de sinais. Confessa que se sentiu assustada, com medo e que chorava bastante.

Relata também que nessa época era diferente de hoje, havia poucos sinais e a língua não era oficializada, mas, apesar das dificuldades, foi aprendendo e se desenvolvendo. Relata que sua mãe sempre acompanhou sua trajetória escolar, quando chegava em casa, logo pedia para ver seu caderno e perguntava-lhe se tinha tema para o dia seguinte. Júlia gostava muito de brincar e não se interessava muito em aprender, deixava de fazer os temas e trabalhos, mas sua mãe estava sempre lhe cobrando e auxiliando a fazer as atividades. “Eu só gostava de brincar muito e a minha mãe pedia: Deixa eu ver o caderno? Tu já fez o tema? Daí eu pedia desculpas e dizia que ainda não tinha feito o tema. E ela novamente pedia para ver

meus temas e eu mostrava”. Júlia reconhece o importante papel desempenhado pela mãe nessa época, pois isso foi necessário para que hoje ela conseguisse chegar onde está.

Atualmente mora com seus irmãos, um irmão surdo e uma irmã ouvinte, e sua mãe, que também é ouvinte, mas que aprendeu a se comunicar por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Relata que quando era criança, considerando que a LIBRAS não era oficializada, havia uma forte tendência em querer desenvolver a oralidade nos surdos. Quando fazia sinais, as pessoas queriam que ela oralizasse. Júlia diz que antigamente as pessoas surdas sofreram muito, pois os professores batiam nas mãos dos surdos que sinalizavam, forçando-os falar. Lembra também da dificuldade que tinha para escrever e o quanto sofria com isso, pois tinha que aprender.

Quando tinha treze anos, decidiu desistir de tentar oralizar as palavras, pois sua voz não era boa e ela “não era igual aos ouvintes”. Resolveu que, a partir daquele momento, se comunicaria somente por meio de sinais.

Desde os quatro anos de idade até a conclusão do Ensino Médio, Júlia sempre estudou em escola especial. Seu contato com pessoas ouvintes reduzia-se a família, alguns contatos com vizinhos, com quem conversava com a mediação de sua mãe ou sua irmã, ou, ainda, com os familiares de seus colegas surdos, pois todos tinham em suas famílias pessoas ouvintes. Muitas vezes, ia dormir na casa de colegas ou saía para passear com eles, iam ao shopping, etc. Sua mãe sempre a orientou para que nunca saísse sozinha. Salienta, porém, que antigamente esse contato das pessoas surdas com os ouvintes quase não acontecia. “Antes os ouvintes não conheciam, não tinham contato com o surdo, diziam que o surdo era violento, que brigava, que não podia ficar junto com o surdo pra não brigar”.

Na escola especial, os professores oralizavam e faziam sinais. Lembra de professores que foram muito bons, dos quais sente saudade. Esses professores cobravam bastante a escrita e faziam discussões em aula.

Quando estava no Ensino Médio, ficava imaginando que profissão ela queria ter. Teria que ser algo que ela gostasse de fazer e de estudar. Disse que sempre se interessou pelas aulas de Biologia e que tinha o desejo de ser bióloga. Por outro lado, conhecia uma amiga que estava cursando Pedagogia e, quando olhava seus cadernos, conseguia compreender os assuntos que eram estudados. Comparou os valores dos dois cursos e decidiu cursar Pedagogia. Sua mãe incentivou-lhe muito a

fazer o vestibular. Contou com a presença de um intérprete de LIBRAS durante a realização da prova e conseguiu passar.

No Curso de Pedagogia, está vivenciando sua primeira experiência de estudo junto a colegas ouvintes. Nas aulas, conta com a mediação de um intérprete de LIBRAS.

Como não existe uma faculdade só para surdos, Julia acha interessante a inclusão, desde que os surdos tenham garantido o direito de contarem com a presença de um intérprete de LIBRAS na sala de aula. Dessa forma, ela está apropriando-se da cultura dos ouvintes e seus colegas também estão conhecendo a cultura das pessoas surdas. Quando fazem trabalhos em grupo, há bastante interação e seus colegas vão aprendendo os sinais. Alguns já fizeram ou estão fazendo curso de LIBRAS. Muitas vezes, comunicam-se através da escrita ou da expressão facial e corporal. Os professores falam calmamente e, às vezes, ela consegue fazer a leitura labial.

Ao ser questionada se considera mais adequado ao surdo estudar em uma instituição de ensino superior só para surdos ou em uma instituição inclusiva, diz que as duas são boas, mas que se pudesse escolher estudaria em uma faculdade só para surdos, pois nasceu surda. Relata, ainda, que as pessoas surdas estão lutando para conseguir que a faculdade especial torne-se uma realidade.

Por fim, relata algumas de suas experiências de trabalho. Diz que já trabalhou em uma fábrica, depois como costureira e em uma metalúrgica, onde sofreu preconceito. Segundo ela, seus colegas de trabalho ouvintes riam dela e faziam comentários a seu respeito, pois sabiam que ela não tinha como entender. Além disso, muitas coisas eram ditas apenas para os ouvintes e sentia-se excluída. Falou com seu chefe sobre essa situação e, então, as coisas melhoraram e passou a sentir-se mais integrada no grupo, “perceberam que o surdo tem capacidade, que não é burro e não é ladrão, só precisa ter uma oportunidade”.

Após retratar, de forma breve, os itinerários de vida dos sujeitos investigados, o sétimo e último capítulo dedica-se à análise dos dados coletados. Para tanto, está subdividido em quatro partes, de acordo com as principais temáticas abordadas pelos entrevistados, as quais se destacaram devido à relevância e recorrência com que foram mencionadas, dando origem as seguintes categorias: 1) o reconhecimento dado às famílias; 2) os avanços e entraves no fazer inclusivo; 3)

contribuições para a qualificação das práticas inclusivas em educação; 4) inclusão no ensino superior.

7 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Estou, com ousadia, propondo uma virada lingüística a serviço da construção do imaginário individual e coletivo em torno das diferenças das pessoas com deficiência, sem negá-las ou banalizá-las, mas reconstruindo-as numa nova rede de significações na qual as narrativas dos próprios deficientes e de suas famílias sejam constitutivas.

Precisamos ouvi-los mais! Utopia? Talvez. Mas creio que vale a pena enveredar por esse caminho. (CARVALHO, 2004, p.55)

Falar de educação inclusiva, repensar práticas sem envolver nesse processo os maiores interessados, ou seja, os próprios sujeitos com necessidades educacionais especiais é promover uma discussão unilateral. Olhar para um processo com tamanha complexidade e responsabilidade sem considerar a visão desses sujeitos reduz as discussões e as possibilidades de vislumbrarmos novas alternativas, bem como de avaliarmos as ações já postas em prática.

Partindo dessa premissa, a presente pesquisa teve como um de seus objetivos a promoção de um espaço de escuta e interlocução junto aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, cujos itinerários foram apresentados anteriormente.

Cabe lembrar que os dados, que serão analisados nesse capítulo, foram obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas, as quais permitiram que os sujeitos narrassem livremente seus itinerários de vida, o que nos leva a acreditar que a escolha dos fatos narrados ou silenciados teve por base os significados a eles atribuídos pelos sujeitos.

Considerando que não foram estabelecidas categorias de análise *a priori*, os dados coletados foram agrupados, num esforço que buscou identificar tanto aspectos recorrentes e referenciados nas três entrevistas quanto questões relacionadas às especificidades das necessidades especiais apresentadas em cada uma das narrativas e que, ao mesmo tempo, fossem ao encontro dos objetivos traçados para a pesquisa, deixando-nos pistas para repensar as práticas inclusivas.

Ao realizar a leitura dos itinerários narrados, pude identificar diversas ponderações em relação ao significativo papel desempenhado pelas famílias. Tal fato impulsionou-me a abordar as questões afetas ao *reconhecimento dado pelos sujeitos às suas famílias*, considerando-se sua importante parcela de contribuição nas principais conquistas dos entrevistados.

Por outro lado, ficam evidentes nas narrativas os inúmeros obstáculos e dificuldades enfrentadas por conta das necessidades especiais apresentadas pelos sujeitos, que, nesse caso, são retratadas conforme as especificidades de cada um dos entrevistados. Ao mesmo tempo, são mencionados os avanços percebidos nos últimos anos no que se refere à participação dos sujeitos com necessidades especiais na vida comum em sociedade, bem como ao seu ingresso nas escolas comuns. Dessa forma, falarei dos *entraves e avanços no fazer inclusivo*.

Ao mesmo tempo em que os entrevistados relatam as dificuldades enfrentadas em seus itinerários, apontam-nos novas alternativas e ações que poderiam qualificar as práticas no futuro. Assim, buscou-se identificar nas entrevistas as *contribuições dos sujeitos para a qualificação das práticas inclusivas em educação*.

Por fim, ao abordar as experiências que hoje estão vivenciando no ensino superior, buscarei contribuir para o alargamento das discussões acerca da educação inclusiva a partir da conquista de um espaço onde as mesmas demonstram-se, ainda, um pouco tímidas: o contexto universitário. A *inclusão no ensino superior* precisa tornar-se objeto de estudo, pesquisa e reflexão, visto que a qualificação das práticas inclusivas na Educação Básica fará com que, conseqüentemente, cada vez mais alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso ao ensino universitário. Da mesma forma, cabe mencionar que é nesse nível de ensino que estão sendo formados os professores para a Educação Básica que estarão em contato com os alunos com necessidades educacionais especiais e que, dessa forma, levarão as discussões sobre o fazer inclusivo para o interior das escolas.

Cabe esclarecer que, à medida que as questões serão discutidas, poder-se-á acompanhar os itinerários de vida dos sujeitos entrevistados, uma vez que partem da narrativa dos mesmos.

7.1 O RECONHECIMENTO DADO ÀS FAMÍLIAS

Ao tomarmos como sustentação teórica os postulados vygotkianos, cujo eixo central concentra-se no desenvolvimento social do indivíduo a partir da sua participação na vida comum em sociedade, não temos como excluir de nossas análises o importante papel desempenhado pelas pessoas com as quais os sujeitos mantiveram ou mantêm maior tempo de convívio e contato.

Para o autor, é a partir da mediação da criança com os adultos e com crianças mais capazes que a mesma vai apropriando-se da cultura de seu grupo, os quais passam a exercer o papel de mediadores entre os sujeitos e o meio social em que estão inseridos.

Os três itinerários analisados demonstram a superação dos efeitos primários causados pelo “defeito”, nesse caso, a surdez, a deficiência física e as deficiências visual e auditiva, a partir do investimento nas interações sociais do sujeito em seu contexto. Trata-se de trajetórias de sucesso, que rompem com as baixas expectativas construídas historicamente em torno da educação de pessoas com necessidades especiais.

Para Vygotski (1997), a educação de crianças com necessidades especiais deve ter como principal ângulo de análise sua vida social, uma vez que é por meio das interações sociais que o homem evolui em relação aos demais animais, desenvolvendo as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. As práticas da educação especial centradas no déficit apresentado pela criança, reduzidas a ações puramente terapêuticas, voltadas à busca pela superação orgânica da deficiência foram alvo de críticas por Vygotski. Em relação ao exposto, o autor afirma:

Es preciso plantear y comprender el problema de la defectividad infantil, en la psicología e la pedagogía, como un problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por lo común como secundario, resulta en realidad ser fundamental y prioritario. (VYGOTSKI, 1997, p.74)

Podemos observar que os itinerários de vida analisados seguiram na direção apontada pelo referido autor e, para tanto, o investimento das famílias foi extremamente relevante. Dentre os entrevistados, foi unânime a referência feita às suas famílias, as quais, segundo eles, desempenharam papel fundamental em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O apoio e incentivo recebidos,

especialmente dos pais, foram mencionados, inúmeras vezes, como fatores determinantes nos itinerários narrados.

Marcelo, acadêmico com deficiência física, está tetraplégico, desde os 14 anos de idade, após sofrer um acidente. Ao narrar as dificuldades enfrentadas para aceitar a nova situação com a qual se deparara, ressalta a relevância do apoio e acompanhamento constantes da família:

A pior fase, a fase aguda de aceitação mesmo foi em 89, 90 e durante todo esse período, como sempre, tive apoio da família – família, digo, pai, mãe e irmãos, as pessoas com quem eu tenho diretamente mais contato. Os amigos, aqueles que a gente realmente considera amigos, apareceram, ficaram poucos, só aqueles amigos mesmo. Familiares, a mesma coisa, aqueles que eram familiares mesmo ficaram poucos.

Na trajetória de Marcelo, fica evidente o quanto as boas condições financeiras da família, aliadas à aposta na superação das dificuldades enfrentadas, favoreceram seu desenvolvimento. Isso pode ser observado no investimento em equipamento de informática adaptado, tratamentos médicos e de fisioterapia, a contratação de um acompanhante, a instalação de um negócio próprio, cursos de qualificação profissional, de idiomas, viagens ao exterior, etc.

Nas histórias de Júlia e Isabel, a atuação das famílias é representada, especialmente, pela figura da mãe. Júlia tem um irmão surdo e uma irmã ouvinte. Sua mãe estudou LIBRAS, assim como os filhos, para que pudessem se comunicar. O irmão surdo ensinava Júlia e os dois passavam grande parte do tempo juntos, freqüentavam a mesma escola e no outro turno ficavam em casa com a mãe, a qual é considerada por Júlia como sua “grande incentivadora”.

Júlia ressalta também o acompanhamento constante da mãe, desde o início de sua trajetória escolar, reconhecendo a importância do papel desempenhado pela mesma nessa fase de seu percurso formativo. Ao ingressar na escola, relata que aos seus olhos tudo era “tão diferente”, mas, por outro lado, acompanhava-a a segurança de que sua mãe estava sempre junto dela.

Depois, quando eu ia para casa, a minha mãe queria ver o caderno, eu escrevia, mostrava para ela. A minha mãe olhava, gostava e com isso eu consegui passar para a 1ª série. Aprendi a escrever, a professora pedia para fazer os trabalhos, eu não fazia os temas de casa, eu era muito fraca, porque eu só queria brincar muito e a minha mãe queria ver o

caderno, porque desde a pré-escola ela já acompanhava meus estudos e depois quando eu comecei a freqüentar a 1ª série ela queria ver se eu tinha feito o tema se estava certo ou se estava errado e eu não gostava.

Hoje, ao rememorar esses fatos, Júlia agradece à mãe por ter sido “rígida” com ela, enquanto criança, pois hoje considera-se uma pessoa feliz, que conseguiu alcançar seus objetivos: concluir o Ensino Médio e escolher uma profissão. Ao relatar que passou no Vestibular, estampa alegria no rosto, dizendo que a família providenciou uma faixa, que foi exposta na frente da casa.

Na história de Isabel, acadêmica com baixa visão e deficiência auditiva, também se destaca o apoio e a presença constantes da mãe. Desde o acompanhamento aos diferentes tratamentos médicos e inúmeras cirurgias realizadas até a trajetória escolar, a mãe sempre se fez presente, incentivando-a e apoiando-a. Quando perguntei quem influenciou sua decisão pelo ingresso no ensino superior, ela respondeu:

A mãe, sempre a mãe. Sempre me apoiou bastante, ela que na verdade que me incentivou mais porque eu tava muito deprimida eu não tinha vontade de fazer as coisas até que ela me puxou né. Comecei a estudar, mais na briga do que... No começo eu não tinha vontade, sabe, mas depois... Eu entrei um pouco em depressão por causa da minha visão que eu comecei a perder, aí eu pensei o que eu vou fazer na faculdade se eu não enxergo. E no fim eu acabei indo, acabei tentando e deu certo.

Isabel sempre freqüentou escolas comuns, teve algumas experiências de trabalho, tem autonomia para sair sozinha pela cidade, pegar ônibus, passear, etc, embora relate a existência de um “excesso de controle” por parte do pai. Ao relatar tal fato, deixa claro o quanto deseja conquistar sua independência e não ter mais que dar satisfação do que faz à família: “Eu tô só esperando ter a chance de ter a minha independência, poder trabalhar, ter a minha casa, ter alguém que goste de mim pelo que eu sou e não pelo o que eu aparento, sem ninguém reclamando e cobrando de mim as coisas, isso pra mim eu não quero”. Isabel refere-se ao pai dizendo: “[...] o meu pai, ele não aceita muito que eu tenha deficiência. Eu sinto que ele não aceita. A mãe aceita”.

Vygotski (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, ao se referir às famílias das mesmas, já pontuava possíveis sentimentos e formas de organização do grupo familiar em relação a essas crianças.

Incluso en el seno de la familia, el niño ciego y el sordo es sobre todo un niño especial, surge hacia él una actitud excepcional, inhabitual, que nos es la misma que hacia los otros hijos. Su desgracia cambia en primer lugar la posición social en el hogar. Y esto se manifiesta no sólo en las familias donde miran a ese niño como una carga pesada y un castigo, sino también en aquellas donde rodean al hijo ciego de un cariño redoblado, de una solicitud y una ternura decuplicadas. Precisamente allí, esas dosis elevadas de atención y piedad constituyen una pesada carga para el niño y una valla que lo separa dos demás. (VYGOSTSKI, 1997, p. 73)

Regen (2006), ao abordar a instituição família e sua relação com um filho com deficiência, ressalta que várias são as fases pelas quais os pais passam ao se depararem com um filho diferente, bem como as reações que apresentam neste processo de compreensão/ adaptação/ aceitação dessa criança. Elas não acontecem de forma seqüencial e estática e nem todos os pais passam por todas elas.

Nas três histórias, pôde ser observado o investimento feito por parte das famílias na busca pela participação dos sujeitos na vida comum em sociedade, embora cada uma mantenha suas peculiaridades. Os pais, cada um a sua maneira, foram os principais mediadores entre as crianças e o mundo que se apresentava ao seu redor. Foi possível perceber que a rotina familiar modificou-se com a chegada de uma criança com necessidades especiais, exigindo dos familiares maior atenção e investimento, fatores que, aliados à aposta na superação das dificuldades, foram determinantes no processo de desenvolvimento dos entrevistados.

7.2 ENTRAVES E AVANÇOS NO FAZER INCLUSIVO

A análise das narrativas dos entrevistados permitiu também vislumbrar o modo como esses percebem os processos inclusivos. As lembranças narradas apontaram os principais entraves com os quais se depararam, bem como os avanços percebidos na sociedade em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Os entraves apontados sinalizam lacunas, distanciamentos, obstáculos, enfim, fazem-nos olhar para aquilo que ainda precisa ser superado,

repensado, reestruturado. Por outro lado, os avanços retratados pelos sujeitos ao longo de suas histórias, evidenciam as conquistas, os obstáculos já ultrapassados, assim como as experiências de sucesso, que poderão servir de motivação a todos aqueles que acreditam e envolvem-se com as práticas de inclusão.

Diversas situações narradas pelos sujeitos apontam-nos o quanto o preconceito em relação às pessoas que apresentam alguma deficiência física ou sensorial ainda se faz muito presente na sociedade, podendo ser considerado como um dos principais entraves enfrentados pelos entrevistados.

Para Marcelo, cuja deficiência física foi adquirida aos 18 anos devido a um acidente, o “preconceito” teve que ser vencido por ele mesmo, no momento em que se viu preso a uma cadeira de rodas. Aceitar-se foi condição primeira para desencadear forças que permitissem continuar sua trajetória, o que podemos observar através destas palavras:

Aí eu passei por toda uma fase de adaptação, reeducação e aceitação muito prolongada. Porque até eu me deparar realmente com a minha situação, com a minha deficiência, foi em 89. O acidente foi em 88, mas que eu me deparei com a minha deficiência foi em 89, quando eu me deparei numa cadeira de roda e vi que não tinha saída. [...] Então, eu levei um choque, enfim, a fase de aceitação realmente durou uns quatro anos, até 93, 94, com certeza [...].

De modo semelhante, Isabel, ao ver suas deficiências (visual e auditiva) agravarem-se com o passar do tempo, conta o quanto foi difícil para ela aceitar o fato de ter que passar a utilizar a bengala para locomover-se: “[...] depois que eu me formei no 2º grau, eu descobri que eu tinha que usar bengala. Sabe quando cai um míssel assim na tua cabeça, quando tu não tá esperando... eu levei um bom tempo para me acostumar com a idéia”.

Ao superar a fase de aceitação, Marcelo resolveu retomar seus estudos. Como sempre se interessou por informática e eletrônica, decidiu fazer um curso de qualificação profissional nessa área. Durante o curso, quando estudava em casa, sempre que precisava utilizar o computador, solicitava a ajuda de alguém, que acabava fazendo a digitação para ele.

Durante o curso técnico, não usava computador, a pessoa que ia comigo, trabalhava comigo, me ajuda, que anotava para mim, ou seja, ela era meus braços, né. Até hoje muitas

coisas eletrônicas que eu tenho que arrumar né, as pessoas acabam sendo entres aspas os meus braços.

Ao seguir livremente seu relato, conta que um dia experimentou digitar com o auxílio de uma caneta presa entre os dentes, colocou o teclado sobre as pernas, em cima de travesseiros, para que ficasse a uma altura adequada, e passou a fazer a digitação. A partir de então, com o auxílio dos pais e de seu fisioterapeuta, mandou fazer uma mesa para o computador, adaptada à cadeira de rodas, que permitisse, com o uso de uma “ponteira”, digitar com a boca.

Assim, Marcelo conseguiu superar um dos efeitos primários causados pela deficiência física, por meio da adequação/ adaptação de um instrumento, ou seja, de uma de suas ferramentas de trabalho. Tal situação evidencia o que para Vygotski se constitui na principal tarefa da educação inclusiva: analisar as necessidades dos sujeitos, promovendo as adaptações que se fizerem necessárias para permitir a maior participação desses na sociedade.

Posteriormente, ao ingressar na Educação de Jovens e Adultos para concluir o Ensino Médio, Marcelo passou a utilizar a mesa e o computador adaptados às suas necessidades, em sala de aula, tendo autonomia para fazer os registros e atividades. Porém, ao relatar esse fato, ressalta sua percepção em relação à reação dos outros, quando o viam utilizando o equipamento:

Claro que levou um tempo, para algumas pessoas, até eles aceitarem a minha situação de cadeirante, até passar aquele primeiro choque: opa tem um cadeirante e ele digita com a boca. Então esse é o primeiro choque de me ver numa situação, digitando com a boca, eu notei nas pessoas, mas claro porque é uma coisa muito íntima eu fiquei quieto na minha porque cada um tem que pensar um pouquinho e ver até que ponto elas conseguem digerir isso, né. Aí foi tranqüilo.

A tolerância de Marcelo frente ao olhar do outro e a tentativa de compreendê-lo sem atribuir-lhe conotação preconceituosa, discriminatória ou excludente, o que não se apresenta da mesma forma nas narrativas de Isabel e Júlia quando se referem à visão das outras pessoas em relação às suas deficiências, leva-me a considerar o fato de ele, diferentemente das demais entrevistadas, ter adquirido a deficiência quando adolescente, ou seja, já ter experimentado o lugar do outro frente às diferenças.

As lembranças de Isabel sobre o seu percurso escolar, em vários momentos, enfatizam situações que evidenciam o olhar do outro, representado pelos colegas e professores, frente a sua deficiência: “Até a terceira série foi uma maravilha, da quarta série até a sétima começou meu pesadelo, porque eu era diferente dos outros, eu tinha que encostar a classe no quadro pra escrever, aí eu arrastava a classe pra lá, pra cá, pra lá ...”.

Relata, ainda, o quanto se sentia sozinha, excluída das atividades e brincadeiras: “[...] se tinha trabalho em grupo, ninguém me deixava fazer nada, e eu só ganhava nota, eu não tinha opinião, porque ninguém me queria nos grupos sempre foi assim...”. Dentre outras situações narradas, segundo a entrevistada, algumas imprimiram marcas: “[...] uma das coisas que começaram a me marcar, uma que foi na sexta que a gente foi fazer um passeio e a galera me deixou perdida no mato, né... depois quando a professora teve a maldita infelicidade de dizer que eu ia me mudar e todo mundo aplaudiu”.

Isabel é bastante enfática em suas falas, quando se remete às atitudes do outro frente às pessoas com necessidades especiais, o que me faz pensar no quanto as dificuldades por ela enfrentadas ao longo da vida fizeram com que hoje se colocasse na “defensiva”. No transcorrer de sua narrativa, confessa o quanto se tornou “desconfiada” em relação às atitudes dos outros e o quanto “custa para baixar a guarda”. Com o passar do tempo e o maior comprometimento de suas principais vias de comunicação, a visão e a audição, esse sentimento acaba se acentuando, uma vez que tem dificuldade de acompanhar o que está se passando ao seu redor, na sala de aula, o que a induz a pensar que seus colegas possam estar falando dela ou escondendo-lhe algo. Tal sentimento pode ser observado no comentário a seguir:

Depois quando a gente se mudou pra cá, mudou um pouco a situação, a 8ª série foi o melhor ano que eu tive na minha vida, né... eu pela primeira vez que eu senti companheirismo. Demorei pra baixar a guarda um pouco, porque eu tava muito ressabiada, todo mundo que vinha perto de mim eu já mandava... mandava... fazia os outros correr, não eu correr.

No caso de Isabel, torna-se clara a preocupação de Vygotski (1997) com os efeitos secundários causados pela deficiência, ou seja, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no âmbito social. O autor, em seus estudos sobre defectologia, enfatizava que os olhos e os ouvidos, por exemplo, precisam ser vistos não apenas

como órgãos físicos, mas, principalmente, como órgãos sociais, uma vez que constituem as principais vias de contato do homem com o meio que o cerca e os demais indivíduos.

Durante a narrativa, ao evocar as lembranças da infância, que acabam se centrando no percurso escolar, Isabel conta que sempre estudou em “escola normal”. Tal termo me fez pensar no quanto se encontra enraizado na sociedade e no discurso dos próprios sujeitos com necessidades especiais o conceito de normalidade, fundamentado em visões binárias e dicotômicas, tais como: normal x anormal, saúde x doença, escola comum x escola especial, que há muito tempo tentamos transformar, mas que ainda mostram-se vivas em muitas falas e ações.

Ao seguir narrando vivências escolares, diz: “no começo eu estudei em escola de freiras, perto de casa, porque eu era pequena, né, mas as freiras diziam que eu era muito agitada, também elas não me deixavam fazer nada”. Essas palavras levaram-me a aproximar tal fato à visão “assistencialista” voltada ao cuidado e à caridade, e à terapêutica, que associa deficiência e doença, já sinalizadas por Vygotski como práticas equivocadas e fadadas ao fracasso, uma vez que concentram seus esforços nos aspectos orgânicos dos sujeitos e, conseqüentemente, no desenvolvimento das funções psicológicas elementares. Segundo o mesmo autor, entretanto, é nas funções psicológicas superiores que estão as principais possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com necessidades especiais, já que essas são produzidas por meio da interação social.

Posteriormente, Isabel complementa, dizendo que, quando tinha sete ou oito anos, teve que trocar de escola e a matricularam em uma classe especial. “Diziam classe especial, né... por causa do meu problema de visão. Eu não achava aquilo tão trágico assim, na verdade pra mim era tudo novo, né”. Embora tenha manifestado, na época, sua falta de compreensão acerca do motivo que a levou a estudar em uma turma “especial”, uma vez que não sentia essa necessidade devido ao seu “problema de visão”, Isabel acabou sendo privada do relacionamento com os colegas ditos “normais”, os quais poderiam trazer importantes benefícios à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, na medida em que poderiam tornar mais qualificadas as interações sociais.

Ao tomarmos como aporte teórico à nossa prática os conceitos vygotkianos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, diante do fato anteriormente mencionado, vemos o quanto a organização escolar, ao buscar a formação de

grupos homogêneos, acaba agrupando os “diferentes” em um ambiente segregado e, conseqüentemente, privando-os da convivência social junto aos demais, o que pode acabar limitando suas possibilidades de desenvolvimento. Vygotski (1997) sempre defendeu a inclusão das crianças com necessidades especiais na escola comum. Em diversos momentos, fez críticas às escolas especiais, dizendo que se tratava de um ambiente artificial, onde tudo estava adaptado às necessidades dos sujeitos e que pouco se aproximava do mundo real, onde os mesmos deveriam conviver.

Retomando as narrativas dos entrevistados, podemos identificar, na história de Júlia, situações de preconceito relacionadas à utilização da Língua Brasileira de Sinais, que, segundo ela, há alguns anos, não era aceita, uma vez que se buscava desenvolver a oralidade nas pessoas surdas.

Quando eu fazia sinais, as pessoas queriam que oralizasse, as palavras. Mas, por exemplo, o surdo que não sabe falar é igual ao ouvinte que não sabe fazer sinais. Os surdos sofreram muito, antigamente não se podia fazer sinais, os professores batiam nas mãos dos surdos quando alguém sinalizava para se comunicar. Era uma luta pela oralidade do surdo.

Ao relatar uma de suas experiências de trabalho, que também foi um de seus primeiros espaços de convivência junto aos ouvintes, Júlia relata situações de preconceito pelas quais passou.

Um dia eu fui conversar com o chefe para dizer que estava sofrendo preconceito, porque algumas coisas eram ditas para todos os funcionários menos para mim. Daí eu também comecei a não fazer questão que eles me entendessem, se não sabiam sinais, problema deles. Eu e o meu irmão conversávamos e eles queriam saber o que nós dizíamos e estávamos rindo. “Bom, desculpa, mas tu já falou mal de mim, agora é a minha vez. Se quer saber, procure no dicionário de Língua de Sinais para entender.” Depois de algum tempo, as pessoas entenderam que a Língua de Sinais é própria do surdo e ele usa as mãos pra se comunicar porque não ouve e se interessaram em aprender. Hoje eu tenho saudades dos meus colegas de trabalho, que ficaram meus amigos.

Podemos observar nas falas de Júlia e Isabel pontos que se contrapõem. Por um lado, Júlia reafirma o direito de que se garanta o “especial na educação”, como por exemplo, o uso da Língua Brasileira de Sinais e a convivência do surdo entre seus pares e, de outro, Isabel busca garantir o direito de conviver entre os demais,

entendendo que para tanto a sociedade, ou seja, o outro também precisa fazer algumas adaptações. Enquanto Isabel quer que todos sejam vistos como iguais, que possam compartilhar o mesmo espaço de convivência, seja na escola, no trabalho ou em outros locais, se sentido excluída diante das dificuldades enfrentadas por causa da deficiência, Júlia quer ser reconhecida como diferente, a fim de ter seu espaço de convivência e constituição da cultura surda garantido e respeitado.

São citadas, ainda, principalmente por Marcelo, as inúmeras barreiras arquitetônicas com as quais se deparou, o que nos aponta para outro entrave, que, embora tão discutido e, ao meu ver, o mais fácil de ser eliminado, uma vez que se tratam de aspectos externos aos indivíduos, ainda se fazem presentes. Ao falar sobre as dificuldades que enfrentou, diz: “[...] barreiras arquitetônicas havia inúmeras, nem as rampas nas calçadas, esquinas havia. Porta de banco havia acesso só pelas giratórias, né, o que foi adaptado agora, recente foi o nosso próprio centro de cultura aqui, né. Assim foram várias barreiras, né”.

Ao lembrar do momento em que resolveu voltar a estudar, relata as dificuldades que enfrentou, devido à presença de barreiras arquitetônicas.

[...] o curso técnico em eletrônica que eu fiz era no terceiro andar e não tinha elevador. Então, em 90 e 91, foi um período difícil porque eu subia todos os três andares dependendo do Valdir - a pessoa que ajuda - meu pai e meu irmão, eles iam de tarde, era sábado de tarde, né e me buscavam de noite, dependia de subir e descer deles.

Rememorando as várias barreiras que teve que transpor, afirma que nenhuma delas o fez desistir, fato que atribui principalmente à força de vontade que o movia enquanto era jovem.

Então assim eu nunca tive barreiras arquitetônicas pra me fazer parar né. Um dos motivos era que eu era jovem, realmente eu queria ir atrás, buscar, eu tinha força de vontade. Tô falando isso agora, porque agora eu tô com 32 anos e agora eu vejo algumas barreiras arquitetônicas, sendo que eu tô 18 anos de cadeira de rodas, agora que eu começo a relutar em ir a um lugar que tem barreiras arquitetônicas, e antes eu não relutava, não, vamos ir, vamos ver. E agora recém estou relutando. E, talvez isso seja por causa da idade, realmente, as pessoas mudam os conceitos, os pensamentos, né. Na época de adolescente, então vamos lá.

Apesar de ter realizado diversos cursos profissionalizantes e de idiomas, Marcelo retornou à escola para concluir a Educação Básica somente após passados 15 anos do seu acidente. Ao falar sobre isso, diz que na época não havia acessibilidade para cadeirantes nas escolas e não queria depender novamente dos outros para se locomover. Diante disso, seu retorno foi sendo adiado:

[...] eu não queria passar por aquele transtorno de 1 ano e meio, dois anos de passar por escadaria, eu não gostaria porque não dependia de mim, mas sim de outras pessoas, pra mim é muito fácil, vamos lá, mas depende de outras pessoas, pra mim é muito fácil só ficar sentado, mas eu não queria que as pessoas que estão comigo, meu irmão e meu pai, passassem por esse trabalho, eu sei que eles fariam com maior prazer, mas eu não queria encher eles.

Isabel, por sua vez, ao ser questionada sobre as dificuldades encontradas na vida comum em sociedade, relata:

[...] o que pra ti pode não ser normal para mim é normal, eu não tô conseguindo enxergar a televisão, eu tenho que ficar muito perto, eu quase não escuto mais, eu tenho dificuldade pra ler, muita dificuldade pra ler, letra de xerox pode ser ampliada, não dá é muito fina. A letra de computador é melhor, eu posso aumentar a fonte do tamanho que eu quero e como ela é mais grossa eu consigo ler.

Em relação às barreiras arquitetônicas, relata os inúmeros obstáculos às pessoas com deficiência visual existentes nas calçadas.

Perto da corda da calçada existem as placas, orelhões e postes, perto da parede: placas, vitrines, janelas e bancos [...] para os deficientes visuais, o maior inimigo é o maldito orelhão de poste. Por que não colocam ele preso na parede, eles iam economizar um monte de dinheiro com fio, com poste, pensa bem.

Várias questões até então evidenciadas nas narrativas dos entrevistados são oriundas de um outro entrave presente no fazer inclusivo, o despreparo, não só da escola, mas da sociedade em geral para atender às necessidades desses sujeitos, o que, por sua vez, tem origem na falta de conhecimento e no profundo enraizamento da visão médica, terapêutica e patologizante acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Marcelo, ao falar sobre as barreiras arquitetônicas, aponta o despreparo das pessoas, devido ao desconhecimento acerca das necessidades dos sujeitos com deficiência.

Nós temos muitos problemas hoje, porque muitos não tinham adaptado, não por não quererem adaptar, mas sim devido ao fato de não saberem realmente as necessidades ideais para pessoa. Muitos deles adaptaram, mas de uma forma incorreta, rampas muito elevadas, etc. Então havia alguns que realmente me procuraram, alguns não, muitos me procuraram para saber como é que se faz, como eu faço. Eu tinha meu site no ar então eu tinha todas as informações e inclusive eu tinha as normas da ABNT que eu botei no ar, era a nova de 2002, aí as pessoas falavam, mas custa tanto, então eu consegui digitalizar tudo aquilo ali, botar no modo digital e a pessoa baixava da Internet grátis, sem custo nenhum.

Da mesma forma, Isabel demonstra, a partir de suas vivências, o quanto percebia que as pessoas “não sabiam lidar com o deficiente visual”. Na escola, era necessário pontuar aos seus professores, a todo momento, a necessidade de ampliação do material escrito, o não-uso de vídeos legendados, dentre outras coisas, que se tornariam desnecessárias se os professores estivessem realmente preparados para trabalhar com as diferenças dos alunos, promovendo as adequações necessárias para o atendimento das necessidades de cada um.

As dificuldades enfrentadas por Júlia, em relação à utilização de LIBRAS como língua natural, também evidenciam o quanto a falta de conhecimento sobre as características da surdez podem vir a gerar atitudes preconceituosas, tanto no interior das famílias quanto na escola e na sociedade em geral.

Quando eu tinha treze anos, eu parei de tentar falar, eu vi que eu não conseguia falar, eu não tinha uma voz boa, eu percebi que não adiantava, que eu não era igual a um ouvinte. Eu preciso aprender sinais, me desenvolver através da comunicação gestual. [...] Quando eu resolvi parar de falar, ficaram bravos comigo, mas eu não consigo porque eu sou surda, teve muita discussão, muita briga, a minha família discutia porque não aceitava a língua de sinais.. Eu disse: “Eu sou livre, eu sou surda, eu sei da minha capacidade. Eu não escolhi nascer assim agora eu escolho a língua de sinais. Tu precisa amar ser surda e eu me amo desse jeito. Eu preciso aprender sinais.” Foi uma luta, houve muita discussão e hoje eu consegui pôr fim ao sofrimento, a minha vida esta ótima.

Os entraves apontados pelos sujeitos em suas narrativas levam-me a refletir acerca de alguns aspectos. O primeiro deles refere-se ao modo como percebemos as diferenças do outro. Embora muito já se tenha discutido sobre a análise da deficiência a partir de um modelo ideal, ou seja, comparando-a a um padrão de normalidade, pouco se conseguiu avançar para romper com essa visão excludente. A tendência em ver a deficiência como uma falta ou um desvio auxilia-nos a compreender o modo como muitos desses sujeitos ainda são tratados na sociedade.

Para Carvalho (2004), “[...] trata-se da lógica da exclusão, pois a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores que ‘eliminam’ aquelas que não se encaixam, porque fogem ao padrão estabelecido” (p. 40). Daí resultam as atitudes preconceituosas, o isolamento das pessoas com deficiência em grupos segregados, o despreparo para atender às suas necessidades, visto que pouco se conhece sobre elas, pois pouco se convive junto às mesmas.

Ao concordar com a afirmação de Vygotski de que é a partir da interação social que o homem se desenvolve e que, no caso das pessoas com necessidades especiais, é na esfera social que residem as maiores possibilidades de desenvolvimento, o que pôde ser comprovado a partir dos itinerários de vida dos sujeitos investigados, temos que admitir que ao manter essa visão excludente, que há muito tempo tem se feito presente, estamos andando no sentido contrário.

Assim, compartilhando com as reflexões de Carvalho (2004), proponho que passemos a olhar a diferença não como um desvio da norma, mas como algo que a desafia. É preciso que entendamos que entre os dois extremos normal x anormal, que historicamente foram demarcados, existe um longo percurso, repleto de possibilidades. A partir desse novo olhar, estaríamos andando no sentido proposto por Vygotski; encontrar os caminhos possíveis, proporcionar as vias alternativas de acesso à cultura, partindo das necessidades de cada um, é o papel da educação inclusiva.

Alguns avanços percebidos pelos sujeitos

Ao mesmo tempo em que os sujeitos apontam-nos, a partir das suas vivências, inúmeros entraves, os quais foram anteriormente relatados, também são feitas referências aos avanços percebidos, não só na escola mas na sociedade em geral, em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Marcelo, ao relatar as dificuldades que enfrentou devido às inúmeras barreiras arquitetônicas existentes há anos atrás, diz:

Então a situação realmente era precária comparada com hoje. Hoje, muitos lugares estão adaptados, estão dentro da lei, estão adaptados para aceitar o deficiente físico, eu falo do deficiente físico porque é minha situação, e muitos outros estão se preparando e se adaptando pouco a pouco.

Muitas vezes, Marcelo deu depoimentos para jornais e para a televisão. Segundo ele, as pessoas o procuravam, pois o viam nas ruas, passando por diversas situações constrangedoras. Na sua avaliação, embora poucas leis tenham mudado, muito coisa melhorou no que se refere à eliminação das barreiras arquitetônicas, que já não podem mais ser utilizadas como justificativa pelas pessoas com deficiência física para deixarem de estudar ou realizar outras atividades.

Barreiras arquitetônicas não é uma das barreiras agora para voltar a estudar para o deficiente físico, auditivo também, porque que eu tinha uma colega que era surda-muda na sala de aula também e então tinha sempre uma pessoa de LIBRAS lá. Então não é barreira mais, né. A gente tem que voltar a estudar porque a gente não sabe o dia de amanhã. [...] Barreiras arquitetônicas é o de menos entre todas as barreiras que temos para estudar né.

Para Júlia, o principal avanço no fazer inclusivo é a utilização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Segundo ela, “antigamente era diferente de agora, eram poucos sinais, não era nada oficializado ainda”. Muitas pessoas surdas passaram por situações dolorosas, pois eram forçadas à oralização e reprimidas quando tentavam se comunicar por meio de sinais. Júlia salienta que a oficialização da LIBRAS foi uma conquista extremamente importante para os surdos.

[...] hoje, os surdos conseguiram a Língua de Sinais. As pessoas perceberam que surdos e ouvintes são muito parecidos. Entenderam que a língua do surdo se expressa através das mãos, já tem curso de LIBRAS. Instrutores da Língua de Sinais para que os ouvintes aprendam a Língua de Sinais para que tenham mais contato. Hoje já melhorou bastante, tem intérprete, antes eram poucos intérpretes. E eu agradeço a todas as pessoas que viveram comigo e as pessoas de antigamente que tiveram as mãos amarradas para que não

sinalizassem, pessoas que sofreram muito, e para mim não adianta tentar falar porque eu não consigo pronunciar.

Vygotski (1997), ao aprofundar seus estudos acerca do desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, faz uma crítica aos esforços da educação especial em desenvolver a oralidade nos surdos: “el niño sordomudo aprende a pronunciar palabras pero no aprende a hablar, a utilizar el lenguaje como medio de comunicación y de pensamiento” (p. 231). Para o autor, a língua de sinais para o surdo cumpre todas as funções vitais próprias da linguagem, pois “constituye un auténtico lenguaje en toda la riqueza de su significado funcional”. (VYGOTSKI, 1997, p.231).

Durante muito tempo, Júlia teve pouco contato com pessoas ouvintes, além dos familiares, às vezes, interagiu com vizinhos, mas isso acontecia pouquíssimas vezes e sempre com o intermédio de sua mãe. Como sempre frequentou escola especial para surdos, todos os seus amigos também eram surdos. Com o ingresso no ensino superior, passou a ter mais contato com ouvintes. Seus colegas buscam compreender a língua de sinais para se comunicar com ela. “Tenho amigos ouvintes da Pedagogia, outros do meu trabalho. Eu os encontro, ou combinamos através de mensagem de celular fazer passeios ao shopping e a outros lugares. Antigamente não saía com ouvintes, agora sim”.

Considero também um avanço o fato de todos os entrevistados estarem trabalhando e já terem passado por diversas experiências de trabalho. Tal fato demonstra o quanto já conseguimos romper com algumas barreiras. Isabel, ao relatar uma de suas experiências de trabalho, em uma associação caritativa que oferecia cursos, dentre outras atividades, direcionadas a pessoas com necessidades especiais, conta: “[...] eu era a guia dos deficientes visuais, como eu tenho visão parcial, eu sabia o local de todas as salas, eu conhecia aquilo como a palma da minha mão, eu guiava todo mundo, inclusive os professores”. Nessa mesma associação, presenciou uma cena que a deixou bastante chocada e que vem ao encontro do que anteriormente comentei: “[...] um deficiente visual ela perguntou pra um tem carteira de trabalho? Ele disse assim: Ué eu não tenho carteira de trabalho! Eu nem sabia que eu podia trabalhar.... Deu pra entender? Eu nem sabia que eu podia trabalhar! Chega a ser chocante ouvir isso”!

Ao debruçar-se sobre as questões da educação de pessoas cegas, Vygotski (1997) criticou o modo como as mesmas eram educadas no que se refere à preparação para o trabalho, que, de certa forma, buscava “proteger” o cego, destinando-lhe funções apenas executoras, individuais ou artesanais.

[...] es preciso reestructurar de raíz el trabajo en las escuelas para ciegos. Hasta hora se organizaba sobre la base de los principios de la invalidez y la filantropía. [...] no se tiene en cuenta que eso debe constituir la futura base de su vida. [...] se suele presentar el trabajo a los niños de una forma artificialmente preparada. Se eliminan cuidadosamente todos los elementos de orden organizativo-social [...]. Los ciegos siguen siendo ejecutores. Es por eso que tal “educación laboral” prepara inválidos. [...] Por último tal trabajo no acostumbra a la cooperación. (VYGOTSKI, 1997, p. 85)

Atualmente, Isabel trabalha como autônoma para pagar a faculdade e ajudar nas despesas da família; faz lanches: doces e salgados diversos, os quais são vendidos por ela, no turno da tarde, no centro de sua cidade. Ao falar sobre as dificuldades no trabalho, diz: “Eles devem dizer, mas não é ela que deve fazer tudo sozinha, eu desconfio porque como eu vendia tão bem no começo do ano e agora eu não vendo mais”.

Júlia também relata suas experiências de trabalho, rememorando algumas situações em especial:

Já trabalhei como costureira um ano e um mês. Depois trabalhei numa fábrica dois anos e dez meses, mas eu não gostei e troquei para uma metalúrgica e lá eles perceberam que o surdo tem capacidade, que não é burro e não é ladrão, só precisa ter uma oportunidade.

Marcelo possui um negócio próprio, na área de equipamentos ortopédicos, que, ao longo do tempo, foi crescendo e já está há 14 anos no mercado. Preocupado com a atual situação socioeconômica da região em que mora, diz que sentiu a necessidade de voltar a estudar, pois precisa garantir seu futuro, principalmente, por ter um alto custo de vida, devido à deficiência.

Além de apontar-nos avanços e entraves no fazer inclusivo, durante a entrevista, os sujeitos deixaram-nos também importantes contribuições para a qualificação das práticas inclusivas, o que será abordado a seguir.

7.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA INCLUSIVA EM EDUCAÇÃO

Ao nos aproximarmos do final da entrevista, solicitei a todos os entrevistados que deixassem um recado às pessoas que atualmente estão envolvidas com a construção de uma sociedade e uma escola inclusiva. Além das questões apontadas ao longo da narrativa, nesse momento, os sujeitos deixaram-nos importantes contribuições para a qualificação das ações em prol da inclusão, as quais vem sendo desenvolvidas nos diferentes espaços sociais.

Tais contribuições permitem olhar para a realidade que nos cerca a partir de um outro prisma, ou seja, dos próprios sujeitos com necessidades especiais. Olhar este que poderá apontar aspectos para nós ainda desapercibidos ou, ainda, reafirmar tudo aquilo que está à nossa frente e que, para alguns tornou-se objeto de estudo e busca por alternativas que permitam transformar essa realidade; para outros continuam sendo negados ou ignorados, uma vez que causam um “certo incômodo” ao olhar, pois representam algo que não se sabe como solucionar.

Júlia, que está vivenciando sua primeira experiência de estudo junto aos ouvintes, no Curso de Pedagogia, uma vez que sempre estudou em escola especial, manifesta-se a favor da inclusão, porém salienta que para tanto é imprescindível que as necessidades dos surdos sejam plenamente atendidas para que possam aprender e se desenvolver. “Eu acho certa a inclusão, desde que tenha intérprete, se respeite a Língua de Sinais e o surdo, para que o surdo consiga se desenvolver. Para que o surdo tenha contato no grupo”. Embora afirme que se a faculdade especial para surdos fosse uma realidade, escolheria estudar lá, porque nasceu surda e lá sente-se mais segura, diz que está gostando da experiência de convívio com os colegas e professores ouvintes, que se demonstram interessados em aprender os sinais para se comunicarem com ela.

Vygotski (1997), ao abordar as especificidades da educação de crianças surdas, destaca que o papel da coletividade como um fator de desenvolvimento de crianças com necessidades especiais não se apresenta em primeiro plano em nenhuma outra parte como na educação de surdos. Para ele torna-se claro que todas as limitações resultantes da surdez não estão concentradas na deficiência em si, mas nas conseqüências e complicações secundárias que essa provoca no âmbito

social. O comprometimento da linguagem, ou seja, da comunicação com os demais constitui o maior efeito causado pela surdez na esfera social.

Ao resgatar os primeiros passos dados na educação de surdos, o mesmo autor destaca que, partindo do pressuposto de que antes de tudo a criança surda é primeiramente uma criança, entendia-se que a mesma deveria crescer e se desenvolver seguindo as leis comuns do desenvolvimento infantil e que ao longo de seu curso assimilaria a linguagem. Assim, no centro da educação de crianças surdas, havia se colocado os princípios gerais da educação: os problemas da educação político-social, uma vez que se partia do pressuposto de que ao proporcionarmos seu desenvolvimento no coletivo, a partir da colaboração com as demais crianças, estaríamos criando o único terreno real, no qual o surdo poderia desenvolver a linguagem. Porém, observou-se que a educação política e social esbarrava no grande obstáculo que representa “el insuficiente desarrollo lingüístico de esos niños”. (VYGOTSKI, 1997, p. 231)

Como conseqüência desse fato, constatou-se que a língua de sinais é a mais apropriada aos surdos, mediante a qual os sujeitos conseguem assimilar as idéias e informações da educação político-social.

No caso da educação de surdos, e considerando a trajetória de Júlia, é importante salientar o quanto a língua é um fator complicador nas relações desses com os ouvintes. As dificuldades na comunicação fazem com que Júlia opte por se relacionar com seus pares, ou seja, com outras pessoas surdas, com as quais mantém uma maior identificação, consegue interagir e se comunicar e que lhe transmitem maior segurança. Da mesma forma, essas questões constituem fator significativo a ser considerado do ponto de vista daqueles envolvidos com o projeto inclusivo e que buscam a aproximação do surdo aos ouvintes e, no caso da educação, a inclusão do surdo nas escolas comuns. É preciso analisar se as condições que hoje dispõem as escolas comuns são favoráveis ao desenvolvimento do sujeito surdo ou poderão contribuir ainda mais para sua exclusão.

Cabe mencionar o que ressalta Skliar (1997), ao referir-se às escolas especiais para pessoas surdas: “as escolas especiais constituem o microcosmos de emergência da identidade surda e da língua de sinais.” (p. 143) Segundo o mesmo, autor a criação de comunidades surdas, cujo principal fator aglutinador é a língua de sinais, constitui-se um importante espaço de construção da identidade surda.

Os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. (SKLIAR, 1997, p. 141)

Lacerda (2000) destaca que crianças surdas filhas de pais ouvintes, as quais constituem a maioria dos casos, muitas vezes, entram em contato com a língua de sinais e com a comunidade surda tardiamente, o que pode dificultar o processo de desenvolvimento da linguagem por parte da criança.

Segundo Skliar (1997), a participação na comunidade surda define-se, ainda, pelos sentimentos de identidade grupal, pelo auto-reconhecimento e pela identificação como surdo e como diferente. Tais fatores redefinem a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. Ao anular a deficiência lingüística, a língua de sinais permite que os surdos constituam uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

Vygotski (1997), ao abordar a problemática da educação de crianças surdas, dizia que não vislumbrava uma solução radical para a mesma e que talvez uma possibilidade pudesse residir no desenvolvimento do poliglotismo, tanto por parte dos surdos quanto dos ouvintes.

Dentre os estudos e propostas preocupados com o desenvolvimento integral da pessoa surda, podemos citar a educação bilíngüe, que, conforme Lacerda (2000), preconiza a aprendizagem da língua de sinais pelo surdo, o mais precocemente possível, o que permite o desenvolvimento rico e pleno da linguagem, bem como o ensino da língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, devendo essa ser ensinada com base nos conhecimentos construídos por meio da língua de sinais. De acordo com Skliar (1997), “o objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte”. (p.144)

Partindo dessa premissa e analisando a situação atual e as questões evidenciadas na narrativa de Júlia, podemos observar o quanto o contato junto à comunidade surda se faz importante para o seu desenvolvimento. A constituição da linguagem e da identidade surda, nesse espaço de convívio com os pares, faz com que Julia preferira uma escola especial a uma escola comum.

Tal fato justifica e nos faz pensar sobre o número baixíssimo de experiências de inclusão de crianças surdas na escola comum e, em alguns desses casos, as inúmeras dificuldades enfrentadas afetas à constituição da linguagem e da cultura da comunidade surda. Diante disso, a escola especial tem exercido importante papel, visto que desenvolve a linguagem da criança, ensinando-lhe a língua de sinais, e proporciona o contato com a cultura surda, as quais se diferem da cultura ouvinte e se constituem ponto de partida para o contato com os ouvintes.

Atualmente, o intérprete de LIBRAS é visto como uma possibilidade para viabilizar a inclusão do surdo junto aos ouvintes e, mais especificamente no caso da educação, a inclusão do surdo na escola comum, permitindo sua interação com os demais e vice-versa. “Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nessa língua”. (LACERDA, 2000, p. 56)

Por outro lado, a autora adverte que somente a inserção do intérprete não garante o atendimento a outras necessidades dos alunos surdos, tais como: questões metodológicas, avaliação da escrita na língua portuguesa, adequações curriculares, dentre outras.

Cabe mencionar que o intérprete de LIBRAS ao possibilitar, através da sua mediação, a comunicação entre surdos e ouvintes não abrange as demais questões imbricadas no desenvolvimento da pessoa surda, tais como a constituição da identidade e da cultura surda, fazendo com que, em grande parte das experiências, o sujeito continue sentindo-se excluído no grupo.

Nesse sentido, Júlia salienta que não basta que os sujeitos com necessidades especiais, no caso da escola, apenas compartilhem o mesmo espaço que os demais alunos, princípio que fundamentou o movimento de integração e que se mostrou ineficaz, mas que tenham suas diferenças respeitadas e suas necessidades atendidas. Essa deve ser a premissa básica do fazer inclusivo em educação: garantir que os sujeitos tenham as condições que lhe são necessárias para aprender.

Júlia, que se comunica por meio da língua de sinais, a qual lhe foi ensinada na escola especial, também realiza leitura labial e diz estar acostumada a ler e escrever na língua portuguesa. No momento, conta com a presença de um intérprete de LIBRAS na sala de aula, em todas as disciplinas que está cursando, e relata não estar enfrentando dificuldades para interagir junto aos colegas ouvintes no Curso de

Pedagogia. Ao analisarmos tal situação não podemos deixar de considerar o fato de Júlia ter se apropriado plenamente da língua de sinais, ter constituída sua identidade como pessoa surda, o que a faz se ver como diferente e não como deficiente, e ter recebido uma educação bilíngüe, uma vez que é capaz de ler e escrever na língua portuguesa, o que ocorreu ao longo do Ensino Fundamental e Médio cursados em escola especial para surdos.

Cabe aqui mencionar o entendimento de Vygotski (1997) acerca da principal tarefa da educação inclusiva, que, segundo ele, consiste em promover as adaptações necessárias para que os sujeitos com necessidades especiais tenham acesso à cultura e, assim, possam desenvolver-se por meio das interações sociais:

Pero lo más importante es que las formas culturales de la conducta constituyen el único camino en la educación del niño anormal. Ese camino es la creación de rodeos del desarrollo, allí donde son imposibles los caminos directos. El lenguaje escrito para los ciegos y la escritura en el aire para los sordomudos son esos caminos psicofisiológicos de rodeo del desarrollo cultural. (VYGOTSKI, 1997, p. 186)

Partindo da mesma premissa, Carvalho (2000) propõe o deslocamento do termo “especial” dos sujeitos para as adaptações/adequações que a escola deve proporcionar a esses alunos:

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir esta característica ao alunado. (CARVALHO, 2000, p. 17)

No entanto, sabemos que para que isso se concretize na prática, torna-se imprescindível preparar a escola. Em relação a isso, Isabel ressalta que os professores estão despreparados para lidar com as diferenças e, principalmente, com os alunos com deficiência, apontando a necessidade de se buscar alternativas para que os professores tenham mais subsídios para atender às diferenças existentes na sala de aula.

Eu diria que eles não estão nada preparados, porque o correto ao meu ver é que as escolas proporcionassem para os professores palestras e aulas uma vez por semana de Braille e LIBRAS, para eles se adaptarem aos alunos e não como uma dita cuja me disse: “Ah, mas não é o professor que tem que se adaptar ao aluno é o aluno que tem que se adaptar ao professor” [...].

Para que os professores sintam-se mais preparados para o trabalho com as diferenças existentes na sala de aula, Isabel aponta alguns caminhos possíveis:

“[...] não precisa ter um curso, vai numa associação, fica lá fazendo trabalho voluntário pra ver como é e, boa vontade. Porque o professor muitas vezes: ‘ah, não tenho dinheiro para fazer curso’ e daí? Pega um jornal e lê, vai numa associação não custa nada, te informa na INTERNET se tu conheces uma vizinha que tem um deficiente, vai e conversa com ele. Nós também temos a chave do conhecimento, basta que o professor também tenha esse interesse em saber”.

Em sua fala, Isabel destaca aspectos que têm sido pauta recorrente entre aqueles que se envolvem com a educação inclusiva, ao referir-se ao preparo dos professores e da escola para receber alunos com necessidades educacionais especiais. O primeiro aspecto, por ela apontado, é a necessidade da escola e dos professores conhecerem cada uma das deficiências, suas características e necessidades, a fim de que tenham mais subsídios para orientar sua prática.

Tal questão remete-me ao posicionamento de Vygotski em relação às escolas especiais. O autor reconhece o quanto essas, por um lado, possuem um saber específico sobre cada uma das deficiências, bem como sobre suas necessidades e as adaptações necessárias ao seu atendimento e, em contrapartida, o quanto acabam privando os sujeitos do convívio com os demais e dos benefícios que essas interações sociais poderiam trazer ao seu desenvolvimento, por mantê-los em um ambiente segregado. Diante disso, propôs uma maior aproximação das escolas especiais às regulares, o que nos leva a pensar na possibilidade de que essas pudessem subsidiar as escolas comuns com os conhecimentos específicos para melhor receber os alunos com necessidades especiais, de modo a proporcionar uma educação de qualidade. A respeito disso, Vygotski comenta:

La enseñanza “especial” debe perder su carácter “especial” y entonces pasará a ser parte de la labor educativa común. Debe seguir el rumbo de los intereses infantiles. La escuela auxiliar, creada sólo como ayuda a la escuela normal, no debe romper nunca ni en nada los vínculos con ella. La escuela especial debe tomar con frecuencia por un período a los retrasados y restituirlos de nuevo a la escuela normal. Orientarse hacia la norma, desterrar por completo todo lo que agrava el defecto y el atraso – esto es el objetivo de la escuela - . (VYGOTSKI, 1997, p. 93)

Cabe mencionar que uma maior correspondência entre os fundamentos da “pedagogia especial” e da “pedagogia geral” garantiria também uma melhor transição do aluno da escola especial para a regular.

O segundo aspecto identificado na fala de Isabel e, ao meu ver, tão necessário quanto o anterior é a vontade do professor em se dispor a enfrentar esse desafio e as novas aprendizagens que ele exige. Preparar-se exige tempo, estudo, dedicação, investimento, tolerância, compreensão, enfim, exige do professor a disposição para romper com algumas barreiras.

Falar na “remoção de barreiras para a aprendizagem de todos” (CARVALHO, 2000), e aqui mais especificamente para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, implica compreendermos que algumas dessas barreiras são externas aos indivíduos, enquanto que outras exigem movimentos e rupturas internas. Estou chamando de barreiras externas aquelas que podem ser rompidas a partir de uma adequação no meio físico, como, por exemplo, a remoção de barreiras arquitetônicas a um cadeirante, a ampliação de um material escrito para um aluno com baixa visão, a adaptação de um material para leitura em Braille, a utilização da Língua Brasileira de Sinais, etc. Considero o rompimento dessas mais fácil, uma vez que exigem apenas que tenhamos o conhecimento e os recursos necessários à nossa disposição.

Por outro lado, quando falo em barreiras internas, remeto-me, no meu entendimento, a algo mais difícil de ser rompido. Nesse caso, refiro-me à disposição dos professores para encarar esse desafio, respeitar as diferenças do outro, entendendo que, além da compreensão de que somos todos diferentes, esse respeito implica em proporcionar as condições necessárias para que, no caso da escola, os sujeitos possam aprender com qualidade. São as barreiras internas as responsáveis pelas atitudes preconceituosas, excludentes, pela negação frente às necessidades dos sujeitos. Essas exigem uma mudança na concepção das pessoas acerca das diferenças e da educação e, conseqüentemente, no modo como encaram a inclusão. “Optar por enfrentar o desafio, com as incertezas e dificuldades que este implica requer um investimento pessoal, uma postura aberta às mudanças. Implica também um outro olhar sobre a prática e as atividades diárias [...]”. (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 102)

No entanto, é preciso que tenhamos clareza sobre o quanto as barreiras internas estão imbricadas nas externas e vice-versa. É preciso primeiramente que eu

reconheça e aceite as diferenças para que, então, me engaje em uma proposta inclusiva e promova as adequações, no meio físico e social, necessárias às pessoas com necessidades especiais. Por outro lado, é preciso considerar o que retrata Dal-forno e Oliveira (2005): “A rejeição de alguns professores com relação à presença do aluno com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula pode estar relacionada à falta de informação ou, como alguns atribuem, à ausência de formação”. (p. 101). Aqui retornamos à questão pontuada pela entrevistada, ou seja, o despreparo dos professores.

Nesse processo de preparação e estudo, com vistas à consolidação de uma escola mais inclusiva, dentre outras questões, Isabel destaca também a necessidade da escola estabelecer “uma conversa séria com os pais [...]. Tem que haver uma conversa entre os dois. Tem que haver palestras para os pais e para os professores para ter uma mudança geral”.

Ao perguntar para Isabel se gostaria de deixar um recado às pessoas que estão envolvidas com a construção de uma escola inclusiva, ela diz:

O recado que eu queria deixar para os professores é que eles começassem a pensar como é que eles se viriam no meu lugar. É muito fácil dizer ela é só um deficiente, não precisa fazer nada. Mas eu vou deixar uma pergunta: Como é que você ficaria, se sentiria no meu lugar? Qual seria sua reação quando alguém te dissesse: Ah, tu é só um deficiente, tu não precisa trabalhar! Vai pra casa, tu não precisa estudar!

Por fim, a sugestão de Isabel, de envolver as pessoas com necessidades especiais nesse processo de preparação da escola e da sociedade com vistas à qualificação das práticas inclusivas, vai ao encontro da proposta inicial dessa pesquisa, ou seja, ouvir o que os principais interessados na educação inclusiva têm a nos dizer, de modo que a partir de suas experiências possam contribuir na avaliação de tudo aquilo que já foi feito, indicando-nos caminhos possíveis ainda não percorridos. A respeito disso, Isabel comenta:

Um cadeirante pode passar informações valiosas para quem não é. Um exemplo de vida, aquele que é meio relaxadão vai começar a se perguntar, pô se o cara consegue eu também consigo. Começa a vir aquelas perguntas. Tem que envolver a criança também nesses questionamentos. Tem que envolver é um círculo, a escola tem que começar se os pais não têm essa informação. Convida para uma palestra pais, alunos e professores, faz um mix primeiro, um geral, com bons exemplos de como o deficiente pode se virar [...].

No momento em que passarmos a conviver junto às pessoas com necessidades especiais, passaremos a conhecê-las, a identificar suas necessidades, enfim, essa necessária preparação tão pautada hoje dar-se-á de modo coerente com os postulados vygotskianos, ou seja, por meio das interações sociais, que serão estabelecidas no convívio social.

Marcelo direciona seu recado às pessoas com deficiência, salientando o quanto devem manifestar-se para que tenham seus direitos garantidos: “[...] eu acredito que o usuário desse estabelecimento, ou seja, que é deficiente, no qual não esteja adaptado tem que realmente conversar com a direção do local, com seu órgão gestor e tentar resolver numa boa e se não funcionar daí sim buscar outros meios”.

No entendimento de Marcelo, a maioria das escolas atualmente tem oferecido condições adequadas no que concerne às questões afetas às pessoas com deficiência física. Para ele, basta apenas que os sujeitos com deficiência física disponham-se e tenham força de vontade para estudar.

Essas são algumas das importantes contribuições que os próprios sujeitos com necessidades especiais têm a nos dar. Entendo que se faz cada vez mais necessário que, antes de deliberarmos sobre políticas de inclusão, leis, práticas escolares, propostas inclusivas, deixemos que os sujeitos, que irão usufruir ou sofrer as conseqüências de tais definições, manifestem-se, trazendo seus anseios, desejos e opiniões, pois, com certeza, terão muito a nos dizer. Assim, talvez, consigamos, de fato, atender as suas reais necessidades.

7.4 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO A PARTIR DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Conforme já mencionado anteriormente, um dos motivos que me levou a escolher três acadêmicos com necessidades educacionais especiais para ocuparem o lugar de sujeitos da presente pesquisa foi a possibilidade de, a partir de seus itinerários de vida, ampliarmos as reflexões acerca do processo inclusivo para além da Educação Básica, adentrando em um nível de ensino, no qual essa temática é ainda pouco explorada: o ensino superior. Não tenho a pretensão de aqui abarcar todas as variáveis imbricadas nesse processo, mas promover a discussão de

algumas questões, a partir das experiências narradas pelos sujeitos e vivenciadas em uma instituição de ensino superior. Isso posto, passo a apresentar as experiências resgatadas pelos acadêmicos em suas narrativas.

O ingresso no ensino superior, para Júlia, representava a escolha por aquilo que pretende “ser” no futuro, ou seja, a profissão que gostaria de exercer. Quando questionada sobre a decisão pelo ingresso em um curso superior, diz:

E eu ficava imaginando o que escolher, eu não poderia ter uma única escolha, um único curso. Eu tinha que escolher uma coisa que eu gostasse de estudar, algo que tivesse vontade. A minha 1ª vontade era fazer Biologia, que eu adoro, eu escrevo super bem sobre esse assunto e nas provas sempre ia muito bem. Eu consegui fazer o 2º grau [...], eu adorava as aulas de Biologia, sempre aprendia tudo, era perfeito. As professoras me perguntavam: “O que tu queres fazer no futuro?” E eu respondia que era Biologia. A professora falava: “Certo, tu tens capacidade, tu vais conseguir, faz concurso vestibular que tu consegues.” Mas, tive que pesar bem o valor das coisas, o custo do curso. E eu escolhi que queria fazer Pedagogia, pois eu conhecia uma pessoa desse curso, a Juliana, que já havia feito Pedagogia, ela me mostrava os cadernos, eu perguntava as coisas para ela, olhava as matérias da Pedagogia, entendia algumas coisas e estava achando bem legal. Mas o que eu queria estudar, mesmo, era Biologia.

Ao analisar a fala de Júlia, é importante observar que sua escolha por um curso superior não teve como critério a surdez, mas considerou questões comuns a qualquer sujeito que passa por esse momento de decisão, tais como o investimento financeiro que o curso demanda e o interesse na área de atuação.

Júlia relata que não enfrentou dificuldades para fazer o concurso vestibular, pois contou com a presença de um intérprete de LIBRAS e já estava acostumada a ler e escrever na Língua Portuguesa. Da mesma forma, durante as aulas, diz que não tem enfrentado dificuldades, embora anteriormente imaginasse que tudo seria muito difícil, principalmente por se tratar da primeira experiência de estudo junto aos ouvintes.

[...] eu comecei aqui na faculdade [...] achando que seria muito difícil, comecei a estudar e a entender os conteúdos, a aprender o que as professoras explicavam, elas faziam discussões na sala e eu gostava bastante, foi tudo ótimo. Eu não achei difíceis as aulas, os professores explicavam e tive intérprete, a Luciane, que interpretava as aulas, eu respondia, fazíamos grupos, tinha bastante interação entre os colegas, era tudo ótimo.

Como sempre freqüentou escola especial, questionei-a sobre a sua opinião frente à inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas comuns, bem como sobre sua experiência de convívio junto aos colegas e professores ouvintes no Curso de Pedagogia. A esse respeito, ela respondeu:

Eu acho importante ter escola de surdos para aprender sinais e assim conseguir discutir assuntos. Mas não tem faculdade só para surdos. Então, é interessante a inclusão. Sorte que tem intérprete, porque os surdos lutaram muito pra ter intérprete na faculdade. E eu aproveito para aprender, para conhecer, discutir junto com os ouvintes. Na hora dos trabalhos em grupo, a gente interage. Assim, eu aprendo a cultura dos meus colegas ouvintes e eles aprendem a cultura do surdo. Eles vão aprendendo sinais e eu vou aprendendo as palavras escritas.

Embora manifeste estar bem adaptada e gostando de estudar, deixa claro que se houvesse uma instituição de ensino superior para pessoas surdas optaria por estudar lá, visto que nasceu surda: “Eu gostaria de estar num grupo só de surdos, mas como não é possível, então precisa ter paciência. Eu acho que no futuro haverá faculdade só pra surdo, porque já estão lutando para isso”.

Aqui, novamente, é pontuado por Júlia o quanto a língua é um fator dificultador nas relações das pessoas surdas com os ouvintes, assim como a falta de identificação com a cultura dos ouvintes, o que faz com que opte por manter-se em um ambiente segregado.

Por outro lado, quanto às relações com os colegas e professores, Júlia relata não encontrar dificuldades, salientando que a presença do intérprete de LIBRAS é fundamental para o aluno surdo. Sobre essas relações, diz:

[...] alguns colegas ouvintes já têm curso de Língua de Sinais e nas discussões de grupo alguns sinais que eles não sabem eu ajudo. Os professores falam calmamente e eu consigo fazer a leitura labial, isto é, quando a intérprete falta, nos comunicamos através da expressão facial e corporal. Nos trabalhos, nos comunicamos por recados escritos. [...] Os professores falam, se eu não os entendo, escrevem para mim, me explicam, eu respondo e eles ajudam, é demorado alguns colegas ajudam e aí fica claro. Quando eu tenho dúvidas, os professores ajudam.

Em relação às dificuldades, cita apenas as situações em que os professores falam muito rápido, bem como quando há discussões nas aulas e vários colegas falam ao mesmo tempo, pois dificulta a tradução feita pelo intérprete.

Ao solicitar a Marcelo que fale sobre a atual experiência no Curso de Direito, o mesmo estabelece um comparativo com as vivências no Ensino Médio, cursado na mesma instituição, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

No Ensino Médio, como todo mundo sabe como é, existe mais aquela união, então eu sinto falta disso, com certeza, daquela união, aquele companheirismo, era sempre a mesma turma. Lá o pessoal era bem mais maduro, né, devido à faixa etária. Havia também rapazes, jovens pessoas, moças também, só que tinham uma mentalidade mais madura do que representavam. A turma da EJA, do Ensino Médio, foi uma turma muito importante pra mim.

Na época em que foi realizada a entrevista, Marcelo estava no 1º semestre do curso, matriculado em três disciplinas, porém em cada uma das turmas tinha colegas e professores diferentes, o que, segundo ele, fez com que não conseguisse, até o momento, formar novas amizades. Já conversara com vários colegas, mas ainda sentia-se um pouco “sozinho”: “Então não existe uma enturmação maior, né, seja comigo, nem entre eles também. Existem outras pessoas com quem eu converso, troco palavras, mas não é um diálogo”.

Marcelo relata não ter encontrado nenhuma dificuldade no Curso de Direito, devido à deficiência física: “[...] não existem barreiras pessoais entre os profissionais que ensinam - os professores e os outros, nem mesmo com os colegas, não houve maiores barreiras em nível de aceitação, de conversa, de coleguismo mesmo”.

Quando questionado sobre os motivos que o levaram a buscar uma formação em nível superior, Marcelo responde: “Uma das coisas foi a necessidade que realmente falou alto e outra que eu também queria. Então foi 50% de necessidade e outros 50% devido a realmente a vontade de voltar né, que até 2001 não tinha aflorado”. Nesse momento, Marcelo demonstra estar bastante preocupado com seu futuro, principalmente em termos financeiros, pois não tem garantias de que sua empresa consiga manter-se no mercado e tem um alto custo de vida, devido às necessidades advindas da deficiência física.

No caso de Isabel, o ingresso no Ensino Superior partiu, principalmente, do incentivo da mãe, o que ocorreu em uma época em que andava bastante deprimida, devido ao aumento gradativo de suas deficiências, principalmente pelo maior

comprometimento de sua visão: “No começo, eu não tinha vontade, sabe, mas depois... Eu entrei um pouco em depressão por causa da minha visão que eu comecei a perder, aí eu pensei o que eu vou fazer na faculdade se eu não enxergo. E no fim eu acabei indo, acabei tentando e deu certo”.

Na primeira tentativa de ingresso em uma instituição pública, não obteve sucesso. Na segunda tentativa, dessa vez em uma instituição privada, foi aprovada para o Curso de Ensino da Arte na Diversidade. Ao evocar essas lembranças, diz: “Aí chegou janeiro, eu fiz o vestibular e eles avaliaram meu histórico escolar, graças a Deus é bom! Eu passo raspando, mas eu passo. Mas aí deu que eu passei”.

Sobre a escolha pelo curso, Isabel relata que sempre gostou muito de arte e adora desenhar. Seu desejo era cursar o bacharelado em Artes, mas devido ao mercado de trabalho, que considera restrito, optou pelo curso de licenciatura: “[...] aí eu pensei vou fazer esse e depois eu faço o bacharel com mais calma, aí eu posso fazer uma ou duas cadeiras”. Segundo ela, seu sonho era ser veterinária ou zoóloga, pois adora bichos, respeita muito eles e sabe que eles a respeitam, porém acabou desistindo, devido à deficiência visual. Nesse caso, diferentemente de Júlia, a deficiência foi um dos requisitos para a escolha da profissão, embora tenha mencionado ainda outros aspectos ponderados, tais como a análise do mercado de trabalho, o interesse na área, entre outros.

Tal fato nos faz refletir no quanto, ainda, precisamos pensar na inclusão nos diferentes espaços, que nesse caso não pode ficar restrito apenas a escola ou à universidade e seus diferentes cursos de graduação, mas à acessibilidade e às adaptações necessárias para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho, nas mais diversas áreas de atuação. É preciso lembrar que esses que hoje acessam o ensino superior serão os futuros egressos em busca de uma colocação no mundo do trabalho.

Em relação à situação atual, diz: “Estou na faculdade e está sendo muito bom, estou tendo uma nova visão, meus desenhos mudaram bastante, eu consegui bastante colegas, eu até estou conversando bastante”. A acadêmica tem enfrentado algumas dificuldades principalmente em relação ao material utilizado nas aulas, visto que o mesmo precisa ser ampliado para que possa ler. Segundo Isabel, as fotocópias ampliadas têm um alto custo e, muitas vezes, os professores não lhe enviam o material com antecedência para que possa providenciá-las. Da mesma forma, destaca que, embora lembre constantemente seus professores de que os

vídeos não podem ser legendados, por diversas vezes, os mesmos se esqueceram disso.

No que tange ao relacionamento com os professores, diz: “[...] é bom, sempre procuram me ajudar na medida do possível.” Em relação aos colegas, relata que conversa bastante com todos, ressaltando, ainda, o quanto sente-se independente enquanto está estudando, o que deixa claro nas palavras que seguem:

Aqui pra mim é um momento de paz ninguém fica me marcando, ninguém fica me cuidando eu posso fazer o que eu quero eu posso ir aonde eu quero, sem ninguém me questionar, ninguém fica me cobrando. Isso aqui é o meu mundo, eu quero ter o meu mundo [...].

Ao falar sobre o bom relacionamento com os colegas, faz apenas uma ressalva:

Às vezes eu fico meio receosa com meus colegas, eu não sei, porque como eu não enxergo e eu não escuto, muita coisa fica meio que na inércia, eu não sei o que tá havendo, o que eles estão falando, às vezes eu pergunto muito, eles podem até pensar que eu estou me metendo. Eu tento saber o que está acontecendo.

De modo geral, Isabel demonstra estar satisfeita com as experiências vivenciadas até então no espaço universitário, destacando o quanto é importante estudar, bem como seus planos em dar seguimento aos estudos após a conclusão da graduação: “[...] não fico parada, porque a gente precisa estudar, nunca parar de estudar, quero fazer mestrado e doutorado, quero me especializar naquilo que eu gosto, porque eu quero ser uma desenhista profissional, eu quero fazer ou histórias em quadrinhos ou trabalhar com desenho e animação”.

Cabe ressaltar, ainda, que a instituição de ensino na qual os entrevistados estudam conta com um núcleo de apoio pedagógico ao ensino de graduação, o qual presta assessoria tanto aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais quanto aos professores e coordenadores de curso desses alunos. O referido núcleo conta com o trabalho de pedagogas e psicopedagogas.

Ao analisar as questões evidenciadas pelos sujeitos em suas narrativas, voltadas às experiências vivenciadas no contexto universitário, percebe-se que as

mesmas aproximam-se do que tem sido pauta nas discussões voltadas à inclusão na Educação Básica. Dentre elas, pode-se destacar:

- a necessidade de preparo dos docentes, o que, em se tratando do Ensino Superior, torna-se, muitas vezes, mais difícil, visto que, na sua maioria, se trata de profissionais das mais diversas áreas, ou seja, advogados, engenheiros, médicos, administradores, que não possuem formação pedagógica e, muitas vezes, pouco tempo de dedicação à docência. Anastasiou e Pimenta (2002) salientam que, embora os professores universitários possuam vasta experiência em sua área específica, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis ao entrarem na sala de aula.
- A importância de que sejam promovidas as adequações necessárias para o atendimento às necessidades especiais dos alunos e que, para tanto, disponha-se dos recursos necessários, tais como: intérprete de LIBRAS, ampliação de material impresso, equipamento de informática adaptado, softwares específicos, impressora Braille, etc. No caso dos sujeitos investigados, os recursos estão disponíveis, porém, talvez por falta de conhecimento ou comprometimento por parte dos docentes, em algumas situações, as adequações necessárias deixam de ser promovidas, dificultando a aprendizagem do aluno.
- A eliminação das barreiras arquitetônicas, de modo a garantir a acessibilidade a todas as dependências da instituição e, em se tratando do Ensino Superior, o livre acesso aos laboratórios específicos de cada curso. Tal aspecto, na avaliação de Marcelo, parece ter sido superado por grande parte das instituições de ensino da região em que reside.

Todas essas questões são explicitadas na legislação brasileira, a partir da Portaria Ministerial nº 3.284, homologada em 07 de novembro de 2003. Esse documento define que todos os requisitos necessários à acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais especiais ao ensino superior, incluídos os anteriormente mencionados, acrescidos de outros aqui não citados, tornem-se objeto

de avaliação quando da autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como credenciamento de instituições de ensino superior, de modo a assegurar condições básicas de acesso, mobilidade, utilização de equipamentos e instalações das instituições pelas pessoas com necessidades educacionais especiais.

A legislação serve para apontar diretrizes às instituições, bem como para buscar garantir as condições básicas necessárias à aprendizagem de todos, independente das necessidades que possam ter. Nesse sentido, minha experiência de trabalho em uma Instituição de Ensino Superior, no acompanhamento às comissões de avaliação, durante verificação *in loco* para reconhecimento de cursos de graduação, permite-me afirmar que tais questões estão sendo verificadas, embora ainda muito centradas na eliminação de barreiras arquitetônicas, uma vez que essas são mais visíveis. Por outro lado, sabe-se que é no fazer cotidiano da universidade que os desafios e as dificuldades impostas pela educação inclusiva apresentam-se e é lá que precisam ser solucionados.

Cabe destacar que existem diversas experiências sendo implantadas em diferentes instituições e regiões do país. Para todos trata-se de um desafio que vem sendo enfrentado a partir de inúmeras tentativas postas em prática no interior das instituições. Pacheco e Costas (2006), ao abordarem as experiências de inclusão na Universidade Federal de Santa Maria com base em uma pesquisa junto aos coordenadores de curso de graduação, fazem algumas considerações a partir dos resultados alcançados, dos quais compartilho, por entender que podem ser extensivos a outras realidades e que vão ao encontro de algumas questões pontuadas nas narrativas dos sujeitos investigados na presente pesquisa, quais sejam:

- necessidade de esclarecimento, à comunidade acadêmica, da proposta de educação inclusiva, bem como sobre quem são os sujeitos com necessidades educacionais especiais, pois para muitos os conceitos ainda não são claros;
- visão alheia à proposta inclusiva pelos cursos superiores que ainda não tiveram ingresso de alunos com necessidades especiais, como se isso se tratasse de algo que ainda mostra-se muito distante da realidade;

- falta de conhecimento da comunidade acadêmica acerca das necessidades especiais dos sujeitos, o que faz com que não saibam como agir e auxiliar esses alunos e colegas;
- necessidade de implantação de uma comissão institucional que se dedique ao projeto inclusivo e que sirva de apoio a todos os segmentos da universidade.

Da mesma forma, Moreira (2003), ao relatar as experiências de inclusão na Universidade Federal do Paraná, resgata os resultados de pesquisa realizada junto aos coordenadores de curso de graduação, bem como aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais matriculados na referida universidade. Além das questões apontadas por Pacheco e Costas (2006), exceto o exposto no segundo item, acrescenta-se a necessidade de eliminar as inúmeras barreiras arquitetônicas ainda presentes na universidade. Os acadêmicos apontaram, também, como dificuldades, a escassez de literatura em Braille, falta de intérprete de LIBRAS em sala de aula, a dificuldade dos professores em repensarem abordagens de ensino e, especialmente, de avaliação, que considerem as necessidades especiais dos alunos.

Dos estudos de Rodrigues (2004), gostaria de reiterar alguns aspectos que considero relevantes e pertinentes à atual realidade do ensino superior brasileiro e que têm se revelado grandes dificultadores no processo de inclusão. Dentre eles, a dificuldade dos professores em repensarem a sua prática pedagógica: “O processo de ensino – aprendizagem continua a ser considerado como uma transferência de informação – obviamente do docente para o discente.” (RODRIGUES, 2004, p. 12) Ressalta-se que tal fato não pode ser generalizado, mas reflete a realidade de grande parte das instituições. Ao refletir sobre isso me reporto às metáforas do edifício e da tenda utilizadas por Baptista (2006). Ao referir-se a escola o autor alerta para o “[...] predomínio de um ‘edifício’ didático, com pilares solidamente construídos sobre blocos do empirismo mais tosco”. (p. 92). Para auxiliar na renúncia ao edifício sugere a construção de tendas:

As tendas são mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) dos interessados; montam-se de maneiras variadas, permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados. Vale lembrar que a tenda pode ser um objeto complexo, apesar da simplicidade de seu desenho físico; as hastes devem ser flexíveis, mas resistentes; o tecido

deve suportar as intempéries, sendo leve durante o transporte; a base deve ser macia, mas não pode deixar que passem a umidade e possíveis “invasores”. (BAPTISTA, 2006, 92)

Aliado à necessidade de romper com os “edifícios” que abrigam as universidades, Rodrigues (2004) faz referência à representação implícita do campo profissional que o docente possui acerca do curso do qual faz parte influencia diretamente na receptividade do professor aos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que não vislumbra para esse um espaço no mercado de trabalho.

Tais questões, somadas às demais apontadas pelos sujeitos investigados na presente pesquisa, sinalizam o quanto se faz urgente a proposição de ações concretas nesse nível de ensino, bem como a promoção de fóruns de debate, discussão e socialização de experiências, que permitam garantir processos inclusivos de qualidade.

Por fim, faço algumas proposições que considero eixos básicos para a construção de uma universidade inclusiva, os quais são apresentados a seguir¹⁵:

- implantação de núcleos ou comissões no âmbito das Instituições, responsáveis por desencadear ações, assessorar gestores, docentes e discentes no que tange à inclusão, coordenando esse processo;
- construção de políticas institucionais de inclusão, de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, que tornem claro o que se deseja e quais as ações a serem implementadas para alcançar tais objetivos, mantendo coerência com a legislação vigente;
- impressão de forma clara e explícita da proposta de inclusão institucional no respectivo Projeto Pedagógico, bem como no Regimento das Instituições de Ensino Superior, de forma a garantir os direitos dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais que nela ingressam;
- promoção de encontros, discussões e debates que promovam a ampla divulgação das políticas de inclusão institucionais, bem como deixem

¹⁵ Não tenho como pretensão esgotar todas as possibilidades, porém a partir dos dados coletados na pesquisa, bem como de minha experiência de trabalho em uma Instituição de Ensino Superior que possui uma proposta inclusiva em implantação, apontar alguns caminhos para a promoção de uma educação inclusiva com qualidade.

claros alguns conceitos, tais como: necessidades educacionais especiais e educação inclusiva, dentre outros;

- promoção de cursos de formação continuada e grupos de estudo, voltados especialmente aos docentes da universidade;
- promoção de cursos de capacitação voltados ao pessoal técnico-administrativo e de apoio das Instituições, para que saibam relacionar-se com as pessoas com necessidades educacionais especiais;
- disponibilização dos recursos materiais necessários para o atendimento das diferentes necessidades apresentadas pelos sujeitos e, no caso dos acadêmicos surdos, a garantia de intérprete de LIBRAS, sempre que necessário;
- estabelecimento de propostas curriculares e processos avaliativos flexíveis, que levem em consideração as especificidades dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, sem comprometer a qualidade do processo ensino-aprendizagem;
- a eliminação de barreiras arquitetônicas no campus universitário.

Tais questões demandam das instituições investimento, tanto financeiro como de tempo e de pessoal, e, acima de tudo, comprometimento com os pressupostos da educação inclusiva. É imprescindível apostar nessa proposta, para que ela realmente possa concretizar-se e alcançar sucesso, pois, do contrário, estaremos, ainda reduzindo-a a práticas “voluntaristas e semi-clandestinas” (RODRIGUES, 2004), dependentes da ação isolada de alguns docentes que se deparam em suas salas de aula com a presença de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. E, além disso, o que a meu ver é ainda mais grave, ao preocuparmo-nos apenas com o cumprimento de exigências legais, estaremos comprometendo a formação de sujeitos que muito lutaram para chegar a universidade, trazendo consigo sonhos, esperanças, esforços desmedidos, construídos ao logo de uma história, muitas vezes, marcada por preconceito, sofrimento, dedicação, estudo, enfim, perdas e ganhos que fizeram com que aqui chegassem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora desenvolvido conseguiu dar-me algumas respostas às perguntas formuladas na fase inicial da pesquisa, ou seja, como percebem, como se sentem e o que vislumbram acerca da educação inclusiva os próprios sujeitos com necessidades educacionais especiais - aqueles que sofrem as conseqüências diretas de nossas tentativas, nossos ensaios, nossos erros, nossa falta de preparo e nossa força de vontade em acertar.

A investigação da prática, expressa no descortinar das vivências e experiências narradas pelos sujeitos da pesquisa, aliadas aos postulados de Vygotski, permitiu deslocar o eixo de análise antes centrado naqueles que recebem os alunos na escola para o olhar das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Com o intuito de aqui dar um fechamento ao estudo, sem, no entanto, ter a pretensão de encerrar as discussões acerca do tema, mas, pelo contrário, instigar sua continuidade, resgatarei as principais questões discutidas ao longo da pesquisa. A primeira delas vem reafirmar os pressupostos da teoria sócio-histórica, uma vez que os itinerários de vida dos entrevistados permitiram verificar o quão importante faz-se a qualidade das relações sociais no desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais. O sucesso nos estudos, as experiências de trabalho, as boas relações de amizade são alguns dos resultados alcançados a partir do investimento e incentivo, especialmente, das famílias, aliadas à força de vontade dos sujeitos em romper com o estereótipo de “deficiente”.

As famílias dos sujeitos investigados, ao depararem-se com um filho com necessidades especiais, passado o momento de impacto diante do diferente, transformaram seu arranjo de modo a proporcionar o que a criança precisava, a partir do que entendiam ser o melhor para seu filho, buscando, ainda, para tanto, os recursos e informações necessários.

Embora os entrevistados tenham alcançado sucesso em seu percurso, foram vários os obstáculos e entraves encontrados durante a trajetória. Dentre eles, podemos apontar o preconceito como um dos mais recorrentes. Tal entrave mostrou ter sua origem na falta de conhecimento, de convívio e contato dos ditos “normais” com as pessoas com necessidades especiais, o que faz com que se construa um pré-conceito, na maioria das vezes, equivocado e que acaba ocasionando situações de discriminação.

Ao reportarmo-nos ao ambiente escolar, o pré-conceito mostra-se explícito no despreparo dos professores, evidenciado na ação/ reação dos mesmos, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais e do desafio de atuarem em uma escola inclusiva. Tal questão é pontuada pelos sujeitos em diversos momentos de suas narrativas.

Quanto à adaptação/ adequação dos instrumentos, já referida por Vygotski como a principal tarefa da educação inclusiva, embora algumas ações já venham sendo postas em práticas, muitas vezes, ainda deve partir do sujeito a solicitação e a constante ratificação de tal necessidade às instituições de ensino. Já no que concerne à eliminação das barreiras arquitetônicas, Marcelo aponta muitos avanços em comparação há cerca de dez anos atrás, porém ainda fazem-se necessárias adequações e, especialmente, orientações sobre como as mesmas devem ser feitas.

No caso específico das pessoas surdas, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e a exigência do intérprete nas salas de aula são considerados uma conquista de extrema relevância pelas entrevistadas. Deposita-se no intérprete a possibilidade de aproximar ainda mais os surdos aos ouvintes, visto que a língua é um dos principais complicadores nesse processo. Talvez essa possa ser considerada uma das alternativas que Vygostki buscava encontrar, a fim de aproximar mais as pessoas surdas da vida comum em sociedade, uma vez que considerava o caso dos surdos um dos mais difíceis, devido ao comprometimento de uma das principais vias de comunicação.

Além disso, a visão binária sobre as pessoas com deficiência, demarcada a partir da comparação entre dois pontos extremos, tais como “normal x anormal” e o seu comparativo a um padrão de “normalidade”, historicamente construídos, ainda se fazem presentes na sociedade e aparecem no discurso dos próprios sujeitos com necessidades especiais. Romper com essa visão faz-se necessário, porém envolve

o rompimento do que chamei de barreiras internas, ou seja, atitudes, valores, concepções, etc. Tal rompimento exige que exercitemos o que propôs Isabel, ou seja, que nos coloquemos no lugar do outro.

Os sujeitos demonstram-se, ainda, abertos a participar, a contribuir e a cooperar com a consolidação da educação inclusiva. Já se envolveram em muitas ações voltadas à promoção da inclusão e colocam-se à disposição para falar o que pensam e o que sentem, uma vez que entendem que o necessário preparo do professor, por exemplo, e da sociedade em geral para o atendimento às necessidades especiais dos sujeitos passa por uma maior aproximação aos mesmos.

Cabe destacar que a necessidade de ampliarmos as discussões acerca dos processos inclusivos no ensino superior mostrou-se ainda mais evidente. Estudos realizados acerca do tema apontam a falta de referencial teórico específico e experiências isoladas em algumas instituições de ensino. Dados estatísticos do Censo da Educação Superior revelam o aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais nesse nível de ensino, o que por um lado, demonstra avanços nas práticas inclusivas na Educação Básica, mas, por outro, corroboram com a urgência do alargamento das discussões até o contexto universitário.

Conforme apresentado/discutido, os entraves presentes nos processos inclusivos na universidade assemelham-se aos vivenciados na Educação Básica, mas agravam-se ainda mais ao considerarmos, por exemplo, as características do corpo docente: profissionais de áreas diversas, com carência de formação pedagógica e, muitas vezes, com pouco tempo de dedicação à docência.

Os entrevistados, por sua vez, apesar das dificuldades encontradas, demonstram estar felizes por estarem na universidade, enfatizando o bom relacionamento e a troca de experiências junto aos colegas e professores. Por fim, as narrativas apresentam-se favoráveis à inclusão, fazem-nos concluir que estamos no caminho certo, mas que ainda há muito a percorrer. Nessa caminhada, porém, sugiro que andemos lado a lado com os sujeitos com necessidades especiais, num constante entrecruzar de idéias, a fim de acertarmos o passo rumo a uma sociedade mais justa, equânime e inclusiva.

Encerro, embora sem conseguir colocar aqui um ponto final, trazendo excertos das entrevistas dos sujeitos investigados, para que a fala dos mesmos sirva-nos de motivação para o permanente repensar sobre o nosso fazer.

Acho que é chegada a hora de uma mudança, da gente começar a ver que nós somos todos iguais, não importa a raça, a cor, a raça, o sexo, a deficiência. Todos nós temos uma deficiência, não precisa ser física, pode ser mental, sentimental, tu podes ser carente de amor, tu és deficiente de amor, tu podes ser carente de tristeza, tu podes ser carente de companhia, deficiente de companhia. Eu acho que todos nós, antes de olhar para os outros, temos que olhar para o nosso umbigo e pensar bem como é que tu quer ser tratado para tratar o outro. Quer ser tratado com respeito, dê respeito! Quer ser tratado como igual, trate como igual, dando chances iguais para todos, se adequando à situação. Não adianta dizer que o outro tem que se adaptar, tu também tem que se adaptar, porque o mundo não é só teu, o mundo é de todos. (Isabel)

Então é interessante a inclusão. [...] eu aproveito para aprender, para conhecer, discutir junto com os ouvintes. Na hora dos trabalhos em grupo a gente interage. Assim, eu aprendo a cultura dos meus colegas ouvintes e eles aprendem a cultura do surdo. Eles vão aprendendo sinais e eu vou aprendendo as palavras escritas. (Julia)

[...] hoje basta querer, a pessoa tem que querer, lutar pelo que quer, porque as barreiras arquitetônicas já não são as mesmas que eram, há alguns anos atrás. Não está 100%, mas muita coisa está bem, hoje só não estuda, no caso da educação, só não estuda realmente quem não quer. Não há desculpa das barreiras arquitetônicas, né? (Marcelo)

8 REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. [et al.]. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário **Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834 – 27841.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE. **Projeto Institucional Pedagógico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Rosita E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASTANHO, Denise Molon.; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Nº 27, 2006.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto.; PACHECO, Renta Vaz. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Nº 27, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994 Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>> Acesso em: 10. fev. 2007.

EIDELWEIN, Mônica Pagel. Pedagogia Universitária voltada à formação de professores na temática de inclusão. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Nº 26, 2005.

ESCOTT, Clarice Monteiro.; MÜLLER, Márcia Beatriz C.; WOLFFENBÜTTEL, Patrícia. Inclusão na Universidade. In. CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE. **Programa de Pedagogia Universitária**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1995.

GÓES, Maria C. R. de.; LACERDA, Cristina B. F. de. (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

GOTTI, Marlene de Oliveira. (org.). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO/ ASPHE/ FaE/ UFPel. Pelotas: Editora da UFPel, n 8, setembro 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 37, p.7 – 31, 1999.

MOREIRA, Laura Ceretta. A Universidade e o Aluno com Necessidades Educativas Especiais: reflexões e proposições. in. BAUMEL, Roseli C. R. de Carvalho.; RIBEIRO, Maria L. Sprovieri. (orgs.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

MÜLLER, Márcia Beatriz C. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior**: um percurso de significados e ressignificações. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida**: teoria e prática. Portugal, Oeiras: Celta Editora, 1999.

REGEN, Mina. A instituição família e sua relação com a deficiência. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Nº 27, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RISTOFF, Dilvo. A universidade Brasileira Contemporânea: tendências e perspectivas. in. MOROSINI; Marília. (org) **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RODRIGUES, David. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Nº 23, 2004.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, Nº 28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005

VEER, René Van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas II – Problemas de Psicología General**.

Madrid: Visor Dis., 1993.

_____. **Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique**.

Madrid: Visor Dis., 2000.

_____. **Obras Escogidas V - Fundamentos de defectología**.

Madrid: Visor Dis., 1997.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Idade:

Curso:

Ano de ingresso:

1. Conte um pouco sobre sua infância. Que aspectos marcaram essa fase de sua vida e que consideras importante narrar, independentemente dos sentimentos evocados por estas lembranças?
2. Fale um pouco sobre a convivência familiar.
3. Como foi seu ingresso no mundo do conhecimento formal – a escola? (escola comum ou escola especial)
4. Que recordações tens da escola?
5. Fale sobre sua relação com colegas e professores.
6. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas na escola? E na vida em sociedade?
7. Que pessoas foram marcantes em sua trajetória, considerando o ambiente familiar e o escolar.
8. Fale um pouco sobre a conclusão da Educação Básica e a busca pela formação em nível superior. Que fatores foram decisivos nesse processo?
9. Conte um pouco sobre seu momento atual: estar no Ensino Superior. Como está sendo essa experiência? Estás enfrentando alguma dificuldade? Como é sua relação com os professores e colegas?
10. Considerando tuas experiências e vivências aqui rememoradas, o que pensas sobre os movimentos atuais em prol da educação inclusiva?

OBS. Demais questões poderão ser propostas pelo pesquisador ao longo da entrevista.

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: *“INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ITINERÁRIOS DE VIDA DE ACADÊMICOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”.*

Eu,,
..... anos, portador/a do RG....., residente (rua, número,CEP).....

..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário/a do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Moana Meinhardt Momberger, professora, Mestranda em Educação pela UFRGS. Pesquisa essa que faz parte da Dissertação de Mestrado da Pesquisadora.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é analisar as influências recebidas, as possibilidades e as limitações enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, em sua trajetória de vida, bem como suas perspectivas acerca da educação inclusiva. Os dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas.

2- Estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações na própria dissertação, em periódicos especializados, apresentação em eventos de Educação em geral.

3- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

4- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar com uma semana de antecedência sobre a desistência;

5 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima,

6 - Poderei entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Profa. Moana Meinhardt Moberger sempre que julgar necessário pelo telefone 99563575.

7- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 200__.

Assinatura do Voluntário.

Moana Meinhardt Moberger
Pesquisadora responsável pelo estudo.