

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lucineide Moraes de Souza

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PIAUÍ – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Teresina

2008

Lucineide Moraes de Souza

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PIAUÍ – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S729i Souza, Lucineide Morais de.

A Inclusão de alunos com deficiência na Universidade
Federal do Piauí – Concepções de Professores / Lucineide
Morais de Souza. – 2010.

109 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Piauí, 2008.

“Orientador: Prof. Dr^a.Ana Valéria Marques Fortes Lustosa”

1. Inclusão Educacional. 2. Ensino Superior.

I. Título.

CDD 371.9

Lucineide Morais de Souza

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PIAUÍ – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para Obtenção do Título Mestre.

Prof.^a Dra Ana Valéria Marques Fortes Lustosa - UFPI

Prof.^a Dra Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - UEC

Prof.^a. Dr.^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI

Teresina

2008

À minha filha Isadora agradeço pelo amor,
pela companhia inseparável e pelas noites em
que me colocou para dormir.

À Elis Lima, que com a sua diferença, a
exemplo de tantas outras crianças, vem
contribuindo para quebrar barreiras, abrindo
caminhos para os que vierem depois.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ana Valéria Fortes, pela competente orientação, paciência e solidariedade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, na pessoa do professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pelo incentivo.

Aos professores e professoras da UFPI que concordaram em participar dessa pesquisa.

Aos meus familiares, de sangue e de coração, pelo respeito e afeto incondicionais e por tolerarem as minhas ausências.

Aos meus amigos, pelos mesmos motivos e pela torcida.

Oração ao Tempo

Caetano Veloso

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo...

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo tempo tempo tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo tempo tempo tempo...

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo...

O que usaremos prá isso
Fica guardado em sigilo
Tempo tempo tempo tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo tempo tempo tempo...

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo tempo tempo tempo
Não serei nem terás sido
Tempo tempo tempo tempo...

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo tempo tempo tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo...

Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo tempo tempo tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo tempo tempo tempo...

RESUMO

O debate acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiência tem ocorrido majoritariamente na pré-escola e no ensino fundamental. Entretanto, a presença de alunos com deficiência tem aumentado no Ensino Superior e essa realidade demanda maiores investigações quanto às condições de como esse fenômeno vem ocorrendo. No Brasil, existe uma ampla legislação que assegura a educação de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Em que pese essas determinações, há uma incompatibilidade entre o que está posto na lei e o que se efetiva na prática, decorrente de fatores culturais, econômicos e sociais, e daqueles relativos ao próprio sistema educacional. A inclusão é incentivada por organizações multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, desde os anos de 1990, mas, também é parte constituinte das reivindicações dos movimentos sociais comprometidos com a emancipação humana na sociedade e, como tal, configura-se como uma questão de direitos humanos. Nesse sentido, o presente trabalho objetivou investigar as concepções de professores da UFPI, acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiência. Trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva que adotou como procedimentos a utilização de entrevistas e questionários, aplicados junto a 15 docentes que constituíram uma amostra de tipo acidental. Para a fundamentação teórico-metodológica deste estudo recorreremos, entre outros, a Fonseca (2003); Oliveira (2002); Vygotski (1994); Shiroma, Morais e Evangelista (2004); Mantoan (2004); Mazzota (1996); Bueno (2004); Sasaki (1997); Valdés (2006); Magalhães (2006) e Bardin (1997). Os resultados obtidos mostram que os docentes participantes dessa pesquisa são favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência na UFPI. Não obstante esse fato, a maioria deles revelou pouco conhecer sobre o assunto, assim como desconhecimento sobre a existência de ações e apoios à inclusão na Universidade Federal do Piauí, sobretudo no que diz respeito aos apoios necessários no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão. Neoliberalismo. Ensino Superior. Concepção e deficiência.

ABSTRACT

The debate about the educational inclusion of people with deficiencies has occurred mainly at the preschool and basic teaching. However, the presence of students with deficiency has grown up in the Superior Teaching and this reality demands deeper investigations about the conditions in which this phenomenon has happened. In Brazil, there is a wide legislation that assures the education of people with deficiency in all levels of teaching. Despite these determinations, there is an incompatibility between what is set in law and what is put into effect, arising out of cultural, economical and social factors, and from the ones related to the educational system itself. The inclusion has been stimulated by multilateral organizations, such as the World Bank and the International Monetary Fund, since the 1990's, but, it also makes part of the claims of the social movements engaged with the human emancipation in society and, so, it is treated as a matter of human rights. In this sense, this current work had as an objective investigating the conceptions of the teachers from UFPI (Federal University of the State of Piauí), about the educational inclusion of people with deficiencies. It is about a qualitative approach, from an exploratory-descriptive character, which adopted as procedures the use of interviews and questionnaires, applied to 15 teachers who constituted a sample accidentally chosen. For theoretical-methodological grounds of this study, we had recourse, among others, to Fonseca (2003); Oliveira (2002); Vygotski (1994); Shiroma, Morais and Evangelhista (2004); Mantoan (2004); Mazzota (1996); Bueno (2004); Sasaki (1997); Valdés (2006); Magalhães (2006) and Bardin (1997). Obtained results show that the teachers who took part of this research are favorable to the inclusion of people with deficiency in UFPI. Nevertheless this fact, most of them revealed to know just a little about this subject, as well as they do not know about the existence of actions and supports to the inclusion in Federal University of the State of Piauí, especially concerning to necessary supports in the teaching-learning process.

Key-words: Inclusion. Neoliberalism. Superior Teaching. Conception and deficiency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS DE 1990	17
1.1. Desenvolvimento e Educação – diretrizes dos organismos multilaterais para o Brasil.....	18
1.2. A Conferência Mundial de Educação Para Todos: o ponto de partida	21
1.3. Educação para todos – desdobramentos.....	26
CAPÍTULO II – A ATENÇÃO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – PARADIGMAS E TENDÊNCIA ATUAL	30
2.1. A educação das pessoas com deficiência no Brasil – entre o público e o privado	32
2.2. A política de integração ou o acesso quando possível.	36
2.3. A inclusão educacional – tendência atual.....	38
2.4. Outros olhares sobre a inclusão educacional	43
2.5. A Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior	46
2.5.1. Educação Superior no Brasil – algumas considerações	46
2.5.2. Alunos com deficiência – acesso e permanência no ensino superior.....	50
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	55
3.1. A pesquisa e sua natureza.....	55
3.2. O cenário espacial da pesquisa	56
3.3. Participantes.....	57
3.4. Instrumentos	58
3.5. Procedimentos.....	58
3.6. Organização e análise dos dados.....	59

CAPÍTULO IV – A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	62
4.1. O perfil dos participantes da pesquisa.....	62
4.2. Concepções sobre a Deficiência	63
4.2.1 Déficits nas condições orgânicas, sensoriais, físicas e intelectuais.	64
4.2.2 Déficits de aptidão, destrezas e habilidades não compatíveis com os padrões de desempenho socialmente aceitos.	66
4.2.3 Condição humana especial, que requer preparo da sociedade e intervenções educacionais adequadas.....	68
4.3. Concepções de inclusão no ensino superior	69
4.3.1. Inclusão como questão de direito à Cultura, ao conhecimento e ao desenvolvimento	70
4.3.2. Política Pública de apoio às pessoas com deficiência – políticas de cotas.....	72
4.3.3. Inclusão não é só colocar junto – pseudo-inclusão / condições.....	74
4.4. Conhecimento sobre fundamentos da educação inclusiva – aspectos teóricos, legais e tecnológicos.....	76
4.4.1. Desconhecimento sobre a política de inclusão, nos aspectos legais, teóricos e tecnológicos.....	77
4.4.2. Conhecimento difuso sobre a política de inclusão, nos aspectos legais, teóricos e sobre tecnologias de apoio aos deficientes visuais e deficientes auditivos.....	77
4.5. A inclusão na UFPI – apoios existentes	82
4.5.1. Desconhecimento sobre a existência de apoios	82
4.5.2. Conhecimento sobre a existência de apoios tecnológicos/equipamentos; acessibilidade física e recursos humanos	84
4.5.3. Apoio no acesso ao PSIU – Programa Seriado de Ingresso na Universidade	85
4.5.4. Apoio nas relações interpessoais.....	86
4.6. Condições para viabilizar a inclusão na UFPI.....	87
4.6.1. Conhecer a realidade para planejar as ações – conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão.	88

4.6.2. Medidas institucionais para a inclusão de alunos como deficiência – acessibilidade física, equipamentos e recursos didáticos	91
4.6.3. Formação docente/capacitação de outros recursos humanos.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE	106

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de pessoas com deficiência passou a ser debatida nos anos de 1990 e constitui-se, na atualidade, em tema freqüente dentro da educação, gerando polêmica em todos os níveis do contexto educacional por promover mudanças significativas na forma de atender as pessoas com deficiência.

A conquista de direitos por parte das chamadas minorias políticas, resultou de um movimento mundial que tem repercutido no Brasil e provocado mudanças culturais e legais. Mais recentemente, a abordagem da inclusão educacional passou a integrar a agenda de organismos internacionais, preocupados com o grande contingente populacional à margem da educação escolar em todo o mundo, em especial no Brasil. Não obstante tal fato, as políticas públicas voltadas para esse contingente populacional são recentes no Brasil, o que configurou um quadro de negligência e omissão do Estado, que vem gradativamente se modificando, mas, que ainda não oferece condições adequadas para o exercício da cidadania dessas pessoas.

Nessa perspectiva, discute-se como propiciar a esses indivíduos a satisfação das chamadas necessidades básicas de aprendizagem, como condição mínima para inserção produtiva no mundo globalizado. Assim, as reformas educacionais, empreendidas no Brasil, a partir de 1990, fazem parte das estratégias do Banco Mundial e de outros organismos para a consecução desse objetivo, como bem salienta Tommasi (2003). Por outro lado, a política de inclusão educacional das pessoas com deficiência busca, entre outros objetivos, disseminar uma outra cultura, contrária à segregação e à discriminação. O enfoque social da deficiência defende que as políticas públicas contemplem ações afirmativas e que a sociedade se modifique para atender às necessidades de todos.

Com relação a esse aspecto, muitos alertam para o risco de visões ingênuas e românticas em torno desse assunto, como Mendes (2003) e Bueno (2007), tendo em vista a dificuldade da prática inclusiva em um modelo social por natureza excludente. A propósito, convém ressaltar que as políticas e os questionamentos envolvendo a inclusão têm girado, majoritariamente, em torno da educação básica. Entretanto, a proposta da educação inclusiva, devidamente amparada por lei, é prevista para os demais níveis de ensino.

No que tange à educação superior, a crescente presença de alunos com deficiência nas universidades tem gerado mudanças legais e a implementação de políticas nem sempre acompanhadas “das mudanças atitudinais” por parte da comunidade acadêmica (CARVALHO, 1998), o que tem dificultado o processo de inclusão e a permanência desses educandos nesse nível de ensino.

Na atualidade, o governo federal vem executando programas de inclusão no ensino superior, entre os quais se destacam: o Programa Incluir - Igualdade de Oportunidade e Direito à Universidade, voltado para a garantia do acesso e permanência de pessoas “portadoras¹ de necessidades especiais” nas instituições de Ensino Superior; o Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígena - Prolind; o Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior – Uniafro, que apóia núcleos de estudos afro-brasileiros - NEABS e os Projetos educacionais com vistas à promoção de igualdade racial e, por último, o Programa Universidade para Todos - ProUni que concede bolsas de estudo a jovens de baixa renda nas instituições privadas.

Com relação às pessoas com deficiência, o Ministério da Educação aprovou uma portaria que estabelece a criação de núcleos de apoio à inclusão. Trata-se da portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, publicada no Diário Oficial da União no dia 11 de novembro de 2003, que impõe às instituições de ensino superior a obrigatoriedade de empreender as adaptações necessárias ao acesso e permanência de alunos com deficiência.

Sabemos que a universidade tem, enquanto instituição, um caráter elitista e excludente, portanto, necessita passar por transformações para tornar-se inclusiva, embora, ela mesma seja reflexo de uma estrutura social mais ampla, onde estas marcas estão presentes. Mesmo considerando esses aspectos, para Moreira (2003, p. 84), “o papel da universidade como centro de pesquisa, ensino e extensão é contribuir na produção e democratização de conhecimentos que intervenham no processo de exclusão escolar”.

Assim, a responsabilidade da universidade aumenta na medida em que esta se constitui na principal agência formadora daqueles que atuarão na educação básica, capacitando e especializando, conforme estabelece a legislação em vigor no que se refere à formação de professores. Além disso, precisa mostrar-se acolhedora, para aqueles que superaram barreiras nas etapas anteriores e conseguiram chegar ao Ensino Superior.

No caso específico da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, universo desta investigação, não existe sistematização acerca do número de alunos com deficiência,

¹ O termo “portadores” será utilizado unicamente quando se tratar de documentos oficiais ou for adotado pelos autores consultados.

nem de informações relativas ao percurso acadêmico dos mesmos. Esse dado confirma as informações apresentadas por Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998), evidenciando a escassez de estudos sobre a inserção de alunos com deficiência no Ensino Superior Brasileiro, assim como, de um mapeamento ou acompanhamento a essa demanda.

No tocante às ações implementadas na instituição na perspectiva da inclusão, destaca-se a atuação do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva - NEESPI, criado em 2004 e liderado pela professora Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. O NEESPI, desde a sua criação, desenvolveu os seguintes projetos, aprovados e financiados pelo Ministério da Educação:

1) Desenvolvimento e Aprendizagem na Deficiência Mental, realizado em 2005 na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE Ana Cordeiro.

2) O Projeto Universidade Inclusiva: uma realidade possível e necessária, que realizou Seminário sobre a Inclusão e cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Braille.

3) O projeto Universidade Inclusiva em Construção – voltado para a capacitação de professores e alunos nas áreas de deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência física, como também, a adaptação das estruturas arquitetônicas do Centro de Tecnologia (CT), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) e do Centro de Ciências da Educação (CCE), direcionadas para a acessibilidade das pessoas com deficiência.

4) O Projeto Acessibilidade na UFPI, em andamento, objetiva a criação do Núcleo de Acessibilidade na UFPI - NAU, a compra de equipamentos para equipar esse núcleo e a elaboração de cartilhas sobre as deficiências visual, auditiva e física com o intuito de distribuí-las entre a comunidade acadêmica de modo a promover o conhecimento acerca das potencialidades desses indivíduos e, conseqüentemente, dirimir preconceitos e atitudes negativas. Este projeto encontra-se em fase de conclusão.

Como ação institucional, cabe mencionar o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual situado no espaço da Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco, que atende também a universitários da Universidade Estadual do Piauí e a alunos de instituições privadas de ensino superior. O NEESPI colaborou com essa ação, doando dois computadores, uma impressora braille, dois globos terrestres adaptados, cinco máquinas braille e uma cadeira de rodas. Em função do barulho provocado pela impressora, a UFPI providenciou a reforma da acústica da sala destinada a esse alunado na biblioteca.

Constatamos, pois, que as medidas pró-inclusão estão em seu início na Universidade Federal do Piauí, ao tempo em que, alunos com deficiência enfrentam dificuldades e reivindicam apoios para continuar na instituição.

Além das carências de ordem material, tecnológicas e arquitetônicas, alguns alunos têm manifestado críticas quanto à ação de docentes nas salas de aulas. Esse dado foi determinante para a definição do nosso objeto de estudo, que consiste em saber quais as concepções dos professores da UFPI acerca da inclusão de alunos com deficiência.

Para chegar a ele, partimos dos seguintes questionamentos:

- Quais as concepções dos(as) professores(as) da Universidade Federal do Piauí sobre a deficiência e o processo de inclusão educacional?
- Quais são os recursos que os(as) docentes mobilizam para o atendimento aos alunos com deficiência?
- Quais as modificações existentes na Universidade Federal do Piauí com vistas ao atendimento a esses alunos?
- Qual o nível de informação de professores e professoras acerca das políticas de inclusão de pessoas com deficiência.

Esses questionamentos, aliados ao nosso interesse pela educação especial e pela prática profissional, como docente da área nessa instituição e membro do NEESPI, contribuíram para a definição dos objetivos desta investigação.

Assim, o objetivo geral consiste em investigar as concepções de professores e professoras da UFPI acerca da inclusão educacional de alunos com deficiência. Para essa finalidade, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar como os docentes concebem a deficiência; analisar as concepções dos docentes da Universidade Federal do Piauí sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e, verificar o que os professores e professoras consideram como dificuldades e possibilidades no processo de inclusão na UFPI.

O estudo ora proposto, a partir da problemática aqui explicitada, leva em consideração o pensamento de Carvalho (1998) quando afirma que é preciso respeitar o aluno com deficiência e o percurso que antecedeu a sua chegada ao Ensino Superior. Do mesmo modo, em sintonia com essa análise, Moreira (2003, p. 92) chama atenção para o fato de que,

Ainda há na universidade uma grande carência de reflexões e proposições sobre temáticas referentes ao fracasso escolar, as necessidades específicas e as inúmeras formas de exclusão social. Portanto, implementar espaços de ensino, pesquisa e extensão que se atenham a essas problemáticas é comprometer-se com uma educação emancipatória.

Considerando que as ações pró-inclusão de alunos com deficiência ainda estão no seu início na Universidade Federal do Piauí, compreendemos que os resultados desta investigação poderão auxiliar na compreensão do universo em que essas ações irão ocorrer no que diz respeito à participação dos docentes, notadamente com relação às atitudes de adesão ou de rejeição da proposta inclusiva e, ainda, por tratar-se de um estudo pioneiro na UFPI, entendemos que os resultados poderão motivar o surgimento de outras pesquisas e contribuir para a definição de políticas na perspectiva da inclusão.

Ao elegermos a temática da inclusão, como um novo paradigma no atendimento educacional às pessoas com deficiência como fio condutor de nossa investigação, optamos por fazê-lo numa perspectiva dialética, revelando aspectos do contexto do seu surgimento no mundo e, em particular, no Brasil, bem como, evidenciando como esse novo referencial tem sido recebido por alguns estudiosos do assunto em nosso país.

Isto posto, para explicar as políticas educacionais iniciadas nos anos de 1990 sob os auspícios de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), consideramos relevantes, entre outros, os estudos de Fonseca (2003), Gentili (2002), Shiroma (2004), Melo (2004), Moraes e Evangelista (2004) e Tommasi (2003).

Para a discussão sobre o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, levamos em consideração autores que têm abordado há mais tempo e, de forma mais consistente, esse assunto, tais como: Mazzota (1993; 1996), Bueno (2004), Carvalho (1998), Mendes (2003), e Mantoan (1997).

Com relação à educação inclusiva, destacamos Mantoan (1997; 2003), Sasaki (1997), Baumel (1998), Beyer (2006), Bueno (2007), Carvalho (1998), Mendes (2003) e, especificamente sobre a universidade e a inclusão no ensino superior, selecionamos Valdés (2006), Magalhães (2006); Chauí (2001), Mendes (2003), Mancebo (1999). Os autores estrangeiros: Marchesi e Martin (1995), Mittler (2003) e Stainback e Stainback (1999).

Assim, com base neste referencial teórico apresentado, pretendemos a seguinte organização para o trabalho: Introdução, Capítulo I – A inclusão/exclusão na agenda neoliberal para a educação no Brasil dos anos de 1990; Capítulo II – A atenção sócio-educacional às pessoas com deficiência no Brasil; Capítulo III – O percurso metodológico;

Capítulo IV – A inclusão no ensino superior – o que pensam os professores da Universidade Federal do Piauí; e por último, as considerações finais, as referências e os apêndices.

CAPÍTULO I

INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS DE 1990

A literatura relacionada à Educação Especial, que fundamenta este trabalho, aponta os anos de 1990 como definidores das bases do movimento pela inclusão no Brasil. Entretanto, por uma opção metodológica, antes de apresentar a discussão sobre definições e pressupostos desse novo paradigma, é necessário uma contextualização. Tal procedimento objetiva situar o debate sobre a inclusão no cenário de transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram o país na citada década, assim como, as implicações na formulação e no direcionamento das políticas públicas, notadamente, as políticas educacionais.

O programa de reformas do Estado brasileiro, empreendido no período em questão, vinculou-se à necessidade de adequação aos postulados do chamado Projeto Neoliberal. Entretanto, não é nossa intenção uma apreciação detalhada do neoliberalismo, tema já amplamente discutido por outros estudos em nível de pós-graduação. De modo que, aqui, o foco é a análise de como essa nova etapa do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no mundo, reorienta as diretrizes dos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial - BM, no sentido de preparar o terreno para as transformações em curso e atenuar seus efeitos sobre a população, sobretudo aquela mais empobrecida.

Assim, a década de 1990 ficou marcada pela profusão de eventos internacionais e locais, com vistas à definição de princípios e diretrizes educacionais a serem encampadas pelos países pobres e em desenvolvimento. Razão por que, nesta parte do trabalho, enfocamos as orientações gerais desses organismos para a definição das políticas econômicas e educacionais que deveriam ser adotadas no sentido de criar as condições para alavancar o desenvolvimento no Brasil.

Nesse sentido, a educação assume a centralidade do processo, posto que, para os ideólogos do neoliberalismo, fazia-se necessário e urgente levar educação às mais amplas camadas da população. Educação para todos ou ninguém fora da escola passou a ser o lema das políticas que foram implementadas no período e que passaram a orientar as reformas em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, partimos do entendimento de que a análise dialética de aspectos do contexto histórico de surgimento das teses inclusivistas para a educação no Brasil auxilia na compreensão de como estas foram apresentadas, assim como, permite entender elementos importantes de seus desdobramentos na atualidade.

1.1. Desenvolvimento e Educação – diretrizes dos organismos multilaterais para o Brasil

Se, na década de 1980, o enfoque mudancista na educação brasileira apontava para a democratização da escola, pela via da universalização do acesso e da gestão democrática, com vistas ao desenvolvimento da cidadania, os anos que se seguiram representaram uma guinada brusca na orientação oficial dos rumos da educação no Brasil, definindo e implementando ações voltadas para a gestão, financiamento, formação de professores, entre outros.

A partir de 1990, segundo Peroni (2003), a ênfase recai na qualidade, no sentido de produtividade e eficácia. Propala-se a autonomia e a descentralização das responsabilidades, bem como a terceirização dos serviços vinculados à educação. A autora ressalta que, as mudanças implementadas basearam-se em estratégias da mesma natureza aplicadas em diversos países, notadamente na Inglaterra e Chile, considerados como modelos do ajuste neoliberal nessa área.

Melo (2004) destaca que na década de 1990 ocorre uma renovação do pensamento conservador, em defesa do capital. Os sinais dessa mudança aparecem nos documentos dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, em suas orientações para a América Latina e Caribe. Entretanto, ressalta que as reformas estruturais de desmonte e destruição da burocracia estatal e dos órgãos responsáveis pelas políticas sociais levaram os países pobres a um cenário de miserabilidade, morte, peste e guerra, o que implicou em um redimensionamento das políticas desses organismos para estes países.

Nesse sentido, FMI, BM e Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO apontam ajustes com vistas à implantação de um capitalismo de perfil mais humanitário, nos países em desenvolvimento, que de acordo com esses organismos, deveria ter as seguintes características:

Um capitalismo cujo discurso valorizaria tanto a sobrevivência dos indivíduos, quanto a dos mercados, valorizaria a normalidade democrática, a eficiência da burocracia estatal, uma relação saudável de parceria com atores sociais governamentais e não-governamentais e, a proteção ambiental, buscando diminuir as tensões sociais causadas pela austeridade dos ajustes e reformas [...] (MELO, 2004, p. 143).

Essa mudança de perspectiva objetivava garantir a capacidade dos países pobres de continuarem honrando o compromisso de pagamento da dívida externa, de estabilizar o funcionamento dos mercados e evitar movimentos de quebra da ordem social (MELO, 2004). Nessa perspectiva, antes de abordar alguns princípios que vêm orientando as políticas educacionais do Banco Mundial - BM para o Brasil, cabe uma caracterização do perfil da instituição, em seus aspectos mais gerais.

Conforme Soares (2003), o Banco Mundial ou Banco Internacional para o Desenvolvimento, foi criado em 1944, após a Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Bretton Woods, com a finalidade de reconstruir os países que foram destruídos pela guerra na Europa. Assim, sua estrutura operacional e administrativa apresenta a seguinte configuração. O Banco Mundial é composto por 4 (quatro) agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA; a Corporação Financeira Internacional - IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID; e a Agência de Garantia de Investimento Multilaterais - MIGA. Por ocasião da “Eco 92”, o Banco Mundial passou a administrar o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF, que, na atualidade, constitui-se no principal órgão gestor de recursos para políticas de proteção ambiental (SOARES, 2003). Dentre os países que compõem a instituição, os Estados Unidos da América possuem a presidência e o poder de veto, desde sua fundação, por serem os maiores acionistas. Para esta autora, o Banco Mundial tem sido instrumento auxiliar importante da política externa norte-americana.

Desde sua criação, em 1944, até os dias atuais, o Banco Mundial passou por transformações substanciais, no tocante às suas finalidades institucionais. Com relação a este ponto, Soares (2003) assinala que as mudanças políticas no cenário internacional levaram a que no contexto de emergência da Guerra Fria, o Banco assumisse tarefas relacionadas à

expansão e estabilização do capitalismo no mundo inteiro, passando a implementar programas de ajuda e a conceder empréstimos aos países em desenvolvimento.

Na década de 1980, para os países latino-americanos em processo de endividamento, agravado pela crise do sistema nos anos de 1970, o Banco Mundial, além de credor, passa a ser instrumento de pressão, para que os países devedores honrassem o pagamento de suas dívidas externas e fizessem ajustes em suas economias.

Assim, segundo Arruda (2003, p. 43), progressivamente o Banco assume a função de “definir as políticas de estabilização, de crescimento e de desenvolvimento socioeconômico do Estado.”

No caso específico do Brasil, o Banco tem investido desde os anos de 1970, em políticas desenvolvimentistas, com atenção especial às populações mais empobrecidas. Nos anos mais recentes, entre 1980 e durante toda década dos anos 1990, elegeu a educação como instrumento mais eficaz para a realização de seus propósitos, em um contexto de mundialização da economia capitalista, onde o mercado passa a ser o grande regulador da economia, da vida social e até da conformação da subjetividade.

Nesse sentido, Fonseca (2002) destaca a ênfase nos financiamentos voltados para a educação primária, como fio condutor da política da instituição. Tal prioridade é direcionada para as áreas de grande concentração de pobreza e crescimento populacional acelerado, pois o Banco entendia que o nível de educação primária detinha a capacidade de levar a população feminina à aceitação das políticas de planejamento familiar, além de estimular para a participação em atividades produtivas, particularmente em atividades voltadas para o setor agrícola.

Especialmente, para os anos de 1990, o Banco aprofunda o sentido da educação estreitando-o com o de capital humano, conceito central das teses liberais e neoliberais, novamente estabelecendo como prioridade os níveis de escolarização mais elementares, para as populações em desvantagem, assegurando a elas, segundo a compreensão do próprio Banco, citado em Fonseca (2002, p. 54). “[...] a aquisição de conhecimentos e habilidades para utilizar processos de transferência de tecnologia”, tudo isso tendo como objetivo maior a ampliação da capacidade dos países em desenvolvimento em receber e se adaptar às novas tecnologias provenientes dos países ricos, aprofundando, desse modo, uma relação histórica de dependência.

Fonseca (2002) acrescenta que além dos investimentos em educação, o Banco Mundial pôs em execução uma política de empréstimos para que os países latino-americanos

prosseguissem nas reformas estruturais em curso, dotando a burocracia estatal de uma maior eficiência na gestão.

Assim, os modelos de gestão, adotados na reforma político-administrativa, condizentes com os preceitos definidos para o estado neoliberal, apresentavam a educação como carro-chefe para enfrentar as desigualdades sociais, baseada na lógica da formação de capital humano, o que acarretaria, além do desenvolvimento individual, um incremento para o desenvolvimento social e econômico dos países da região. O trecho do documento do Banco Mundial (1993, p. 133) citado em Melo (2004, p. 184) é ilustrativo desse pensamento:

Dado que, o trabalho é a principal propriedade do pobre, o incremento na oferta e qualidade da educação, representa um mecanismo chave para a redução de grandes desigualdades e reduzir o número de pessoas vivendo na pobreza.

De acordo com Arruda (2003, p.45), para os críticos dessas reformas, a atuação do Banco Mundial no monitoramento das políticas dos países pobres tem fracassado nos seus objetivos, tendo em vista que:

Essas reformas só serão eficazes se inseridas num processo mais amplo de reorganização estrutural, institucional e relacional do próprio sistema econômico e financeiro global. [...] o problema que está na raiz do empobrecimento das maiorias no Sul e também no Norte não é a globalização nem o desenvolvimento em abstrato, mas esta globalização e este desenvolvimento, liderado por estes agentes político-econômicos.

Conforme essa análise atual o modelo de desenvolvimento globalizado é incompatível com uma proposta de reorganização estrutural do sistema, em benefício dos chamados excluídos.

1.2. A Conferência Mundial de Educação Para Todos: o ponto de partida

Um marco importante na orientação das diretrizes educacionais para os anos de 1990, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. O evento foi convocado e financiado pelo Banco Mundial, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, reunindo 155 países e mais de 1.500 delegados.

Fruto da Conferência, duas propostas foram consensuais: a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e o Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Segundo os patrocinadores da Conferência, o evento objetivou a melhoria da qualidade da educação primária e incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento, além de representar um fórum para discutir problemas e proposições para a educação. Nessa perspectiva, estruturalmente a Declaração Mundial sobre Educação para Todos é composta por 10 artigos. Os citados abaixo são ilustrativos do objetivo e amplitude da proposta:

Artigo 1 – **Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem** que compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

Artigo 3 – **Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.** A melhoria da qualidade e garantia do acesso para todos, tendo como prioridade os pobres; meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação. (grifo meu)

Nos demais artigos, que integram o referido documento, outros aspectos considerados relevantes são privilegiados, tais como: a caracterização da educação básica, desde os cuidados na infância, até as necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, continuando ao longo da vida. É possível verificar, também, o estabelecimento de alianças do Estado com as famílias, com o setor privado, entre os órgãos educacionais e os demais órgãos governamentais e parcerias com as comunidades locais e grupos religiosos.

As recomendações constantes no todo da Declaração evidenciam o novo papel a ser assumido pelo Estado e a necessidade de um amplo movimento de negociação entre as diversas instâncias sociais, políticas e econômicas em torno do provimento da educação. Entretanto, apesar de proclamar educação para todos, em seus princípios a Declaração apresenta ambigüidades na compreensão do conceito de educação básica, quando pressupõe o direcionamento das ações educativas de forma seletiva para as massas, já que não contempla níveis mais avançados de escolarização.

Nesse sentido, Fonseca (2002) adverte que as recomendações nesta linha não são novidades nas diretrizes do Banco Mundial para os países pobres. Na década de 1980, por

exemplo, o Banco estabeleceu como prioridade o incremento à educação primária, depositando neste nível de ensino papel fundamental para a manutenção da paz mundial e da saúde familiar, entendida como a redução da prole e inclusão da mulher no mercado de trabalho.

Desde então, ficaram evidentes as intenções de não financiar a educação superior, sob o argumento de que, a educação básica possui uma maior taxa de retorno. Desse modo, o entendimento que emerge é que,

Os níveis subseqüentes deverão ser dimensionados seletivamente, sendo recomendável a utilização de várias formas de pagamento, no setor público, como também a transferência gradativa de seus serviços para o setor privado, especialmente no nível superior de ensino (FONSECA, 2002, p. 59).

A autora acrescenta, ainda, que o Banco Mundial, nos anos de 1990, coloca-se disponível para oferecer apoio técnico aos países, no sentido de uma racionalização da oferta do ensino superior. No entorno desta discussão, citamos o posicionamento de Melo (2004, p.199) ao fazer a seguinte observação:

Parte de uma extensa agenda mundial de mudanças políticas educacionais, as políticas de incentivo à educação básica, erradicação do analfabetismo adulto e, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem terminam por aparecer como resultado de políticas compensatórias para diminuição da pobreza, tentando cobrir as funções assistenciais do estado previdenciário, que foram paulatinamente desmontados nos países subdesenvolvidos, desde os anos 80, em especial nos países latino-americanos, tentando também diminuir as tensões sociais causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM.

A análise acima tem relação com observação feita anteriormente, dando conta de que, para essa nova etapa de desenvolvimento do capitalismo, agrega-se um discurso apaziguador de pretensões consensuais, relacionado a um perfil mais humanitário do sistema. Um discurso ideológico, que sugere ser possível estender a todos, os benefícios do desenvolvimento baseado em um modelo modernizado de super exploração do trabalho.

Desse modo, as recomendações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assentam-se em fundamentos levantados por estudos feitos pelas próprias instituições que patrocinaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evidenciando um quadro dramático no tocante à oferta educacional nos países mais pobres da América Latina, Caribe, Ásia e África.

Segundo dados estatísticos apresentados na Conferência, naquele momento havia “100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 57). Esses números foram determinantes e impuseram urgência na tomada de providências, tendo em vista que, conforme a lógica neoliberal, um baixo nível de escolaridade das populações dos países pobres, ou em desenvolvimento, compromete o processo de mundialização do capital, na medida em que impede a transferência de tecnologias para esses países. Dentro dessa mesma lógica, justifica-se o ataque aos financiamentos estatais ao ensino superior, posto que, o avanço na área da pesquisa científica e desenvolvimento de tecnologias permite progressivamente, diminuir ou romper com relações de dependência e subordinação, junto aos chamados países centrais, dentro da divisão internacional do capital.

Como complemento a essa discussão colocamos em realce o pensamento de Torres (2003), ao esclarecer que a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos concebe a educação básica numa perspectiva ampliada, diferentemente dos encaminhamentos que foram dados pelo Banco Mundial, ao reduzir o conceito ao âmbito escolar, privilegiando apenas oito anos de escolarização inicial, excluindo, por exemplo, a educação de adultos. Conforme detalhamento organizado no Quadro 1, denominado Educação Básica, essa questão pode ser observada.

Quadro 1- EDUCAÇÃO BÁSICA	
Visão Restrita	Visão Ampliada (Jomtien)
Dirige-se a criança	Dirige-se a crianças, jovens e adultos
Realiza-se no equipamento escolar	Realiza-se dentro e fora do equipamento escolar
Garante-se através do ensino de determinadas matérias	Garante-se através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem
Reconhece como válido um único tipo de saber: o adquirido no equipamento escolar	Reconhece diversos tipos e fontes de saber, incluídos os saberes tradicionais
Limita-se a um período da vida de uma pessoa	Dura a vida toda e se inicia com o nascimento
É homogênea, igual para todos	É diferenciada (já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas)
É estática, mantém-se relativamente inalterada	É dinâmica, muda ao longo do tempo
É responsabilidade do Ministério da Educação	Envolve todos os ministérios e instâncias governamentais responsáveis por ações educativas
Guia-se por enfoques e políticas setoriais	Requer enfoques e políticas inter-setoriais
É responsabilidade do Estado	É responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige, portanto, construção de consensos e coordenação de ações

Fonte: Torres, 1993.

No Brasil, as deliberações da Conferência repercutiram logo de imediato, isto é, em 1993, com a publicação do Plano Decenal de Educação Para Todos, com o estabelecimento de metas para o cumprimento dos acordos firmados em Jomtien e na Conferência de Nova Delhi, no mesmo ano. Estas orientações modelaram o projeto educacional brasileiro no início da década de 1990, interferindo em projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que estavam em processo de discussão e tramitação no Congresso Nacional.

Desse modo, a tese central da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, segundo seus idealizadores, consistia em promover a inclusão de grande contingente populacional ao redor do mundo, desprovido das mínimas condições de inserção na chamada sociedade do conhecimento. Em seus propósitos, figurava a construção de um forte alicerce capaz de assegurar as aprendizagens posteriores ao longo da vida.

Os governos brasileiros desse período, além de colocarem em prática as principais diretrizes da Declaração de Jomtien, viabilizaram programas de perfil assistencialista, criando mecanismos de transferência de renda às populações mais pobres, como o Programa Bolsa Escola, executado nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso.

Convém enfatizar que a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos e os resultados dela provenientes passaram a determinar os rumos das políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Assim, na perspectiva economicista dos organismos multilaterais, como Banco Mundial, UNESCO e outros, a educação proposta para os países pobres, dos anos de 1990 até então, combinam idéias de progresso tecnológico e equidade social. Apesar dos propósitos estabelecidos, Oliveira (2002, p. 92) observa:

Subjacente a essas noções de reajuste social com fins à socialização de determinados bens e serviços e à equalização de condições materiais, estão as demandas por uma sociedade que comporte os novos processos de globalização da produção e do consumo, que se realizam às custas de alta exclusão social: desemprego estrutural; a marginalização crescente e, a segmentação da classe trabalhadora.

Essa aparente contradição não encobre o fato de que a educação proposta por estes organismos tem como objetivo atualizar a formação das forças produtivas para garantir a reprodução do capital em nível ampliado.

1.3. Educação para todos – desdobramentos

Dando cumprimento às recomendações da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, os governos da época realizaram fóruns dedicados ao planejamento dos meios para a efetivação das propostas contidas no documento. Além disso, no decorrer de toda a década de 1990, realizou-se profundo ajuste na legislação educacional brasileira, colocando-se, inclusive, um conjunto de ações para o setor. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) ressaltam que nesse período diversos programas foram criados para a garantia do acesso e permanência na escola, eixo central das políticas que incidiram sobre o ensino fundamental brasileiro. Os programas, o Guia do Livro Didático e o Bolsa Escola são alguns deles.

A propósito, o programa Bolsa Escola é considerado pelo MEC como sendo um dos principais incentivos à escolarização nas camadas mais pobres da população. No atual governo Lula, o programa foi ampliado, passando a ter a denominação de Bolsa Família.

O Ministério da Educação instituiu, também, programas relacionados ao financiamento da educação. Entre os quais o Fundo de Desenvolvimento do Magistério – FUNDEF (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Vale referenciar, como medida de grande impacto social, o Programa Comunidade Solidária, de onde partiu o Alfabetização Solidária, voltado pra o combate ao analfabetismo de jovens na faixa etária compreendida entre 12 e 18 anos.

É importante ressaltar que, essa iniciativa teve, desde o seu início, em 1997, a participação dos recursos da iniciativa privada e a colaboração de Organizações não Governamentais – ONGs.

Na mesma perspectiva foram feitas as reformas no ensino médio e na educação superior. Para o Ensino Médio, implementou-se a expansão da oferta, mas com a separação entre ensino médio e técnico. A nova configuração definiu três níveis: o básico (sem relação com a escolaridade anterior); o técnico (equivalente ao nível médio) e o tecnológico (cursos superiores de curta duração).

Essa nova estrutura vem atender ao objetivo de separar o ensino profissionalizante do ensino propedêutico. O que implica, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista(2004 p.92) no “[...]encaminhamento de jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas, não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas”. Por outro lado, garante-se a contenção de demanda ao ensino superior, posto que, parte desses jovens tem como caminho natural a busca de colocação no mercado de trabalho.

Ainda em conformidade com as recomendações de organismos externos, a LDBEN, aprovada em dezembro de 1996, estabelece a avaliação como um instituto obrigatório, impondo aos municípios e estados a participação em um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis.

Com relação ao Ensino Superior, as mudanças propostas desde o início dos anos de 1990 foram embaladas pelos mesmos discursos que justificaram as reformas na educação básica, sob a argumentação enfática de que a educação superior enfrenta uma crise, cuja origem vincula-se à má gestão, ao desperdício de recursos, à falta de produtividade e eficiência, a currículos defasados e à falta de esforço dos docentes. Tal discurso aponta para a necessidade de submeter as instituições de ensino superior públicas a um novo tipo de gestão, pautado em critérios do campo empresarial, como qualidade e produtividade.

Ao lado da pressão exercida por estes direcionamentos, o sistema de educação superior brasileiro agrega, ainda, o crescimento da demanda por vagas. Na tentativa de solução para este impasse, os governos da década de 1990 lançaram mão de Leis, Decretos, Medidas Provisórias, Portarias e Resoluções, que, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), funcionaram como incentivo a ações contra o caráter público da universidade.

Para estudiosos do assunto, toda essa legislação que antecedeu a LDBEN instituiu políticas fragmentadas e emergenciais para responder à necessidade de expansão dentro desse novo modelo. Como conseqüências aumentaram as autorizações para funcionamento de novos cursos e instituições privadas, que passaram a permitir o acesso de grande contingente da classe média à educação superior, sem onerar o Estado.

Klein (1992 apud RANIERE, 1999, p.28) tece o seguinte comentário acerca dessa questão:

[...] a estratégia empregada foi a ampliação de vagas sem o ônus de investimentos públicos substanciais, o que implicava reforçar e aprimorar o setor público sem crescimento quantitativo significativo e privilegiar a função complementar do ensino superior privado.

Essa política de inclusão dos que se encontram fora do sistema ainda persiste na atualidade. Ela é parte e conseqüência de um amplo programa de reformas do estado brasileiro que passa a ter uma atuação mais focalizada, desobrigando-se de tarefas históricas, que configuram o chamado Estado de Bem-Estar Social, que, segundo Marrach (1996), nunca chegou a se efetivar no Brasil.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) afirmam que a LDBEN, no tocante à educação superior, passa a refletir e aprofundar as transformações que já estavam em curso. Nessa perspectiva, a nova lei apresentou alterações de profundidade, no sentido da flexibilização e da autonomia. A flexibilização permitiu o credenciamento de cinco tipos de Instituições de Ensino Superior: as Universidades, os Centros de Educação Superior, as Faculdades e as Escolas Superiores. No que tange à autonomia, a lei também flexibilizou, permitindo às universidades a criação de cursos em distintas áreas de conhecimento; cursos sequenciais por campos de saber, de diferentes níveis de abrangência, fixação de currículos, administração de rendimentos auferidos de subvenções, convênios com a iniciativa privada e, ainda, a oferta de cursos pagos.

Como já foi referido, o Estado, ao reduzir sua participação na manutenção das políticas sociais, dentre elas a educação superior, estimula legalmente uma autonomia apenas no sentido de enquadrar essas instituições a um tipo de funcionamento condizente ao do setor empresarial. Segundo Gentili (2002), instituiu-se um modelo gerencial, cuja lógica é a do mercado competitivo, onde os serviços prestados devem estar adaptados às necessidades e interesses dos clientes ou consumidores.

Em que pese os discursos pela inclusão, a propaganda e a legislação anunciando um novo tempo para a educação no Brasil evidenciam paradoxos no programa de mudanças, iniciado a partir da década de 1990, tendo em vista que o discurso reformista, entre outras características, assim se consubstancia:

Alega preocupação com a qualidade e recomenda a elevação do número de aluno por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 112).

Essas considerações demonstram que embora o programa de reformas tenha logrado êxito, na visão dos governos e idealizadores, é importante destacar que por parte dos trabalhadores e profissionais da educação houve forte resistência, no sentido de denunciar o caráter mercantilista e excludente das políticas neoliberais, no geral e, em particular, da educação patrocinada pelo Estado, sob a orientação e financiamento de organismos multilaterais.

[...] a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível

Canguilhem

CAPÍTULO II

A ATENÇÃO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – PARADIGMAS E TENDÊNCIA ATUAL

As concepções, as atitudes e o atendimento às pessoas com deficiência têm evoluído ao longo da história da humanidade. Nesse percurso, essas pessoas foram vítimas de toda sorte de preconceitos e discriminações.

A concepção científica sobre a deficiência só veio a ocorrer no século XIX, graças aos estudos que possibilitaram avanços na compreensão de peculiaridades do desenvolvimento humano. Mazzotta (1993, p.14) chama atenção para o fato de que, embora se verifique que as atitudes sociais com relação às pessoas com deficiência tenham se modificado, devido a vários fatores, em especial, ao avanço das ciências e da tecnologia, ainda se observa a “ocorrência de atitudes distintas em um mesmo momento histórico e num mesmo lugar”.

Como etapas desse processo evolutivo de atenção à deficiência, o autor destaca três fases importantes: a marginalização, a assistência, a educação e reabilitação. A marginalização, tendo como principal característica a crença pessimista em possibilidades de mudança na condição dessas pessoas, que são consideradas inválidas e incapazes. Essa concepção traz como consequência “[...] a omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades específicas dessa população” (MAZZOTTA, 1993, p. 14).

A fase assistencialista manteve a mesma crença na incapacidade de pessoas com deficiência viverem ativamente na sociedade e, por conta disso, em nome da solidariedade cristã passou-se a organizar serviços de natureza assistencial, através da internação em asilos e abrigos (MAZZOTTA, 1993).

A abordagem da deficiência enfocando a educação e a reabilitação assume preponderadamente um perfil médico-terapêutico, embora se considere um avanço, com relação às práticas anteriores. Essa forma de atendimento prevaleceu do final do século XIX e

durante todo o século XX. Mazzotta (1996, p. 17), com o comentário que segue, ilustra alguns aspectos relativos a esta fase:

Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa, ou Pedagogia Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

Como podemos observar, as denominações utilizadas para os serviços de atendimento relacionam-se mais ao universo da doença e assistência, ficando a educação relegada a um segundo plano.

Convém ressaltar, que nesse período, duas formas de abordar a deficiência marcaram as práticas sociais e educacionais: uma delas concebendo a deficiência como um distúrbio orgânico, elegendo como foco de intervenção o indivíduo, que no caso é visto como um doente. A outra abordagem, mesmo não renegando a existência de fatores orgânicos na configuração das deficiências, entende que os aspectos ligados ao ambiente também contribuem, organizando ou agravando essa condição.

Desse modo, para cada abordagem, uma intervenção diferente é adotada. A concepção de deficiência, baseada no distúrbio, inclina-se para o atendimento nos centros de reabilitação, enquanto que a visão ambientalista deposita maiores expectativas de desenvolvimento dessas pessoas através da educação em instituições especializadas. Não obstante a essas divergências, os dois enfoques defendem um tipo de atendimento, cuja característica é o isolamento social.

Assim, amplia-se o número de instituições especializadas voltadas para o atendimento educacional de crianças e jovens com deficiência. A esse respeito, Silva (1998, p. 55) enfatiza “[...] fica assegurado o direito à educação e à reabilitação em estruturas específicas, desde que com professores e técnicos devidamente habilitados”. Na verdade, esse período tem como principal marca o atendimento segregado, aproximando-se bem mais da terapia e assistência do que da educação propriamente dita. Miranda Correia (1997), citado por Silva (1998, p. 55), faz a seguinte ponderação a esse respeito:

Se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa.

Como já ressaltado, essas concepções orientaram a educação e o atendimento às pessoas com deficiência durante todo o século XX. Mas, é importante que se diga, que após as duas grandes guerras mundiais as transformações sociais ocorridas levaram a que as sociedades atingidas refletissem e analisassem seus problemas sob perspectivas mais humanistas. Correia (apud SILVA, 1998, p.56) assinala que, “[...] assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o apogeu nos anos 60”.

Assim, organizações da sociedade civil, principalmente as associações de pais, proliferaram-se, embaladas por um sentimento de defesa e garantia de direitos. Neste sentido, A Declaração dos Direitos da Criança e a dos Direitos do Homem foram fundamentais para inaugurar uma nova filosofia, “onde a segregação é vista como antinatural e indesejável” (SILVA, 1998, p. 56).

Esses acontecimentos influenciaram sociedades do mundo inteiro e no Brasil não foi diferente. A partir deste período, além do desenvolvimento econômico, registrou-se mudanças na educação e, em particular na educação das pessoas com deficiência.

2.1. A educação das pessoas com deficiência no Brasil – entre o público e o privado

No Brasil, a história da educação de pessoas com deficiência, concebida legalmente como educação especial, registra como primeiras iniciativas a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente denominado Instituto Benjamin Constant) no ano de 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES) criado em 1856. Ambos criados na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTA, 2006).

Iniciativas como estas são consideradas como medidas isoladas, tendo em vista a inexistência, na época, de uma legislação educacional de caráter nacional que contemplasse o direito à educação desse contingente da população. Em termos legais, no que diz respeito à educação, a Constituição Imperial de 1824, resumidamente previa a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, benefício, que de acordo com Portela (2001), não era extensivo aos trabalhadores, em sua maioria escravos. Essa Constituição não assegurava em seu texto nenhuma previsão educacional para pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1934 é a primeira a estabelecer como competência da União “a incumbência de traçar as diretrizes da educação nacional” (KASSAR, 2004, p. 25). Nessa constituição, a educação passa a ser um direito de todos, cuja incumbência cabe à família e aos poderes públicos.

As Constituições de 1937 e a de 1946 reafirmaram esse princípio, tendo em vista o papel a ser cumprido pela educação no processo de desenvolvimento econômico e social do país.

Desse modo, a garantia constitucional do direito de todos à educação fica assegurada em termos subjetivos, considerando que, na prática, a oferta educacional historicamente passa por oscilações e descontinuidades, dependendo das conveniências políticas e econômicas vigentes em um determinado período.

Em que pese, o aumento da população escolar, por um período que vai até a metade do século XX, o que se constata é a diminuta participação do Estado em ações direcionadas à oferta de educação especial no país, como observam Mazzotta (1996) e Bueno (2004).

Essa omissão criou um ambiente favorável para a implantação de instituições privadas e filantrópicas. A primeira dessas instituições, com esse objetivo, foi o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul. O Instituto Pestalozzi prestava atendimento aos alunos pobres, através de convênios firmados com as instituições públicas. Criado com base em modelos europeus, o Instituto atendia crianças e jovens com deficiência mental a partir de um enfoque organicista, influenciado pelos conhecimentos advindos das ciências naturais. (MAZZOTTA, 1996).

Continuando a ausência de oferta educacional no sistema público para as pessoas com deficiência, ocorre a expansão das instituições organizadas pela sociedade civil. Nesse sentido, é fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, a partir de uma experiência americana, cuja característica é a construção de um movimento nacional em prol da criança excepcional (SILVA apud KASSAR, 2004). As APAEs tornaram-se referência no que diz respeito ao atendimento a crianças e jovens com deficiência no Brasil.

No tocante à ação oficial, no período em que as entidades assistenciais proliferaram-se em todo o território nacional, o estado brasileiro atua por meio de campanhas, como: a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais – CENERDV em 1958; e, a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental – CADEME em 1960.

A primeira dessas campanhas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, na cidade do Rio de Janeiro, em 1957. O objetivo da CESB consistia na promoção das medidas necessárias à educação de surdos em todo o território nacional (MAZZOTTA, 1996).

No ano seguinte foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, ligada ao Instituto Benjamin Constant, também localizado no Rio de Janeiro. Essa campanha, tempos depois, desvinculou-se desse Instituto passando a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos. A CENC tinha como finalidade a oferta de oportunidades educacionais, por meio da capacitação de professores e aquisição de equipamentos e de materiais didáticos, além do auxílio financeiro às entidades prestadoras de serviços de reabilitação e educação especial a deficientes visuais (MAZZOTTA, 1966).

A última campanha, CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, foi consequência dos movimentos dirigidos pela Sociedade Pestalozzi e pela APAE. Foi instituída no ano de 1960, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, com a missão de promover educação, reabilitação e treinamento das crianças e jovens deficientes, através de incentivos financeiros e colaboração técnica às instituições voltadas para a assistência educacional e reabilitação de deficientes mentais

Conforme o exposto, o traço comum dessas campanhas era o estímulo às entidades já existentes com atuação voltada para a educação especializada e serviços de reabilitação, além do incentivo à criação de outras, com o mesmo perfil.

Nessa perspectiva, Kassar (2004) chama atenção para o fato de que a LDB (Lei nº 4.024/61) é a primeira lei voltada para a educação em nosso país. Nesse particular, Mazzotta (1996) considera que a citada lei passa a normatizar o que já existia no período, ou seja, o Estado continua subvencionando as entidades privado-assistenciais e omitindo-se de sua responsabilidade frente à educação das pessoas com deficiência, como já fazia anteriormente.

Nela, dois artigos contemplam a “Educação de Excepcionais”, terminologia esta, considerada a mais adequada na época, a saber:

Título X – Da Educação de Excepcionais

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (LDB nº 4.024/61 apud CARVALHO, 1998, p. 64).

Dos artigos citados na Lei nº 4.024/61, podemos considerar que o direito à educação está garantido aos “excepcionais”, entretanto, a sua integração no sistema geral da educação deve ocorrer quando possível. Assim, não existe a obrigatoriedade da integração, o que na prática levou a organização de um sistema diferenciado para as pessoas com deficiência, sobretudo às deficiências mais severas.

O Art. 89, da lei em apreço, contribuiu para a implementação de um sistema de atendimento paralelo, através do apoio dado às iniciativas de natureza privada por meio de incentivos financeiros com o aval dos Conselhos Estaduais de Educação.

Com o advento da nova LDB, de nº 5.692/71, o direito à educação das pessoas com deficiência volta a ser contemplado. Essa lei sofreu alterações pela Lei nº 7.044/82, sem comprometer o artigo dedicado à educação especial. (CARVALHO, 1998)

Nessa LDB, a educação especial é apresentada em um único artigo do Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus, ficando com a seguinte redação:

Art. 9º – Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quando à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (LDB nº 5.692/71 apud CARVALHO, 1998, p. 66).

Carvalho (1998) faz críticas com relação às terminologias utilizadas no texto desse Artigo, observando que houve a omissão das pessoas que apresentam condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves, além da inclusão de deficientes visuais e auditivos na “categoria” de deficientes físicos. A autora questiona, ainda, a medida de incluir alunos em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula como público-alvo da educação especial, o que implicou no encaminhamento massivo de alunos com problemas de aprendizagem para as classes e escolas especiais nas décadas de 1970 e 1980, período de grande expansão da oferta educacional pública, às camadas populares no Brasil.

Ao se colocar sobre a ampliação da oferta educacional também para as pessoas com deficiência, a partir da década de 1960, Bueno (1997, p. 58) expressa a seguinte opinião:

Educação especial no Brasil, a partir da década de 60, tem experimentado crescimento significativo, em relação aos períodos anteriores, com características marcantes que, com certeza se constituem em fatores decisivos para a disseminação de uma determinada concepção de deficiência, quais sejam: ampliação para outras categorias que não as de sua origem e da conseqüente relação contraditória entre a exclusão do “aluno

problema” das classes regulares e da luta pela incorporação da educação dos deficientes pelo ensino regular; a pequena abrangência em termos estatísticos, do atendimento à criança deficiente; e a falta de qualidade da maioria esmagadora dos serviços especializados.

Esses aspectos, apontados por Bueno (1997), podem ser vistos como problemas históricos das políticas de atendimento educacional para as pessoas com deficiência. Vale ressaltar que a visibilidade desses problemas pode ser atribuída, também, ao aumento dessa população pela procura de serviços públicos, dentre eles, a educação.

2.2. A política de integração ou o acesso quando possível.

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência deu-se de forma segregada, em instituições privadas e filantrópicas. A existência de políticas públicas nesta área é recente em nosso País. Segundo Mazzotta (1996), somente em 1973 foi criado o primeiro órgão federal da política específica para atendimento educacional a “deficientes”: o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, evidenciando o retardo da ação do Estado no tocante a esta questão. A literatura nacional desta área aponta as décadas de 70 e 80 como períodos em que os serviços oferecidos às pessoas com deficiência passaram a ser apresentados sob a ótica da integração ou “*Mainstreaming*”.

O processo de integração – *Mainstreaming*, materializa-se através de um amplo leque de serviços, indo da sala de aula comum, nas escolas regulares, ao centro hospitalar. Os serviços são oferecidos paralelamente, em um sistema denominado de cascata, evoluindo das formas segregadas para os ambientes freqüentados por todos, propiciando a estas pessoas, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, 1994, p. 38) o que é estabelecido pelo princípio da normalização.

A proposta da integração educacional consiste em assegurar o ingresso do aluno com deficiência e com condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível. Nesse sentido, Wagner e Brunet (1997) afirmam que o conceito de integração pode assumir diversas formas. Para ilustrar, os autores fazem a seguinte observação:

[...] sob o vocábulo “integração”, pode-se encontrar tanto jovens alunos reagrupados no interior de uma classe especial em uma escola regular, como

alunos integrados em uma escola comum. Por sua vez, o grau de integração em uma classe regular pode também variar consideravelmente: vai desde uma integração limitada às matérias ditas periféricas (educação física e artes, por exemplo), até a integração em matérias fundamentais (língua pátria e matemática), até a integração total (p. 175).

As modalidades de integração relacionadas pelos referidos autores, evidenciam a natureza desse paradigma, tendo em vista que a integração só se transforma em realidade se a deficiência não impuser obstáculos para que o aluno tire proveito das condições oferecidas

No que diz respeito à política de integração, Marchesi e Martin (1995, p. 15) fazem a seguinte consideração:

A integração exige maior competência profissional dos professores, projetos educacionais mais complexos, capacidade de adaptar o currículo às necessidades específicas dos alunos e, também uma maior provisão de recursos educacionais de todo tipo.

Colocada nesses termos, a integração significa uma preparação dos sistemas educacionais, no sentido de oferecer condições de aprendizagem aos alunos com deficiência e/ou outras dificuldades.

Em que pese essas recomendações, alguns estudiosos questionam a viabilidade da integração de crianças e jovens com deficiências severas, a exemplo de Mittler (2003) e Omote (1999), que consideram que algumas dessas pessoas requerem adaptações mais complexas e individualizadas, fazendo com que o processo de integração se dê caso a caso, requerendo atenção particular conforme seja a situação.

Mittler (2003, p.34), citando Blamires (1999), questiona a integração em um dos seus fundamentos mais importantes, tendo em vista que “A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de prontidão para transferir o aluno da escola especial para a escola regular”. Desse modo, a condição inicial para que um aluno seja integrado ao sistema regular de ensino é a de que este passe por uma etapa preparatória, a fim de que possa adaptar-se às solicitações de uma sala de aula comum. Neste caso, a escola não se compromete com mudanças para prestar o atendimento, deixando entender que a deficiência está localizada unicamente no aluno.

Omote (1999, p. 12) acerca desta questão, entende que as experiências de integrar pessoas com deficiência no ensino regular,

[...] não puderam ir muito além das discussões apaixonadas entre os profissionais e estudiosos da área. Apesar de ter se tornado um imperativo, ao menos nas discussões em reuniões científicas, não se pode falar em política e movimento integracionista na Educação Especial Brasileira, a não ser em algumas experiências isoladas. [...]

O autor argumenta, ainda, que o suposto fracasso da política de integração deveu-se à dificuldade de se implementar “[...] uma prática integracionista no interior de um sistema que exclui” (OMOTE, 1999, p. 2). Às medidas equivocadas tomadas em nome da integração, assim como, ao fato desta ter sido confundida com a simples inserção do aluno com deficiência nas salas comuns de ensino.

Ainda no calor das discussões em torno da viabilidade e das dificuldades da política de integração, apresenta-se o novo paradigma da educação inclusiva, cujo aparecimento coincide com a implementação da agenda neoliberal, que prevê, dentre outros, as reformas do Estado, a abertura do mercado e um amplo programa de reformas na área da educação, conforme breve exposição feita no capítulo anterior.

De meados da década de 1990, até então, a educação especial tem debatido intensamente a temática da inclusão, como fez nas décadas anteriores com a política de integração.

2.3. A inclusão educacional – tendência atual

A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, ocorrida na Espanha em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca, são considerados marcos mundiais da deflagração da filosofia inclusivista. Conforme Mendes (2003), simplificando, poderíamos dizer que os dois eventos marcaram o alinhamento do Brasil às políticas universais baseadas na inclusão.

A inclusão educacional operacionaliza o que propõe o movimento mundial pela inclusão social, entendida como

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas

se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A busca pela inclusão estabelece parcerias entre as pessoas excluídas e a sociedade, na tentativa de equacionar problemas, tomar decisões e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 167).

Com base nestas proposições, a inclusão educacional proposta pela Declaração de Salamanca aponta em um dos seus artigos, que

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (SASSAKI, 1997, p.120)

A Declaração recomenda que todos os governos façam mudanças nas leis e adotem políticas, que possibilitem a matrícula de todas as crianças nas escolas comuns (SASSAKI, 1997).

De acordo com Mittler (2003), a Conferência de Salamanca foi significativa, tendo em vista que chamou a atenção dos governos para a inclusão das crianças com deficiência na agenda da Educação para Todos, que já contemplava as crianças de rua, as obrigadas a trabalhar e, ainda, as vítimas de doenças, de abusos e guerras e todas aquelas pertencentes a grupos sociais marginalizados.

Embora a Declaração de Salamanca e as conferências citadas sejam consideradas pontos de partida rumo à inclusão educacional, Baumel (1998) e Beyer (2006) observam que a inclusão já era praticada na década de 1950 em países da Europa e nos Estados Unidos a partir de 1970 do século passado. Nos dois casos, a abertura das escolas às pessoas com deficiência foi decorrente das pressões políticas de segmentos sociais marginalizados.

A esse respeito, Mantoan (2006) assevera que os caminhos percorridos até agora para que a escola no Brasil acolha a todos indistintamente, chocam-se com o caráter segregativo, discriminador e excludente do ensino em todos os níveis no país. Assim, segundo a autora, “[...] caminhos educacionais estão se abrindo, a custa de muito esforço e perseverança de alguns, diante da resistência de muitos”. (MANTOAN, 2006, p. 11).

Para Stainback e Stainback (1999, p. 27), a inclusão contrasta com as experiências segregadoras do passado, reforçando na prática a aceitação e o respeito às diferenças. De acordo com estes estudiosos, vivemos em um momento de evolução, em sociedades voltadas

para a informação e a internacionalização. Nesse sentido, as escolas devem promover “aceitação social ampla, paz e cooperação”.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva apresenta-se antes de tudo como a consagração de um direito fundamental humano que é a educação. É oportuno dizer que a inclusão é proposta a todos os segmentos sociais historicamente excluídos dos sistemas de ensino, não estando restrita somente às pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de número 9.394/96 entrou em vigor na metade da década de 1990. Nesta década, como já explicamos, ampliou-se no meio educacional a discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência. Vale ressaltar que a discussão sobre a viabilidade e os resultados da integração ainda se constituíam, na época, em objeto de estudo entre os educadores e pesquisadores ligados à Educação Especial.

Carvalho (1998) considera que essa nova LDB contempla a educação especial de forma mais explícita, embora, na opinião da autora, ainda contenha alguns ranços.

A citada lei dedica um capítulo específico à Educação Especial e é constituída por três artigos. Sobre estes, algumas considerações são pertinentes para esse estudo. O Artigo 59º - prevê aos alunos com necessidades especiais, currículos, métodos e recursos educativos para atender às suas necessidades em todos os níveis de ensino. No caso da Educação Inclusiva, não é cabível falar em currículos específicos.

Ao analisar a Lei 9.394/96 é possível constatar, que no geral, ela não faz referência à educação inclusiva, apenas traz a recomendação para que a matrícula de alunos com necessidades especiais se dê preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, adequar a legislação brasileira às diretrizes de documentos internacionais, que proclamam a educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca, tem sido um esforço proporcional ao que é envidado no sentido de se fazer cumprir o que já está em lei atualmente no Brasil.

A inclusão, que não diz respeito apenas aos alunos com deficiência exige uma nova cultura a ser construída nos sistemas educacionais. Essa nova proposta vai exigir mudanças nos projetos político-pedagógicos das escolas, recursos humanos, técnicos e materiais adequados, além das implicações de natureza político-administrativas, tendo em vista que as necessidades educacionais especiais vão além das deficiências já reconhecidas e incluem um leque maior de problemas relativos ao processo de aprendizagem dos alunos (MARCHESI; MARTIN, 1995). Convém esclarecer que esses autores fazem estas mesmas considerações com relação à integração escolar.

Dessa forma, a mudança de paradigma consiste em situar na escola a responsabilidade sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, mesmo que estas sejam decorrentes de limitações físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais. Neste sentido, cabe à escola disponibilizar os meios para atender a estas necessidades.

Mantoan (2003, p. 27) entende que a inclusão torna possível o aperfeiçoamento da educação escolar, trazendo benefícios para todos. Entretanto, “depende de uma disponibilidade para mudanças, o que, segundo a autora não é freqüente entre os professores e nem comum aos sistemas educacionais”. Sob esse enfoque, as vantagens apontadas pelos defensores da inclusão exigem modificações no funcionamento e na organização escolar.

Para os defensores da inclusão, os benefícios são inquestionáveis e extensivos a todos. Desse modo, o programa da ONU em deficiências severas, citado por Sasaki (1997), afirma que a educação inclusiva apresenta vantagens para todos os estudantes, independentemente dos mesmos possuírem ou não deficiências. Para aqueles com limitações, a inclusão propicia o desenvolvimento crescente de responsabilidade e aprendizagem, além de melhor preparação para a vida em uma sociedade diversificada. Quanto aos estudantes sem deficiência, o documento aponta que os mesmos desenvolvem o conforto, a confiança e a compreensão acerca da diversidade individual deles e de outras pessoas, entre outros benefícios importantes.

Assim, para Fonseca (2003, p. 45),

[...] a escola deve transformar-se numa comunidade aberta, colaboradora e estimulante para que todos os estudantes sejam valorizados em termos de desenvolvimento de sentimentos de competências, de desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados por todo o pessoal da escola: estudantes, professores, gestores, pais e prestadores de serviços.

Conforme essas considerações, a educação inclusiva pressupõe a mudança nas atitudes e nas representações construídas em torno da deficiência, pautadas em preconceitos e discriminações.

Partilhando do mesmo pensamento, Serra (2006, p. 32) considera que “a inclusão num sentido mais amplo, significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer”.

Por isso, o estado brasileiro, ao comprometer-se com a educação inclusiva abre uma nova perspectiva na educação e na vida de pessoas que apresentam deficiência, considerando que a possibilidade da inclusão em estruturas adequadas, oportuniza o desenvolvimento de

potencialidades que dificilmente tornar-se-iam evidentes em ambientes segregados. Nesse sentido, é que Prieto (2006, p. 40) enfatiza:

[...] o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino.

A autora considera que o mais importante é a identificação das possibilidades que levem à construção de alternativas que garantam a “autonomia escolar e social”, condições indispensáveis para que estes sujeitos “se tornem cidadãos de iguais direitos”. (PRIETO, 2006, p. 40). Portanto, a inclusão apresenta-se como um novo paradigma, tendo em vista que propõe o deslocamento do especial vinculado ao aluno, passando a focar a educação como o lugar da intervenção.

A proposta da educação inclusiva leva em consideração a diversidade existente no meio social, por isso, rejeita a tentativa de se pensar o ambiente escolar como espaço de uniformidades. Nesse sentido, Beyer (2006) caracteriza a educação inclusiva como aquela que defende a heterogeneidade na sala de aula, provocando interações pessoais diversas, fundamentada em uma pedagogia voltada para o atendimento às diferenças do alunado.

Entretanto, Figueiredo (2002 apud TESSARO, 2005, p.27), adverte:

[...] inserir o aluno portador de deficiência em uma escola que não foi redimensionada dentro de um novo paradigma, significa dar prosseguimento ao processo de exclusão, pois se a escola se mantém dentro da perspectiva excludente, com concepções político-pedagógicas conservadoras, os alunos serão excluídos e não serão bem sucedidos em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme o pensamento da autora, a inclusão exige uma nova cultura escolar e acadêmica. Para além da defesa dos princípios da inclusão, existe uma realidade que precisa ser modificada. Por isso, a inclusão de alunos com deficiência em um contexto que não admite alterar os padrões tradicionais de práticas pedagógicas e que não considera os ritmos diferenciados de aprendizagem, não está aberto à inclusão.

A defesa da educação inclusiva de pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino, diz respeito à efetivação de um direito básico humano, que é a educação. Somente através da educação é possível ampliar o horizonte intelectual, através da assimilação ativa e crítica do conhecimento.

Nesse sentido, é pertinente a contribuição de Vygotsky (1994) para essa discussão.

O enfoque histórico-cultural de Vygotsky, parte do pressuposto de que as interações sociais e os conhecimentos que são abordados na escola são qualitativamente diferentes. Isso porque a educação escolar possibilita o desenvolvimento de funções intelectuais mais sofisticadas e a apreensão de conceitos científicos, o que não é possível em outros contextos de relações sociais.

Nessa perspectiva, para indivíduos ditos com deficiência, ambientes educacionais que não só não ampliem as limitações impostas por essa deficiência, mas que também favoreçam a aprendizagem são os mais adequados, se comparados com contextos educacionais isolados, pobres em interações sociais e em desafios cognitivos.

É nessa perspectiva de análise que a inclusão apresenta-se como um direito que para efetivar-se exige a oferta educacional de qualidade para todos, observando as características e potencialidades de cada um.

2.4. Outros olhares sobre a inclusão educacional

O debate em torno das teses inclusivistas congrega diferentes abordagens, revelando, sob variados aspectos, pontos convergentes e divergentes.

Para Mendes (2003), na atualidade temos assistido a um debate intenso envolvendo vantagens e desvantagens da inclusão, de modo semelhante ao que se deu com relação à política de integração de pessoas com deficiência, há mais de trinta anos. Para a autora, o discurso em torno da inclusão tem sido mais forte do que a prática.

No tocante aos princípios, Mendes (2003) ressalta que a inclusão, na sua dimensão filosófica, é uma questão de valor moral e, como tal, não pode ser questionada nas sociedades reconhecidamente democráticas. Na dimensão política, as ações relacionadas à inclusão devem ser planejadas, implementadas e avaliadas, sob pena de permanecerem no plano do discurso. Assim, embora seja uma defensora da inclusão, a autora entende a educação inclusiva, como

[...] uma ideologia importada de um país culturalmente dominante, e que representa um alinhamento ao modismo, que a princípio não tem lastro histórico na nossa realidade que a sustente. (p. 30)

Para fundamentar o seu ponto de vista, argumenta que o movimento pela inclusão é oriundo de contextos onde já existia um considerável acesso à educação, o que não acontece no Brasil, haja vista as estatísticas oficiais relativas ao assunto, amplamente divulgadas.

Para outros, como Fonseca (1999) e Santiago (2006), a temática da inclusão surge no momento em que o discurso sobre igualdade é substituído pelo de equidade. Santiago (2006, p.26) observa que o cenário construído pela globalização e outras políticas neoliberais fez desvanecer “[...] as utopias de igualdade anunciadas pelo liberalismo clássico como possibilidades individuais e sociais”. Desse modo, o conceito de equidade implica em um menor comprometimento, posto que, reconhece os direitos individuais, embora não assuma responsabilidades sobre as determinações externas das desigualdades.

Para Fonseca (1999), a equidade, por ser fundamentada em uma justiça mais espontânea, valoriza a ação individual, reconhece direitos e a necessidade de distribuir benefícios sociais, desde que isso não altere o funcionamento sistêmico do desenvolvimento. Nesse caso, a inclusão é limitada pelos condicionamentos do próprio modelo de desenvolvimento adotado, que é por natureza excludente.

Em Sawaia (2001, p. 8) encontramos uma análise que aponta para o caráter ilusório da inclusão social, tendo em vista que “[...] a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é a condição da ordem social desigual”. O que significa dizer, que o sistema que passa a defender a inclusão é o mesmo que exclui, evidenciando assim a sua natureza contraditória. A autora chama atenção para essas ambivalências, ressaltando que a compreensão da inclusão só se dá pelo entendimento da sua negação, que é a exclusão.

Esse ponto de vista é corroborado por Wanderley (2001) quando diz que variados segmentos sociais constituíram, ao longo dos séculos, universos estigmatizados. Para a autora, são inúmeras as situações advindas dessa dialética inclusão/exclusão, constituindo-se em manifestações onde aparecem rupturas no vínculo social, que se manifestam em pessoas idosas, deficientes, minorias étnicas, dentre outros. Apesar, disso, só a partir dos anos de 1990 é que aparece com força a noção de exclusão. Não por acaso, é dessa mesma época o surgimento do termo inclusão nos meios acadêmicos e em outros espaços sociais.

Com relação a isso, Nascimento (apud VANDERLEY, 2001, p. 19) observa que “[...] no campo internacional a passagem, do predomínio do termo pobreza para exclusão significou, em grande parte, o fim da ilusão de que as desigualdades sociais eram temporárias”. Em outras palavras, sempre haverá a necessidade de políticas de inclusão, posto que sempre haverá excluídos.

No que diz respeito à inclusão social de pessoas com deficiência, Bueno (1997) considera que as políticas públicas de atendimento educacional não garantiram a integração prometida e, em muitos casos, contribuíram para expulsar grande contingente de alunos sem deficiência do sistema regular de ensino, aprofundando ainda mais o processo de exclusão.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2006, p. 50) adverte que quanto mais se tem falado em inclusão mais se legitima a exclusão, pois o funcionamento atual da escola cria excluídos dentro do próprio sistema, através dos mecanismos de aceleração que são, na sua opinião, “trilhas de progressão menos privilegiadas. Para estes, é oferecida uma escolarização de segunda categoria”.

Assim, o discurso e a implementação da inclusão educacional tem trazido à tona visões diversas. Por isso, entendemos que a discussão sobre a inclusão educacional não deve deixar de reconhecer a existência de um contingente populacional que não tem acesso a serviços públicos de qualidade, que não está inserido no mercado de trabalho e, muito menos no mercado consumidor e, é neste universo, onde mais encontramos as pessoas com deficiência. Para estas, as possibilidades de cidadania plena estão seriamente comprometidas, quando se articulam pobreza e deficiência. Desse modo, políticas compensatórias que não alterem em profundidade a estrutura e a cultura em nossa sociedade, são apenas medidas paliativas.

Neste particular, Bueno (2004) ressalta que o percurso escolar desses indivíduos guarda relação não com uma ou outra deficiência especificamente, mas sim com as condições sociais e econômicas, deles e de suas famílias. Nesses termos, é cabível supor que a baixa presença de alunos com deficiência no ensino superior seja, dentre outros motivos, devido ao pequeno número que consegue acesso à educação na idade adequada, além da carência de outros recursos necessários para sobrepujar-se à deficiência ou às deficiências que possuem.

Conforme Mendes (2003) é preciso reconhecer os avanços no debate em torno da inclusão. Entretanto, “[...] além dos ditos argumentos ideológicos é urgente avançar em direção a um sistema educacional mais inclusivo” (p. 36). Nessa perspectiva, a inclusão educacional de pessoas com deficiência e as provenientes de outros grupos, precisa estar articulada com as outras lutas de cunho democrático e emancipatório da sociedade.

Assim, a questão não é defender a inclusão, mas, uma educação de qualidade e que seja extensiva a todos.

2.5. A Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior

No Brasil, a análise do percurso histórico do ensino superior evidencia estreita relação entre as exigências definidas pelo modelo de desenvolvimento econômico e social posto para o momento e os objetivos estabelecidos para esse nível de ensino. Desse modo, do seu aparecimento, até os dias atuais, a universidade pública e a oferta de educação superior têm passado por transformações. Em certos períodos, motivadas pela parcela que tem usufruído dos seus serviços ao longo do tempo, em outros, como resultado dos embates e pressões sociais e políticas por parte de segmentos sociais historicamente aliados do processo de ingresso nas universidades e, que hoje, constituem o público-alvo das chamadas políticas de inclusão.

Desta forma, analisar o processo de acesso e permanência desses grupos que têm reivindicado a democratização do ensino superior brasileiro exige uma referência a alguns aspectos que configuram essa modalidade de ensino, notadamente, aspectos relativos à instituição universidade no Brasil, em alguns períodos importantes dessa trajetória, assim como, tecer algumas considerações sobre outros elementos que se inserem no contexto atual.

2.5.1. Educação Superior no Brasil – algumas considerações

Estudioso dessa temática, Cunha (1991) ressalta que a universidade brasileira surge tardiamente e com perfil elitista, considerando que o acesso a ela era restrito apenas às camadas abastadas da sociedade. Essa instituição cumpre, nesse primeiro momento, a função de garantir que os filhos da elite política e econômica do país obtivessem um diploma de curso superior, sem precisar sair do Brasil. O cenário social e econômico da década de 1920 trazia como características mais evidentes um incipiente desenvolvimento centrado nas atividades agrícolas e, do ponto de vista social, uma população não escolarizada, posto que, para trabalhar na atividade econômica mais importante não havia a necessidade de saber ler e escrever.

Com o processo de industrialização do país iniciou-se a uma intensa mobilização social e política que culminou com a revolução de 1930, provocando mudanças e

impulsionando as idéias reformistas para a educação. Sobre isso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 17), fazem a seguinte consideração:

[...] o movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão. Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção da nacionalidade. Alguns modernizantes, outros mais reacionários. Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com seu horizonte ideológico.

As autoras apontam, ainda, a existência, na época, de uma concepção salvacionista que atribuía à educação o poder de redimir o país de suas mazelas sociais, políticas e econômicas. Nesse contexto, funda-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, cuja missão mais importante consistia na criação de um ensino condizente com o processo de modernização iniciado. A partir dessa determinação, as reformas empreendidas através de Decretos atingiram vários níveis de ensino em todo o território nacional. Assim, as universidades recém criadas, conforme Almeida e Bittar (2004), tornaram-se objeto principal do programa de reformas e projetos políticos implementados pelo Estado. O objetivo de tais reformas atendia às diretrizes econômicas postas para aquele momento, assim como aos interesses das elites, representadas por militares e empresários.

Na mesma perspectiva, Chauí (2001) considera que a Universidade, ao longo do tempo, inseriu-se em todos os modelos ou fases do desenvolvimento do capitalismo buscando adequar-se nas suas funções. Nesse sentido, ela observa que gradativamente houve uma transformação da condição de instituição para a de organização, com vistas a atender às necessidades do capital.

No caso do Brasil, as etapas correspondentes desse processo relacionam-se, inicialmente, com a chamada “Universidade Funcional”, na década de 1970, fase de desenvolvimento econômico acelerado, marcado por grandes investimentos, sobretudo em infra-estrutura. De acordo com a autora, nesse período a Universidade assume uma natureza funcional. Depois, com a abertura política dos anos de 1980, passou a chamar-se de universidade de resultados. No contexto neoliberal dos anos de 1990, ficou conhecida como a universidade operacional (CHAUÍ, 2001).

Ao proceder uma análise desse processo de transformação da universidade brasileira, Chauí (2001) aponta características que evidenciam a vinculação dessas mudanças com as exigências políticas, ideológicas e econômicas impostas pelos modelos vigentes em cada período citado. Assim, a universidade funcional dos anos 1970 buscou a massificação para permitir facilidades de acesso à Classe Média, base de sustentação político-ideológica dos

governos da ditadura militar. Os diplomas conferidos aos filhos da classe média significavam a garantia de prestígio e ascensão social. Aliado a isso, o projeto de desenvolvimento econômico da época, exigia que as universidades formassem, aceleradamente, uma mão-de-obra devidamente qualificada para o mercado de trabalho.

Com relação à universidade de “resultados”, dos anos de 1980, a autora observa que houve, de imediato, uma parceria com a iniciativa privada, com vistas a assegurar estágios remunerados aos estudantes e a garantia de emprego aos futuros profissionais. Outra característica marcante dessa fase, foi a expansão do ensino superior privado.

Com a década de 90, vieram as reformas econômicas e administrativas mais profundas que determinaram o novo perfil da universidade. O novo contexto imprimiu um caráter operacional para a instituição, que, ao contrário dos períodos anteriores, quando estava preocupada com a finalidade clássica da produção de conhecimento e, depois, com a inserção produtiva no mercado de trabalho, esta nova universidade torna-se, de acordo com Chauí (2001, p. 190) uma “organização”, que passa a ser:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, [...] estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade dos meios e dos objetivos.

Conforme a análise da autora, essa nova orientação trouxe implicações que alteraram substancialmente a educação superior. Diga-se de passagem, essas novas orientações adquiriram maior respaldo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em meados da década de 90.

Com efeito, as transformações iniciadas no período citado anteriormente, encontram-se, em parte, consolidadas atualmente, mas não isentas de críticas e manifestações de descontentamento. Conforme Chauí (2001) e Mancebo (1999), as práticas e os discursos que configuram o atual perfil da Universidade e do ensino superior, em geral, apresentam-se como irreversíveis e colocam a antiga instituição como uma organização orientada por valores que incitam o pragmatismo desenfreado e a competição entre os seus quadros.

A esse respeito, Mancebo (1999) tece considerações no sentido de explicitar outros elementos que compõem esse cenário, permeado por contradições. A começar pelos desdobramentos da reforma administrativa do Estado, formulada e coordenada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo como matriz, princípios adotados por

modelos referenciados na visão institucional gerencialista, conforme apregoado pelos organismos internacionais, especialmente, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial e que foram implementadas nos anos de 1990.

Segundo Mancebo (1999), as diretrizes para a educação superior, propostas por esse modelo gerencialista, consubstanciam-se em cinco princípios: o princípio da gestão voltada para os resultados; o princípio da flexibilidade da gestão; o princípio da qualidade do serviço educacional e, por último, o princípio da descentralização.

O princípio da racionalização dos recursos pressupõe a retirada do Estado da função de mantenedor das políticas sociais, principalmente da educação superior, tida como onerosa e de baixo retorno dos investimentos financeiros aplicados, conforme determinam o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. A implementação desse princípio trouxe como conseqüência a busca de recursos externos via Fundações de Apoio Universitário, através da prestação de serviços e da subordinação da pesquisa à lógica privada, retirando-lhe a capacidade de reflexão e de crítica, próprias desse tipo de atividade (MANCEBO, 1999).

Os princípios da flexibilidade e gestão direcionadas aos resultados impõem novas regras para o funcionamento da educação superior, através da desregulamentação das relações de trabalho, permitindo a contratação de trabalhadores temporários para garantir a oferta de ensino a baixo custo, assim como as reformulações curriculares, buscando adequar os cursos às necessidades do sistema, a fim de proceder a ajustes nas atividades desenvolvidas pelas universidades e estabelecer hierarquias entre estes estabelecimentos.

Outro ponto central, diz respeito à questão da qualidade, entendida dentro do referencial mercantil, que concebe a educação como uma mercadoria e, como tal, deve estar à altura das necessidades do mercado consumidor. (GENTILLI, 2000)

Observamos, a partir das análises de Mancebo (1999) e Gentilli (2000), que a implementação da chamada “lógica do mercado” materializada nas mudanças ocorridas no ensino superior e, sobretudo, nas universidades públicas, tem forjado novas subjetividades que, por sua vez, constroem uma nova cultura, pautada em práticas e discursos que enaltecem o indivíduo e suas realizações, em detrimento da busca coletiva de soluções para os problemas.

Mancebo (2002, p. 69), expressa do seguinte modo, esse novo “espírito” que se desenvolve na universidade e que atinge a muitos:

A educação e a universidade são, com certeza um desses espaços privilegiados de construção e expressão de indivíduos economicamente orientados, voltados estritamente para suas práticas acadêmicas, competindo entre si pelo crescimento acadêmico, por melhores colocações no mercado intelectual e transformando o investimento pessoal, no motivo central de seu trabalho. Neste ideário, a docência é tocada como “uma empresa de si mesma” (Gordan, 1991) e a universidade arquiteta-se como um agregado de especialistas.

Com certeza, nem todos sucumbiram a esses ditames, mas há de se reconhecer que existe, no momento, a hegemonia de tais posições entre a comunidade acadêmica. É portanto, neste cenário, que vêm sendo implementadas as ações inclusivas. Ao nosso ver, tais questões não são contraditórias, considerando que essas medidas não implicam na real democratização do ensino superior do Brasil. Cumprem apenas o papel de conter as pressões que vêm dos segmentos mais penalizados da população, denominados de minorias.

Em que pese a inclusão educacional apresentar-se como um paradigma orientador de políticas públicas, como já afirmamos, não é intenção desse trabalho o detalhamento de políticas educacionais definidas para os diversos níveis de ensino sob esse enfoque. Neste estudo, estamos dando maior relevância à contextualização do surgimento da temática da inclusão, abordando como ela vem ocorrendo na educação superior e como tem sido percebida pelos docentes.

2.5.2. Alunos com deficiência – acesso e permanência no ensino superior

A exclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior insere-se na história de exclusão de extensa parcela da população brasileira nesse nível de ensino.

A história do ensino superior, no tocante à oferta, registra oscilações desde os anos de 1930. Nos períodos de maior expansão, esteve atrelado às necessidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Num primeiro momento, voltou-se para a formação de uma elite cultural e econômica, dirigente do processo de consolidação do capitalismo nascente na referida década. Depois, nas décadas posteriores até os anos de 1980, a expansão da oferta ocorreu por motivações econômicas e por pressões exercidas pelos movimentos sociais.

A marca excludente do ensino superior brasileiro fica evidente na evolução dos números relativos às matrículas, analisados por Valdés e Magalhães (2006). As autoras

constataram, através dessa análise, que o sistema de ensino superior do Brasil é um dos mais privatizados do mundo, tendo em vista que de acordo com o censo de 2003, o número de instituições de Ensino Superior (IES) era de 1.859, sendo que destas 88,9%, aproximadamente 1.652 estavam sob a responsabilidade da iniciativa privada.

Conforme o mesmo levantamento, dos 3.887.022 alunos matriculados no ensino superior, 2.750.652 estão nas faculdades privadas, constituindo um percentual de 70,8%, ao passo que somente 1.136.370 alunos freqüentam as universidades públicas.

Esses dados comprovam a aplicação eficaz da política de retirada do Estado como principal mantenedor das políticas de interesse social, entre elas, a educação superior.

Com relação à Educação Especial, o caráter privado da oferta é um traço marcante, já que nessa modalidade, historicamente, o Estado tem transferido responsabilidades através de auxílio financeiro e, em alguns casos, cedendo recursos humanos para que entidades assistenciais, filantrópicas ou privadas prestem serviços educacionais e terapêuticos às pessoas com deficiência. Tal procedimento permite inferir que no Brasil, as pessoas com deficiência não têm tido direito à educação pública, que embora de qualidade amplamente questionada, tem sido ofertada à maioria da população.

Uma das conseqüências da ausência sistemática de oferta e da inconsistência e irregularidade das políticas para o atendimento educacional a essa população, tem sido o baixo índice de alunos com deficiência no ensino superior. De acordo com o Censo Escolar de 2003, de um total de 5.078 alunos com deficiência no ensino superior, 3.705 estão em instituições particulares e apenas 1.373 estão matriculados em universidades públicas. Comparando com a população geral que chega a esse nível de ensino é possível constatar que a presença de alunos em instituições privadas é consideravelmente mais alta do que em universidades públicas.

Esses números, com certeza já alterados para mais, revelam o grau de exclusão da população jovem do país do acesso à formação superior, em especial, os jovens com deficiência.

Atendendo às determinações constantes das declarações e convenções internacionais, o Brasil tem envidado esforços no sentido de elaborar leis que assegurem o direito das pessoas com deficiência a exercerem o direito de cidadania plena. Em que pese os avanços nessa área, no tocante à inclusão no ensino superior é possível observar lacunas na própria LDB, que não menciona a questão do direito à inclusão no Ensino Superior. A omissão existe nos capítulos que versam sobre a Educação Especial e sobre o Ensino Superior.

Com o intuito de corrigir essas lacunas, o Ministério da Educação aprovou a Portaria de n. 3.284/03, no dia 07 de novembro de 2003 e publicou no Diário Oficial no dia 11 de novembro do mesmo ano. Esse documento obriga as instituições de ensino superior a proceder adaptações no sentido de prestar atendimento às necessidades específicas de pessoas com deficiência e, ainda, “[...] dispõe sobre requisitos de acessibilidade das pessoas portadoras com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” (BRASIL, 2003, p. 12).

Na atualidade, o Governo Federal vem colocando em prática programas de inclusão para o ensino superior, direcionados à população indígena, aos negros e alunos provenientes de escolas públicas, através da política de cotas. Com relação a esse assunto, Almeida e Bittar (2003) argumentam que a proposta da política de inclusão é orientada por organismos internacionais, mas também deve ser entendida como bandeira de luta dos movimentos sociais e das organizações não governamentais, devido à emergência das necessidades sociais e econômicas básicas de grande parte da população. Sobre esse aspecto, Frigotto (apud ALMEIDA; BITTAR, 2003, p. 37) faz a seguinte análise:

Um novo campo de luta centra-se diretamente contra os efeitos destrutivos das políticas econômicas ditadas pelo núcleo orgânico do capital mundial, sobre a vida e os direitos da maioria dos seres humanos. Encampam esta luta uma enorme constelação de grupos, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, etc., de origem, expressão social, cultural e política profundamente heterogêneos. O que os move é, ao mesmo tempo, o senso do limite, revolta e, certamente, a utopia e a crença de que é possível dar um outro destino à ciência e aos frutos do trabalho social.

Para o autor, a mobilização dos chamados “excluídos” se dá no sentido de desenvolver estratégias de enfrentamento às desigualdades de oportunidades, buscando frear o processo crescente de exclusão, realidade presente em todo o mundo.

É importante observar que a inclusão, na perspectiva de organismos como o Banco Mundial e outros, é desprovida de um sentido humanitário ligado à garantia dos direitos universais. A concepção que prevalece, diz respeito a uma condição indispensável para que seja mantido o equilíbrio econômico necessário à manutenção e reprodução do capital.

Coerente com essa perspectiva e, a título de ilustração, vale citar alguns dos programas voltados para a inclusão no ensino superior desenvolvidos pelo governo atualmente, tais como: Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas – Prolind; Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior - Uniafro, que visa apoiar os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros - NEABS e os Projetos

educacionais direcionados à promoção de igualdade racial; Programa Universidade para Todos - ProUni, que concede bolsas de estudo a jovens de baixa renda nas instituições privadas e o Programa Incluir - Igualdade de Oportunidades e Direito à Universidade. Esse último programa é voltado para a garantia do acesso e permanência de “pessoas portadoras de necessidades especiais” nas instituições de Ensino Superior.

Os programas aqui referidos têm despertado opiniões controversas, a despeito de serem avaliados positivamente por muitas pessoas (dado não comprovado cientificamente). No caso específico do ProUni, Carvalho (2005) e Pinheiro (2004), citados por Magalhães (2006), advertem que a compra de vagas no ensino superior privado valoriza a iniciativa privada, na medida em que reduz o número excessivo de vagas ociosas nesse sistema. Além disso, entendemos que a isenção fiscal significa a renúncia de recursos que poderiam ser revertidos para a melhoria da educação nas instituições públicas.

Assim, segundo Magalhães (2006), para a educação superior repete-se a mesma lógica aplicada à educação básica, quando busca implementar a universalização por meio do aumento do número de vagas, secundarizando a qualidade.

De acordo com Valdés (et al, 2006), as ações inclusivas adotadas pelas instituições de Ensino Superior são, em parte, decorrentes dos projetos de financiamento do Governo Federal, através do Ministério da Educação. Entre os quais, o Projeto de Apoio à Educação Especial – PROESP, que vem apoiando técnica e financeiramente núcleos de pesquisa em universidades públicas.

Valdés (et al, 2006) faz referência a diversos estudos acerca da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Nestes, os resultados revelam a necessidade de discussão do tema na academia, investimento na formação de professores, além das adequações arquitetônicas.

No estudo empreendido pela autora, das 22 instituições de Ensino Superior que participaram da pesquisa, apenas 09 informaram possuir algum tipo de estrutura acadêmica ou setores específicos para atendimento a pessoas com deficiência. Um dado importante, é que os participantes citados no estudo relacionam o esforço pela inclusão vinculado aos departamentos de educação.

Entre as conclusões, a autora aponta a inexistência de dados precisos sobre o número de alunos com deficiência estudando no ensino superior; a existência de ampla legislação que protege essas pessoas, mas que não é cumprida totalmente.

Além desses aspectos, ressalta que ainda não é possível falar que essa política seja uma realidade no ensino superior, posto que

[...] de modo geral no país, parece predominar, nos serviços e programas, o modelo médico-biológico, de corte assistencialista, centrado em prover as necessidades do usuário e não em promover o protagonismo deles como atores do processo [...] (VALDÉS et al, 2006, p. 152).

A mudança dessa perspectiva ao nosso ver, depende da continuidade das ações já iniciadas, submetidas à avaliação permanente dos interessados e de toda comunidade acadêmica.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 A pesquisa e sua natureza

Esta é uma pesquisa de cunho exploratório-descritivo. A pesquisa exploratória busca obter maiores informações de realidades ou assuntos pouco conhecidos, cuja finalidade consiste em formular problemas e hipóteses para estudos futuros. As pesquisas descritivas têm como objetivo descrever características de determinada população ou fenômenos, ou ainda, observar relações entre variáveis. (MARTINS, 1994). Tendo em vista o objeto de estudo apresentado, qual seja, a concepção de professores da UFPI acerca da inclusão de alunos com deficiência, considerou-se essa opção a mais adequada para apoiar e conduzir metodologicamente esta investigação. Nessa perspectiva, esta pesquisa foi conduzida à luz dos seguintes referenciais: Martins (1994); Mazzotti e Gewandsnajder (2000); Minayo (1996); Richardson (1999), Bardin (1977) e Branco (2003).

Às informações obtidas junto aos participantes deste estudo foi dado um tratamento qualitativo, considerando o entendimento de Minayo (1994), quando afirma que a pesquisa qualitativa permite trabalhar questões, como: significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser traduzidos em dados estatísticos e matemáticos.

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza exploratória, definimos por conhecer as concepções dos docentes sobre os aspectos relatados, para posteriormente desenvolver outras abordagens investigativas de cunho mais específico.

Nesse sentido, julgamos pertinente algumas considerações a respeito do enfoque adotado para esse estudo.

Etimologicamente, concepção vem do latim *conceptione*, e refere-se ao ato de conceber ou de gerar. Conforme Lombardi (2003), o termo é usado tanto para conceber

mentalmente, na produção de idéias, como para designar o resultado desse processo, que são os conceitos.

O uso do termo concepção também é utilizado para discriminar características de sistemas filosóficos ou científicos. Concepção envolve ainda compreensão, determinada maneira de ver ou apenas um ponto de vista. Vale ressaltar que os conteúdos que configuram tais elaborações são provenientes das relações que se estabelecem no interior de determinadas formações culturais e que refletem o movimento dialético destas.

Na mesma linha de análise, tal abordagem é reforçada pelo pensamento de Lima (2003, p. 30) que se posiciona nos seguintes termos com relação a esse assunto:

As concepções, crenças e atitudes docentes se expressam e se caracterizam por um corpo de conceitos e valores organizados em teoria, explícitas e latentes, evidenciadas pelos modos de agir do sujeito. Assim, de acordo com seu funcionamento, as concepções podem ser transformadas pelo contexto imediato que as provocam, o que implica dizer que podem ser reconstruídas com base nos saberes acumulados pelo indivíduo. Trata-se, neste caso, de fenômeno relativo à evolução de concepções de crenças, de pensamento, refletindo seu caráter de dinamicidade.

Desse modo, concepções são elementos que integram a própria subjetividade humana. Nessa perspectiva, Lustosa (2004, p. 55), fundamentada no pensamento de González Rey, tece as seguintes considerações:

A subjetividade apresenta-se, simultaneamente, como processo e como organização. Por um lado, como processo, constitui e é constituída pelo indivíduo e pelos diferentes espaços sociais nos quais este atua; por outro, seu caráter organizador advém do fato de que, à medida que os processos vão se constituindo, surgem outros que necessitam ser, por sua vez, elaborados, organizados e integrados na personalidade, numa construção contínua e permanente que não se esgota.

É nessa perspectiva que o termo é utilizado na pesquisa ora apresentada.

3.2 O cenário espacial da pesquisa

Como campo para a realização desse estudo definimos a Universidade Federal do Piauí, considerando a carência de estudos nessa área e por tratar-se do local onde exercemos a

função de docente. In *st*o posto, convém informar que a Fundação Universidade Federal do Piauí foi criada em 11 de novembro de 1969, a partir da Lei 5.528, mas somente em 1971 foi oficialmente instalada com o fim de manter a Universidade Federal do Piauí – UFPI. A Instituição possui três campi, sendo que um está instalado em Teresina, a capital do estado, (Campus Ministro Petrônio Portela) e os outros dois estão em cidades do interior, especificamente em Picos (Campus do Junco) e em Parnaíba (Campus Ministro Reis Veloso). Além disso, possui três colégios agrícolas (Floriano, Bom Jesus e Teresina).

Este estudo, contudo, foi desenvolvido no Campus Ministro Petrônio Portela em Teresina, que é constituído pelas seguintes Unidades de Ensino: Centro de Ciências da Educação – CCE, Centro de Tecnologia – CT, Centro de Ciências Agrárias – CCA, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Centro de Ciências da Natureza – CCN.

3.3 Participantes

Participaram desta pesquisa, 08 professores² e 07 professoras da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, constituindo uma amostra de 15 docentes. Objetivamos contemplar pelo menos um docente por Centro ou Unidade de Ensino. A saber: Centro de Ciências da Educação – CCE (05); Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL (05); Centro de Tecnologia – CT (01); Centro de Ciências da Natureza – CCN (02); Centro de Ciências da Saúde – CCS (01) e Centro de Ciências Agrárias – CCA (01).

A adoção desse critério fundamentou-se no objetivo de ter acesso às concepções de docentes de diferentes áreas de formação e atuação, partindo do pressuposto de que os dados obtidos poderão indicar a necessidade de outros estudos e/ou intervenções localizadas dentro da instituição, campo desta pesquisa. Os 15 docentes que participaram da pesquisa constituem uma amostra de tipo acidental. Este tipo de amostra é útil quando se pretende um primeiro contato com um problema de investigação. Nesse caso, não é possível generalizar em termos de população. Entretanto, “as conclusões obtidas com este tipo de amostra poderão contribuir para a formulação de hipóteses suscetíveis de serem contrastadas em trabalhos futuros” (RICHARDSON, 1999, p. 161).

² Com o intuito de preservar o anonimato dos professores e professoras, estes foram denominados P1, P2 etc.

3.4 Instrumentos

Para a coleta dos dados utilizamos um questionário com questões fechadas, objetivando a elaboração de um perfil dos/as docentes. O uso do questionário como instrumento de coleta de dados permite “[...] uma descrição adequada das características de um grupo”. (RICHARDSON, 1999, p. 189), que nesse caso, mostrou-se pertinente. O roteiro do questionário encontra-se no apêndice de número 01.

A fim de obter as informações necessárias à consecução dos objetivos propostos inicialmente, optamos pela técnica da entrevista semi-estrutura, a qual foi realizada a partir de um roteiro (Apêndice 02) que cumpriu a função de guiar a entrevista, sem obstante impossibilitar que entrevistador e entrevistados ficassem à vontade para propor acréscimos ou para incluir outras questões no decorrer dos encontros. Cada entrevista teve a duração média de 1 hora e 15 minutos.

A opção por esse instrumento se deu pelo fato de apresentar, de acordo com Mazzotti e Gewandsnajer (2000), entre outras técnicas e instrumentos disponíveis, um maior acesso às informações complexas. Além disso, possibilita também maior interação com o entrevistado, o acesso imediato à informações consideradas essenciais e, não menos importante, permite esclarecimentos frente à respostas que não ficaram totalmente claras.

3.5 Procedimentos

Como procedimento inicial definimos alguns eixos de ações tanto para aproximação aos possíveis participantes da pesquisa, a fim de dar conhecimento sobre os objetivos e a relevância do estudo, como para a definição dos locais específicos para a coleta dos dados. Assim, procuramos verificar a existência de ações em prol da inclusão, como mudanças físicas e arquitetônicas no interior da UFPI e ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI). Tais procedimentos foram necessários para a contextualização do problema, bem como para dar início à fase de coleta dos dados. Após a estruturação da amostra, os questionários foram aplicados, sendo que o tempo de aplicação não ultrapassou 10 minutos.

As entrevistas foram agendadas previamente com os professores de acordo com a disponibilidade destes, e realizadas na própria instituição. As entrevistas foram transcritas com vistas à realização da análise.

3.6 Organização e análise dos dados

Análise e a organização dos dados obtidos foram orientadas pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que tem a seguinte definição:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens) (BARDIN, 1977, p. 42)

Para Richardson (1999), com essa técnica de análise é possível obter significados de natureza psicológica, sociológica e histórica, na fala dos sujeitos. Assim, descrevem-se aspectos de uma mensagem para serem reinterpretados de acordo com os pressupostos da investigação.

Conforme prevê a técnica de Análise de Conteúdo, o tratamento dos dados segue-se por etapas. A pré-análise é considerada como a primeira etapa desse processo e diz respeito à organização do material a ser analisado, é nessa fase, onde, através da leitura, o pesquisador deixa-se contagiar pelo material obtido e formula as primeiras impressões e expectativas (FRANCO, 2003).

Nesta investigação, após essa etapa, procedeu-se à seleção do material da pesquisa, configurando o *corpus* (BARDIN, 1977), que tornou a forma de um mapa contendo os fragmentos dos discursos dos participantes, relativos às seguintes categorias temáticas: concepções sobre deficiência; concepções sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência no ensino no superior; conhecimentos teóricos, legais e tecnológicos relativos à inclusão educacional; conhecimento sobre apoios existentes na UFPI para inclusão de pessoas com deficiência e as condições necessárias para viabilizar a inclusão.

Com isso, pôde-se visualizar a diversidade de concepções enunciadas a partir da releitura do material coletado, o que permitiu, ainda, a percepção de novos significados do objeto investigado, bem como, outras perspectivas teóricas de análise.

A partir dessa sistematização, passamos à constituição das subcategorias, decorrentes das categorias gerais, mais amplas, que nortearam o desenvolvimento das análises.

Convém esclarecer que para não restringir o processo de discussão a um esquema rígido, decorrente das categorias definidas no desenvolvimento da análise, levamos em conta, o conteúdo global das entrevistas e não somente as respostas específicas às questões que foram propostas. Desta forma, recorrendo e transitando entre diferentes trechos do discurso, tornou-se mais frutífera a tarefa de captar e estabelecer relações entre as concepções enunciadas pelos professores/as pesquisados/as com vistas a atender aos objetivos propostos para este trabalho.

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco os homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Marx

CAPÍTULO IV

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

4.1. O Perfil dos Participantes da Pesquisa

No que diz respeito ao conhecimento acerca das deficiências e da inclusão, os professores manifestaram-se da seguinte forma: Quanto às deficiências que mais conhecem, 13 professores/as afirmam ter um maior conhecimento sobre a deficiência física e a deficiência visual, sendo que destes, 11 revelaram conhecer as deficiências auditiva e mental e, por último, 02 docentes disseram conhecer outros tipos de deficiências, mas não mencionaram quais.

Os professores/as também foram indagados sobre as formas de acesso à informações relativas às deficiências e à inclusão. O resultado é o seguinte: dos 15 docentes que responderam a essa questão, 12 revelaram que essas informações são provenientes do contato com essas pessoas e de reportagens na mídia.

Entre estes, 09 professores/as agregaram essa questão, à prática docente na UFPI. Apenas 04 professores/as responderam possuir informações obtidas por meio de leitura de livros e revistas sobre as deficiências e a inclusão. Finalizando, 01 professor informou que seus conhecimentos sobre esse assunto são provenientes de outras fontes, as quais não foram especificadas.

QUADRO 02 – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professores	Sexo	Faixa etária	Formação	Centro
P1	F	50 anos ou mais	Doutorado	CCE
P2	M	entre 40 e 50 anos	Mestrado	CT
P3	M	50 anos ou mais	Aperfeiçoamento	CCHL
P4	F	entre 40 e 50 anos	Pós-Doutorado	CCHL
P5	F	entre 30 e 40 anos	Mestrado	CCHL
P6	F	entre 40 e 50 anos	Mestrado	CCE
P7	M	entre 40 e 50 anos	Doutorado	CCHL
P8	F	entre 40 e 50 anos	Doutorado	CCHL
P9	F	50 anos ou mais	Doutorado	CCE
P10	M	entre 40 e 50 anos	Mestrado	CCS
P11	F	50 anos ou mais	Mestrado	CCE
P12	M	50 anos ou mais	Mestrado	CCN
P13	M	50 anos ou mais	Mestrado	CCA
P14	M	50 anos ou mais	Doutorado	CCN
P15	M	50 anos ou mais	Especialização	CCE

Fonte: Dados da Pesquisa

4.2. Concepções sobre a Deficiência

Iniciamos explorando as concepções dos docentes da Universidade Federal do Piauí acerca da deficiência, partindo da premissa de que a forma como a deficiência é concebida constitui-se em dos indicadores de como as pessoas com deficiência são vistas e tratadas por estes sujeitos.

QUADRO 03 – Distribuição das subcategorias de respostas de professores(as) sobre concepções de deficiência.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
	Frequência
Déficits nas condições orgânicas, sensoriais, físicas e intelectuais.	08
Déficit de aptidão, destrezas e habilidades não compatíveis com os padrões socialmente aceitos de desempenho.	05
Condição humana especial, que requer preparo de sociedade e intervenção educacional adequada.	02

4.2.1 Déficits nas condições orgânicas, sensoriais, físicas e intelectuais.

A análise do quadro evidencia a prevalência de uma concepção de deficiência relacionada a déficits orgânicos, sensoriais, físicos e intelectuais (subcategoria 1), apresentada por 8 dos 15 professores pesquisados. A prevalência desse entendimento sobre os demais é compatível com a visão corrente sobre o assunto, que remete essa condição a uma limitação dos sentidos, limitação mental ou física que dificulta a realização das atividades que são executadas por uma pessoa considerada normal.

Os depoimentos selecionados abaixo, refletem essa visão:

[...] a deficiência se configura como qualquer limite visual, auditivo, e físico que impeça o sujeito de fazer normalmente as suas atividades. (P8)

[...] eu conceituo deficiência sob vários aspectos: temos as deficiências de locomoção... a questão da surdez, da visão... (P12)

[...] Eu acho que uma pessoa está enquadrada como deficiente quando ela tem algum dos sentidos limitados... como a visual, auditiva, tátil, movimento. Alguma coisa dessa natureza (P13)

Conceber a deficiência como uma ausência ou limitações de natureza orgânica, sensorial, física e intelectual, traz embutida a crença de que as limitações e/ou impedimentos que as pessoas com deficiência apresentam são decorrentes das características específicas das próprias deficiências. Considerando a história da atenção social às pessoas com deficiência, a concepção expressa nessas falas fundamenta-se no modelo biológico. De acordo com esse modelo, a pessoa com deficiência precisa ser reabilitada e habilitada para adequar-se à sociedade, sem que esta se modifique para tal. Assim, conforme Sasaki (1997, p. 29):

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir as pessoas portadoras de deficiências e/ou outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema exclusivamente na pessoa deficiente, bastaria prover algum tipo de serviço para solucioná-lo.

De acordo com o autor, esse tipo de concepção perpetua as práticas assistencialistas que negam a autonomia e a independência das pessoas com deficiência na sociedade,

contribuindo para que estas sejam vistas como seres incapazes e dependentes dos cuidados de outros.

Como consequência, o modelo médico-biológico tanto serviu e ainda serve às práticas segregacionistas de atenção educacional, a exemplo das escolas especiais e centros de reabilitação; como também ao paradigma da integração, que preconiza, entre outras medidas, a inserção social das pessoas com deficiências que se mostrarem capazes de utilizar espaços físicos e sociais, programas e serviços oferecidos pela sociedade, por meio de seus próprios méritos.

Considerando que essa concepção é a mais arraigada na sociedade, infere-se que os docentes que compreendem a deficiência a partir desse referencial, refletem este pensamento, que é hegemônico entre nós.

A compreensão destes professores sobre a deficiência não é muito diferente do que preconiza o Plano Nacional de Educação Especial (2001), quando define o alunado da Educação Especial enquadrados na seguinte classificação: portadores de deficiência (mental, física, auditiva, visual e múltipla); portadores de condutas típicas e altas habilidades. Nessa classificação, a deficiência ou eficiência (caso das altas habilidades), está centrada no indivíduo.

Com relação a essa abordagem, julgamos pertinentes as considerações de Vygotsky (1995). Para esse autor, a deficiência pode ser de dois tipos: a deficiência primária e a deficiência secundária. A deficiência primária diz respeito às condições biológicas, que envolve lesões orgânicas, alterações cromossômicas, entre outras. Ou seja, a deficiência está relacionada às características físicas e orgânicas dessas pessoas. Já a deficiência secundária envolve o desenvolvimento a partir das relações sociais, já que o autor concebe o desenvolvimento humano como um processo que se orienta do plano social para o individual. Assim, estas características físicas e orgânicas apresentadas estão intimamente vinculadas às interações sociais e à forma concreta de existência dessas pessoas.

Melhor dizendo, a deficiência primária converte-se em deficiência secundária sob determinadas condições sociais. Para exemplificar, Vygotsky compreende que uma lesão cerebral “converte-se ou não em deficiência mental sob certas condições sociais, posto que não há nenhum aspecto onde o biológico possa separar-se do social”. (VYGOTSKY, 1995, p. 71)

Na mesma perspectiva de análise, Bueno (2004) considera que dois indivíduos com as mesmas deficiências podem apresentar características diversas, já que “a determinação de

suas dificuldades não está isenta das possibilidades que lhes são oferecidas no sentido de preveni-las, minimizá-las e, até mesmo superá-las totalmente (BUENO, 2004, p. 67)

Essa concepção diverge de outras concepções que procuram explicar a deficiência apenas sob o enfoque biológico, desvinculada das condições sociais e históricas que lhes dão sentido.

4.2.2 Déficits de aptidão, destrezas e habilidades não compatíveis com os padrões de desempenho socialmente aceitos.

A concepção sobre a deficiência, associada a déficits no desempenho de tarefas, quando comparado às destrezas e habilidades da população considerada normal, manifestou-se na fala de 05 professores. Os depoimentos em destaque são ilustrativos dessa visão.

[...] uma pessoa que eu consideraria com deficiência é uma pessoa em que a redução dos potenciais está além do que é considerado socialmente aceito. Uma pessoa com deficiência é uma pessoa que tenha um comprometimento de habilidades, pra desenvolver ou pra se colocar no mundo (P7).

[...] eu vejo que a deficiência pode estar também em pessoas aparentemente normais... A falta de uma habilidade, e não só, necessariamente, a falta de um órgão. (P2)

Conforme o pensamento desses professores, a deficiência não se restringe apenas aos aspectos físicos e orgânicos dos indivíduos. Relaciona-se, também, a comportamentos deficitários, frente às solicitações do seu entorno.

Entendemos que considerar a deficiência para além da visão de senso comum e de determinadas abordagens teóricas e legais, que se reportam em suas explicações ao paradigma do déficit de capacidades orgânicas e funcionais, significa a incorporação de elementos que dizem respeito à inserção social do ser humano, de modo eficiente e capaz de responder às expectativas depositadas nele, considerando o que é socialmente entendido como comportamentos adequados nas diversas situações.

Nesse sentido, quando estes docentes se referem à ausência de certas habilidades e competências, por parte das pessoas com deficiência, tomam como parâmetro o desempenho padrão; aquilo que é realizado pelas pessoas consideradas normais dentro da sociedade.

Assim, a ausência de certas habilidades ou o baixo desempenho tem como parâmetro uma determinada forma de produtividade ou um conjunto de competências intelectuais e comportamentais socialmente definidas naquele momento.

Com base nesses depoimentos, inserimos o comentário de Bueno (2004, p. 59):

Um fato social é normal para um tipo social determinado, considerado numa fase determinada de desenvolvimento, quando se produz na média das sociedades dessa espécie, consideradas numa fase correspondente de desenvolvimento.

Portanto, compreendemos que ao analisar o desenvolvimento de habilidades em pessoas com deficiência não podemos encará-lo de forma abstrata ou generalizada. É preciso refletir sobre quais habilidades estamos nos referindo, para quais finalidades elas se prestam, de qual ou de quais pessoas estamos falando, com quais deficiências, onde e em que momento elas se apresentam.

Desse modo, as deficiências referidas pelos professores só se constituem como tal, devido às exigências colocadas pelo contexto histórico e social em que estes indivíduos se encontram. Partindo desse pressuposto, é de se esperar que sejam oferecidas as mesmas condições para que estes sujeitos possam desenvolver suas capacidades.

Assim, ao considerarmos as habilidades necessárias para a participação de uma pessoa com deficiência em um determinado contexto cultural, respondendo eficazmente a todas as solicitações que lhe são postas, precisamos levar em conta que as habilidades humanas são resultantes de aprendizagens ao longo da vida, desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, portanto, não podem ser atribuídas a fatores que estejam fora da cultura e das interações sociais proporcionadas por ela.

No caso específico das pessoas com deficiência é importante ressaltar que apenas uma minoria tem acesso à escolarização regular na época adequada. A maioria, sequer consegue uma vaga nas instituições que oferecem educação especial e muitas dela ainda vivem isoladas, privadas de educação e de contatos sociais fora do núcleo familiar. Nessas condições, julgamos que as habilidades que desenvolvem limitam-se àquelas que respondem às necessidades de um cotidiano sem maiores exigências.

Neste aspecto, merece destaque o papel da família. A forma como a deficiência é encaminhada desde o início, os apoios que a família recebe ou os recursos que ela dispõe para interferir no curso dessa deficiência, estão diretamente relacionados com o nível de autonomia

e independência dessas pessoas para assumir, ou não, tarefas em quaisquer espaços sociais ao longo da vida.

Além disso, a dinâmica de funcionamento interno da família e a qualidade das interações que se estabelecem entre os seus membros podem comprometer ou ampliar o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a negligência ou o comportamento de ignorar as necessidades dessas pessoas, assim como, a superproteção, são formas extremas de lidar com a deficiência, mas, igualmente danosas.

Considerações à parte, com relação aos alunos com deficiência que chegaram ao ensino superior, acreditamos que por terem tido mais apoios e maiores oportunidades apresentem mais habilidades e com maior grau de complexidade. Nesse caso, as mesmas atitudes de protecionismo, e assistencialismo ou a negligência, trazem prejuízos da mesma forma.

Cabe aos docentes, portanto, compreenderem estes alunos não pela expressão das ausências ou limites, mas sim, criando as condições que ampliem suas habilidades.

4.2.3. Condição humana especial, que requer preparo da sociedade e intervenções educacionais adequadas.

Por outro lado, as concepções que apontam a deficiência localizada na sociedade, ou seja, fora do indivíduo, ou apenas como uma condição humana específica que requer apoio educacional e social aparecem em apenas 02 respostas. Tais concepções respaldam-se teoricamente no modelo social da deficiência, que preconiza o movimento da sociedade em torno do provimento das condições adequadas para uma vida autônoma, pensamento este que está na base do ideário inclusivista. Nesse enfoque, não é o indivíduo que busca adaptar-se ao meio. Pelo contrário, a sociedade é que se modifica para incluí-lo. (SASSAKI, 1997; MITTLER, 2003)

Essa visão aparece nas falas que se seguem:

[...] não existem pessoas portadoras de deficiências. A sociedade é que é deficiente no sentido de não ter a capacidade de conviver de forma harmônica com essas pessoas diferentes (P14)

Deficiência seria uma condição especial do ser humano, que necessita de intervenções e políticas adequadas, no sentido de desenvolver as potencialidades dela (P9)

O modelo social refere que a deficiência está mais no ambiente em que as pessoas com deficiência vivem, do que nelas próprias. Desse modo, as intervenções orientam no sentido da remoção das barreiras físicas, programáticas e atitudinais que impeçam essas pessoas de terem acesso aos serviços e aos lugares; às informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal. (SASSAKI, 1997)

Segundo esse autor, a sociedade precisa reconhecer que ela é a responsável pelas desvantagens e incapacidades das pessoas com deficiência, tendo em vista

[...] Seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela aparência homogênea; sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades e suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana. (SASSAKI, 1997, p. 47)

Essas considerações são partilhadas pelos professores que acreditam em um outro destino para aquelas pessoas cujas oportunidades são negadas ou postas sob pesadas condições.

4.3. Concepções de inclusão no ensino superior

As concepções de inclusão reveladas nesta categoria relacionam-se às políticas públicas que visam atender pessoas com deficiência, assim como às políticas de cotas em vigor atualmente. Os docentes também se referem à inclusão como um direito à cultura e ao desenvolvimento. Entretanto, entendem que a inclusão exige condições para se realizar.

QUADRO 04 – Distribuição das subcategorias de respostas de professores(as) sobre concepções relativas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
	Frequência
Questão de direito à cultura, ao conhecimento e ao desenvolvimento	5

Política pública de apoio às pessoas com deficiência – política de cotas.	3
Inclusão não é só colocar junto – pseudo-inclusão / condições	7

4.3.1. Inclusão como questão de direito à Cultura, ao conhecimento e ao desenvolvimento

Os docentes concebem a inclusão numa abordagem que vincula-se à garantia do direito de pertencimento, de fazer parte da própria cultura e do acesso ao seu bem maior que é o conhecimento. Neste particular, citam a universidade como um espaço privilegiado, que oportuniza a apropriação de um tipo mais elaborado de conhecimento e que precisa tornar-se disponível para todos, como efetivação de um direito. Os depoimentos a seguir expressam esse sentimento:

Sou favorável, por que a universidade, enquanto instituição social surgiu em decorrência de um corpo social, que também é composto de pessoas com deficiências. (P15)

[...] eu acho que todas as pessoas com deficiência têm o direito e podem e devem ter acesso à educação... (P13)

[...] a inclusão educacional é uma coisa que a gente deve buscar o tempo todo, sobretudo com essas pessoas que já têm uma limitação, que as impossibilita de viver uma vida intensamente, uma vida social... isso eu acho fundamental. A universidade eu vejo como um espaço de inclusão pelo conhecimento, pela cultura. (P3)

A concepção de inclusão apresentada nessa subcategoria encaminha-se no sentido da defesa do direito à educação, notadamente à educação superior, por parte das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, a universidade é vista por um dos docentes, como uma instituição que surgiu em função de uma demanda social, razão por que, precisa ser acessível a todo esse corpo social que lhe dá sustentação. Com base nesse argumento, vale ressaltar que a universidade foi criada para atender a uma demanda social da elite da época, objetivando formar os futuros dirigentes daquela sociedade. Assim, pretender a universidade ao alcance de todos, como consequência de um percurso escolar bem sucedido, é um sentimento legítimo daqueles que defendem a universalização do acesso ao saber, contemplando a todos

indistintamente, mas, é preciso entender que essa instituição não surgiu para cumprir essas finalidades.

Nesse sentido, a marca da educação superior brasileira é a marca da exclusão da maioria, afetando sobremaneira os mais pobres. Essa é uma característica que já estava no cerne da primeira universidade criada no Brasil. De acordo Orso (2007) a criação da USP em 1934 não escondia seus objetivos de voltar-se para a elite e para a seleção dos mais capazes. Sobre o caráter excludente da universidade brasileira recomendamos a leitura de Sguissard (2000), Orso e Silva Júnior (2007). Nas respectivas obras mencionadas é possível constatar através de números e análises dos autores, quão perversa tem sido a trajetória do ensino superior brasileiro, no que diz respeito ao acesso e permanência de alunos provenientes dos estratos sociais menos favorecidos.

Por analogia, inferimos que para alunos com deficiência, oriundos dessas classes sociais, o acesso à universidade torna-se um objetivo por vezes inatingível, tendo em vista a educação de baixa qualidade que é colocada à disposição dessas pessoas. Para aqueles que conseguem, segue-se uma outra batalha, que é a de manter-se nessas instituições.

A Universidade, entendida como um espaço que propicia a inclusão pela via do conhecimento e pela cultura, só se torna de fato esse instrumento, quando assume para si essa missão. As pesquisas têm demonstrado, que quando se refere aos alunos com deficiência, outros complicadores associam-se aos já existentes e o acesso a esses bens torna-se dificultado.

Estudos de Carvalho (1998) acerca do percurso acadêmico de alunos com deficiência, entre eles alguns já frequentando universidades, expõe de forma dramática os sentimentos de inadequação desses alunos no ensino superior. Seja pela falta de condições físicas, materiais e pedagógicas, seja pelo desconhecimento do que significa a deficiência e as necessidades que ela impõe. Uma outra alegação, presente nos depoimentos dos alunos pesquisados, aponta para as atitudes de rejeição ou de tutela, insegurança e despreparo de professores, sendo que, para alguns deles, a pobreza é considerada como a maior barreira e, por esta razão, alguns obstáculos tornam-se intransponíveis.

O comentário acima tem apenas a intenção de ilustrar as circunstâncias mais comuns e as vias pelas quais as pessoas com deficiência se apropriam do conhecimento que é veiculado na universidade.

Isto posto, consideramos pertinente a reflexão de Martinez (2005, p. 103, apud SANTOS, 2006, p. 104) quando diz que a universidade, como instituição educativa, deve ser vista

[...] não como um espaço social que apenas favorece ou desfavorece algo potencial que o indivíduo tem como inerente, mas como um dos espaços sociais de sua constituição, permite valorizar de forma diferente as possibilidades de ações intencionais direcionadas a contribuir para que esse espaço possa brindar possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os sujeitos.

Das palavras de Martinez extraímos o sentido do que vem a ser a universidade democrática e rica de possibilidades.

4.3.2. Política Pública de apoio às pessoas com deficiência – políticas de cotas

Essa forma de entender a inclusão pressupõe uma política de compensação promovida pelos governos, através de suas instituições e direcionadas às populações ditas em desvantagem, cuja expressão maior é a política de cotas.

Os depoimentos a seguir expressam esse sentimento:

[...] a gente sabe que os órgãos oficiais estão elaborando políticas no sentido da inclusão... (P9)

Inclusão educacional deve ser uma política de apoio às pessoas que têm dificuldade... Políticas públicas... A inclusão é não diferenciar essas pessoas das pessoas normais... é importante haver essa preocupação em incluir essas pessoas em ensino de 3º grau.(P2)

Inclusão, eu entendo que seja uma possibilidade permitida pelas instituições, que favoreça a esse aluno condições de ascender ao patamar de igualdade com os demais. Então, é uma condição que a instituição passa a colocar pra que esse sujeito, esse aluno, desenvolva de forma igual suas potencialidades (P8).

A noção de inclusão diretamente vinculada às políticas de cotas ou às ações afirmativas voltadas para as chamadas minorias políticas, pode estar relacionada à forma como esse assunto tem sido debatido, sobretudo às polêmicas que têm sido veiculadas em reportagens na mídia impressa, eletrônica e televisiva, o que tem contribuído para formar opinião em torno desse assunto.

Convém esclarecer que a definição de cotas para esses segmentos não se restringe apenas à inclusão no ensino superior. No caso das pessoas com deficiência, a título de ilustração, a Lei nº 8.112, de 1990, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e no seu Artigo 5, §2º garante o direito dessas pessoas de inscreverem-se em “concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras”, com a reserva de 20% das vagas ofertadas no referido concurso. O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelece no Capítulo VII, Artigo 38, que a empresa que possui entre cem e mais de mil funcionários seja obrigada a contratar pessoas com deficiência, habilitadas, variando de dois a cinco por cento do total dos empregados.

Como política pública relevante, destacamos o Programa de Acesso a Universidade (Incluir). Nesse sentido, o Edital nº 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40 de 05 de maio de 2008, convoca Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para que apresentem propostas com vistas à criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição, com o objetivo de implementar ações que possibilitem o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas universidades públicas federais.

Quanto à reserva de vagas para ingressar nas instituições de ensino superior, vale ressaltar que até o momento, a destinação de cotas para pessoas com deficiência tem ocorrido como iniciativas isoladas. Entre estas, destacam-se as universidades estaduais fluminenses, através da Lei Estadual nº 4151/2003, Art. 5º, que estabelece uma reserva de 45% das vagas para alunos carentes, em cada curso de graduação, distribuídos do seguinte modo: 20% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% das vagas para negros e 5% para pessoas com deficiência física, juntamente com outros integrantes de minorias étnico raciais

A despeito da justiça dessas medidas, concordamos com Magalhães (2006, p. 51) quando adverte que

As iniciativas para ampliar a inserção de alunos de classes desfavorecidas no ensino superior brasileiro deve ser compreendida no contexto das reformas que o neoliberalismo vem impondo aos governos brasileiros desde o início da década de 1990

Tais considerações corroboram com o pensamento de Melo (2004), quando destaca a intenção do capital em demonstrar uma faceta mais humanitária, para encobrir as mazelas sociais provocadas em sua atual fase de mundialização.

Desse modo, cabe àqueles realmente comprometidos com a emancipação humana tirar proveito dessas contradições e ampliar os espaços de cidadania.

4.3.3. Inclusão não é só colocar junto – pseudo-inclusão / condições

Dos professores que participaram desse estudo, 07 acreditam no êxito da inclusão, quando as condições necessárias são colocadas à disposição de docentes e alunos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

A pseudo-inclusão é referida por eles como a simples presença do aluno com deficiência nos diversos contextos educacionais, sem que sejam adotadas as devidas providências que visem atender às suas necessidades para que tirem proveito dessas situações de aprendizagem.

A inclusão colocada nesses termos é compatível com dados obtidos em outras pesquisas, só que relativas ao ensino básico, tais como: Khater (2000) e Gofredo (1999), citados por Tessaro (1995), sobre a percepção dos professores de ensino fundamental acerca da inclusão. Essa forma de abordar pressupõe que o sucesso ou a efetivação da educação inclusiva passa, em primeiro lugar, pelo provimento de tecnologias e de outros materiais a serem usados em situação de sala de aula. Quando isso não acontece, os professores entendem que não se pode falar em inclusão. Os trechos das falas de dois desses docentes, em destaque abaixo, orientam-se nesse sentido:

Eu acredito em inclusão, desde que o professor tenha algum preparo, por que senão ele vai acabar excluindo alguém. (P5)

[...] às vezes, é observado no ensino, até mesmo no ensino superior, que existe uma pseudo-inclusão. Quer dizer, a pessoa aceita o aluno, sabe que ele tem dificuldade, mas não faz nada em prol dele... Pra você trabalhar realmente com a prática inclusiva, quer dizer o quê? Que você tem que ter, digamos... aquele cuidado especial em trabalhar o próprio material didático, no sentido de atender àquela necessidade que ele tem. (P8)

Nesse aspecto, Baumel (1998), Mendes (2003), Sasaki (1997) têm discutido acerca desse assunto, apresentando argumentos contundentes diante da constatação sobre a distância que separa o discurso inclusivista de sua prática efetiva.

Baumel (1998) observa que não é inclusão, a prática de colocar alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais em salas de aula, desconsiderando a exigência de suportes pedagógicos ou de outra natureza e ignorando as solicitações e expectativas desses alunos.

Para Sasaki (2001) as mudanças que hoje já se fazem presentes nas instituições de ensino superior tiveram início com as pressões exercidas isoladamente ou por grupos de alunos com deficiência, exigindo condições para a realização de provas nos exames de vestibulares, em diversas faculdades e universidades brasileiras. Esse movimento contribuiu para a institucionalização desse direito, bastando para isso que o aluno requeira oficialmente e em tempo hábil. Os avanços nessa área já podem ser observadas nos processos seletivos da UFPI.

Sasaki (2001) relata que quando da realização do I Encontro Nacional do Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, sediado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em novembro de 1997, deliberou-se

[...] pela realização de levantamentos para situar as reais necessidades do segmento, junto com as próprias pessoas portadoras de deficiência, divulgação das condições oferecidas pelas IES que favorecem o ingresso e a permanência das pessoas com necessidades especiais no ensino superior, [...] a participação, em seus fóruns, das pessoas da comunidade, de associações de e para portadores de deficiência, de profissionais da área, etc. como forma de garantir a capacitação continuada dos docentes e técnicos administrativos em sua atenção na área das necessidades especiais.

A questão da capacitação de recursos humanos das universidades, nos assuntos relativos à deficiência, tal como referido acima, é um dos muitos aspectos que precisam ser encaminhados no interior das instituições de ensino superior, a fim de que o percurso acadêmico de alunos com deficiência ocorra com êxito.

A partir desse pressuposto, entendemos que a não provisão das condições adequadas para a permanência do aluno com deficiência no ensino superior, deixando-o entregue a própria sorte, superada a barreira inicial do ingresso, remete ao mesmo problema existente na educação básica, levantado por Freitas (2007) ao analisar os discursos ou teorias educacionais que têm influenciado a formação e a prática de professores no contexto do neoliberalismo. Para o autor, a metodologia do “aprender a aprender” busca legitimar as diferenças sociais

que antecedem à entrada do aluno na escola. Nesse sentido, o autor considera que nessa abordagem todas as responsabilidades sobre a aprendizagem recaem sobre os alunos. Os êxitos ou fracassos são absolutizados, tendo em vista que não se considera que os alunos chegam à escola em condições desiguais, o que vem a se refletir no comportamento do mesmo, frente às possibilidades que lhes são colocadas e às barreiras que têm que superar. Ao nosso entendimento, para os alunos com deficiência essa lógica se repete.

Vale ressaltar que este não é o caso dos professores que contribuíram com essa pesquisa. Destes, 13 tiveram experiência de sala de aula com alunos surdos e/ou cegos na UFPI. É unanimidade entre esses docentes, o sentimento de angústia por não disporem dos meios adequados, naquela ocasião, para permitir o acesso desses alunos aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

É importante que se diga, que em nenhum momento os professores pesquisados se colocaram desfavoráveis à inclusão. Melhor dizendo, todos enfatizaram que as pessoas com deficiência são bem acolhidas na UFPI e que nunca presenciaram situações claramente discriminatórias. Desse modo, as chamadas barreiras atitudinais, observadas por Carvalho (1998), Valdés (2006) e Magalhães (2006) que dizem respeito aos impedimentos de ordem moral e cultural, entre outros, não foram mencionadas e não constam entre as principais preocupações dos docentes com relação a esse assunto.

4.4. Conhecimento sobre fundamentos da educação inclusiva – aspectos teóricos, legais e tecnológicos

Uma das questões que nortearam essa pesquisa foi o interesse em conhecer qual o nível de informação dos professores e professoras da UFPI, sobre aspectos relacionados à inclusão educacional de pessoas com deficiência. Tal indagação converteu-se em uma categoria de análise que possibilitou o nosso acesso às concepções discriminadas no quadro a seguir. Pelo o que está demonstrado, os docentes pesquisados, em sua maioria, desconhecem ou detêm poucas informações sobre essa questão, nos aspectos que foram solicitados.

QUADRO 05 – Distribuição das subcategorias de respostas de professores(as) sobre conhecimentos teóricos, legais e tecnológicos, relativos à inclusão educacional de alunos com deficiência no ensino superior.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
	Freqüência
Desconhecimento sobre a política de inclusão, nos aspectos legais, teóricos e tecnológicos.	1
Conhecimento difuso sobre a política de inclusão, nos aspectos legais, teóricos e sobre tecnologias de apoio aos deficientes visuais e auditivos.	14

4.4.1. Desconhecimento sobre a política de inclusão, nos aspectos legais, teóricos e tecnológicos

Essa subcategoria foi definida a partir da única resposta negativa sobre a questão proposta. O trecho da fala desse docente é a que se segue:

Lamentavelmente eu desconheço a política... não sei se existe de fato uma política de inclusão dessas pessoas (P3)

O depoimento desse professor revela o seu desconhecimento sobre pontos específicos da proposta inclusivista.

4.4.2. Conhecimento difuso sobre a política de inclusão, nos aspectos legais, teóricos e sobre tecnologias de apoio aos deficientes visuais e auditivos

Os depoimentos de professores que definiram esta subcategoria, dão conta de um entendimento pouco consistente com relação aos significados e elementos operacionais da inclusão educacional. As falas que se seguem são ilustrativas disso.

[...] a gente ouve falar muito, mas, contato direto com as tecnologias... com essas políticas que são voltadas e direcionadas a essas pessoas com deficiência, não. (PI)

Eu conheço pouco, praticamente nada. Mas eu sei que existe uma agenda social que começa, inclusive, na hora de elaborar os orçamentos, 17% dos piauienses têm algum tipo de deficiência e, se você inclui as famílias, esse número vai para 40 a 50% da população que convive diariamente com pessoas portadoras de deficiências. Então, as políticas públicas precisam dirigir isso, de maneira objetiva. (P14)

Assim, vinculado à questão educacional eu não tenho maiores informações. Eu tenho algumas informações a respeito de direitos de pessoas deficientes... até por que, a gente tem deficientes na família. Mesmo assim, é um pouco limitado. (P13)

[...] o que eu sei é muito pouco, mas o pouco que eu sei, é que esse material é muito caro. Essa é a alegação que as escolas e as universidades fazem para não comprar, ou comprar pouquíssimos equipamentos. Do ponto de vista legal... no sentido do que talvez seja mais falado... em relação a concurso...tem a cota. Particularmente, eu não sei se há cotas específicas para pessoas com deficiências. (P4)

O conhecimento difuso demonstrado por esses docentes, sobre as questões que se relacionam à inclusão, demonstra o quanto os problemas que dizem respeito a indivíduos com deficiência são desconhecidos pela sociedade. Uma possível explicação para esse fenômeno, pode residir na história de segregação e/ou isolamento social a que esteve submetida essa população ao longo do tempo, agravada, ou, como consequência de visões que entendem a deficiência como um destino fatal e a pessoa com deficiência, como um ser incapaz (MARTIN; MARCHESI, 1995).

Uma outra possível hipótese, em parte, reflexo da anterior, refere-se à pequena presença de alunos com deficiência nas salas de aulas das universidades, em particular na UFPI. Este fato, por si só, em tese, pode desobrigar o professor de procurar conhecer e refletir acerca das questões que se vinculam a esse universo.

Nessa perspectiva, compreendemos que esse isolamento faz com que diminua a demanda por serviços no âmbito da sociedade. Assim, essa invisibilidade social passa a contribuir, também, para que haja uma ausência ou descaso no encaminhamento do debate público sobre os problemas ou limites impostos pelo ambiente, para favorecer a autonomia dessas pessoas. Além desse aspecto, o isolamento compromete, entre outros, o desenvolvimento intelectual e psicológico.

Estudo empreendido por Moreira (2003) junto à Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, trazem conclusões nesse sentido. No levantamento realizado, 21 coordenações apontaram a necessidade da comunidade universitária conhecer mais a respeito

da inclusão. Isto reforça a compreensão sobre a importância de um maior investimento nesse processo de conhecimento e sensibilização.

Nesse sentido, um dos elementos indispensáveis nesse processo é a busca por mecanismos que tornem acessível a todo o corpo social, os avanços já conquistados nessa área. Avanços obtidos no campo da legislação, descobertas científicas, desenvolvimento de tecnologias e, ainda, a divulgação de experiências bem sucedidas de comunidades acessíveis à participação de todos. Nesse particular, a ampla divulgação de informações relativas a estas questões devem ser vistas como políticas públicas relevantes.

É importante observar, que mesmo revelando pouco conhecimento sobre elementos importantes relativos à inclusão na educação, os professores posicionaram-se favoravelmente à proposta. Nesse ponto, concordamos com Beyer (2006, p. 81) ao analisar as posições dos professores frente à inclusão:

É pelo convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem as principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais e pedagógicas) do projeto inclusivo, que os professores e educadores em geral poderão se tornar peças estratégicas desse jogo fascinante que se chama educação inclusiva.

O autor acredita que apenas desse modo, e não por meio de impositivos legais, a inclusão poderá acontecer. O interesse demonstrado por estes docentes é um dado animador para a implementação dessa política na UFPI.

O ingresso de alunos com deficiência ou com outras características que desafiem os professores na atividade pedagógica diária, impõe novas reflexões, novos olhares e, conseqüentemente, uma postura mais aberta diante desse novo que se apresenta. A atitude positiva diante da inclusão, demonstrada pelos docentes que participaram desse estudo, não pode ser sinônimo de resignação e tolerância frente à deficiência. A propalada educação em direitos humanos, discutida por Candau(2003) requer o protagonismo dos educadores, devidamente apoiados por iniciativas de caráter público em todas as áreas. Não se pode esperar que as ações se desenvolvam de forma isolada, desarticuladas de uma política maior. Nessa perspectiva, cabe à instituição desencadear esse processo, procurando envolver a comunidade acadêmica.

Esta subcategoria expressa também o pouco conhecimento sobre a existência de apoios tecnológicos para auxiliar pessoas com deficiência auditiva e visual, como podemos perceber pelos depoimentos que se seguem:

[...] no caso dos deficientes eu conheço o Braille. Na área da informática já existe teclado como forma do aluno interagir melhor. (P2)

Mesmo que essas pessoas tenham uma certa deficiência, tem uma tecnologia adequada para cada tipo de deficiência. Até mesmo pra visual. Você pode, através de um computador, desde que sua maquina esteja adaptada, você consegue fazer seus trabalhos. (P12)

Acerca das tecnologias de apoio vale considerar o que propõem Galvão Filho e Damasceno (2005, p. 26),

Novas realidades e novos paradigmas emergem na sociedade humana, nos dias de hoje. Uma sociedade mais permeável à diversidade questiona seus mecanismos de segregação e vislumbra novos caminhos de inclusão social da pessoa com deficiência. Este fato tem estimulado novas pesquisas, inclusive com a apropriação dos acelerados avanços tecnológicos disponíveis na atualidade. A presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção.

Dessa forma, a inclusão pressupõe o acesso a todos os meios disponíveis que auxiliem alunos com deficiência, seja ela permanente ou circunstancial, no processo de aprendizagem escolar e/ou nas situações do cotidiano.

Um dos pilares da inclusão consiste na defesa e no respeito às diferenças entre as pessoas. No contexto educacional essa premissa se traduz no reconhecimento das diferentes situações de aprendizagem entre os alunos e das diferentes forma de assimilar o conhecimento.

Por isso, o debate em torno da educação inclusiva, entre outros objetivos, busca atingir as atitudes e as práticas educacionais pautadas na uniformização das metodologias de ensino e avaliação que desconsideram a diversidade existente nas salas de aula.

Esse entendimento está presente nos discursos e produções acadêmicas de educadores e na elaboração de diretrizes educacionais, respaldadas em documentos internacionais como declaração de Salamanca, a Declaração Mundial de Educação para todos e a Convenção da Guatemala.

Na essência, o paradigma da inclusão não admite adaptações no ensino para viabilizar o acesso ao currículo por parte do aluno. Nessa perspectiva Mantoan (2006, p. 207) esclarece o sentido dessa proposta:

[...] na versão inclusiva, a adaptação tem sentido oposto e é testemunho de emancipação intelectual e consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

A partir desse enfoque, advém a abordagem sobre a utilização dos recursos e materiais para a educação de pessoas com deficiência.

Neste particular, os professores que disseram ter algum conhecimento sobre recursos tecnológicos para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência visual, apontaram o recurso tradicional baseado no sistema Braille e os recursos da informática que compõem as chamadas tecnologias da informação, referidas por Galvão Filho e Damasceno (2005).

Com relação a este assunto, Baumel e Castro (2003) apontam as funções dos materiais e recursos na área didático-pedagógica para atendimento a deficientes visuais. Uma das funções importantes destes recursos é facilitar o desenvolvimento de atividades nas áreas acadêmicas, configurando um apoio à aprendizagem do aluno; outras relacionam-se com o “suprimento das lacunas e necessidades na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia”.

As autoras destacam outros recursos importantes a serem usados com deficientes visuais em conformidade com o grau de perda da capacidade visual. Os recursos são classificados por elas de acordo com a necessidade individualizada dos alunos, o que compreende os materiais e recursos para a discriminação auditiva; para o desenvolvimento da função tátil; recursos eletrônicos; recursos ópticos e não-ópticos.

Além desses aspectos, destacam o papel da universidade como centro difusor de experimentos e criação de materiais para educação básica e para o ensino superior. Sobre essa questão, propõem que a universidade organize grupos de discussão, estudos e difusão de experimentos para contribuir na educação escolar e no ensino superior.

Acreditamos que iniciativas dessa natureza poderão ampliar o nível de informação dos professores dessa instituição sobre materiais, recursos e procedimentos que incorporem a perspectiva da educação que respeita e valoriza as diferenças em sala de aula.

4.5. A inclusão na UFPI – apoios existentes

A fim de conhecer as concepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência na UFPI, julgou-se pertinente verificar como eles percebem esse processo, solicitando que os mesmos informassem sobre o que consideram como apoio disponível na instituição, para tornar viável o atendimento às necessidades desses alunos.

As respostas mais expressivas, que deram origem às subcategorias discriminadas no quadro abaixo (Quadro 06) explicitam o que os docentes da UFP entendem sobre isso.

Os apoios mais citados vão desde o acesso ao PSIU, passando pelos recursos humanos e didáticos e a acessibilidade física, entre outros, até o reconhecimento da solidariedade como um tipo especial de apoio. Entretanto, 08 professores negaram a existência dessas condições citadas.

QUADRO 06 – Distribuição das subcategorias de respostas de professores(as) sobre a existência de apoios para a inclusão de alunos com deficiência na UFPI.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
	Frequência
Desconhecimento sobre a existência de apoios	8
Conhecimento sobre a existência de apoios tecnológicos/equipamentos; acessibilidade física (rampas) e de recursos humanos (bolsistas).	4
Conhecimento sobre a existência de apoio no acesso ao PSIU – Programa Seriado de Ingresso na Universidade.	2
Conhecimento sobre a existência de apoio nas relações interpessoais.	1

4.5.1 – Desconhecimento sobre a existência de apoios

Pelo exposto, dos 15 docentes que participaram dessa pesquisa, 08 deles desconhecem quaisquer tipos de apoios existentes na Universidade Federal do Piauí, voltados para o acesso e permanência de alunos com alguma deficiência.

Os trechos dos depoimentos que se seguem demonstram isso:

Eu não conheço nada voltado para atender a essas pessoas não. (P6)

Na verdade é lamentável, porque eu não tenho visto ainda, nenhuma ação concreta nesse sentido. (P1)

Eu acho que a universidade nunca se preocupou, pois nunca se voltou para isso. E não é só a Universidade Federal do Piauí. (P15)

O desconhecimento manifestado por esses professores quanto às condições existentes atualmente na UFPI, com vistas ao atendimento dos alunos com deficiência, indicam que mesmo os apoios mais visíveis, como a construção de rampas e banheiros, não estão sendo considerados como medidas inclusivas. Para alguns, essas medidas são tidas como insuficientes e não configuram a inclusão, haja vista não estarem presentes em todos os espaços por onde circulam as pessoas na universidade.

É importante observar que o desconhecimento sobre os recursos já disponíveis, embora insuficientes, repercute na prática em sala de aula, uma vez que o docente não se utiliza dos mesmos para facilitar as condições de estudo do aluno com deficiência. Ou, de outro modo, esses professores concebem como apoios apenas os recursos que estejam diretamente relacionados ao contexto de ensino-aprendizagem. Entre os quais, aqueles recursos voltados para deficiências específicas que a maioria dos docentes desse estudo alegaram não existir, como relata o segundo professor entrevistado, aqui denominado de P2, quando menciona parte de sua experiência com um aluno deficiente visual.

Nesse último período 2008.1 nós tivemos a disciplina Organização do Espaço Mundial. Um aluno com deficiência visual nos trouxe a dificuldade de fazer com que ele aprendesse o conteúdo. Teria que ter mapas em relevo, pra identificar a vegetação.

Na fala do professor, é possível perceber a angústia, diante de uma situação para qual ele alega falta de condições para enfrentar.

Concebendo os apoios apenas nessa perspectiva, o resultado aqui obtido aproxima-se das conclusões de Valdés (2002 e 2003 apud VALDÉS 2006), envolvendo alunos, Coordenadores de Curso, gestores e professores da Universidade Estadual do Ceará. Segundo a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa revelaram desconhecimento sobre adaptações pedagógicas, recursos e materiais didáticos de apoio envolvidos no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

4.5.2. Conhecimento sobre a existência de apoios tecnológicos/equipamentos; acessibilidade física e recursos humanos.

Nessa subcategoria, 04 docentes fizeram referência a algum tipo de apoio ou recurso que a UFPI coloca à disposição de alunos com deficiência. Nesse ponto, reconheceram os apoios existentes como um avanço, mesmo que ainda tímidos, para as exigências que estão colocadas.

As falas que se seguem são ilustrativas:

[...] o que eu sei que existe uma sala pra deficiente visual na biblioteca. A estrutura física... acho que nós estamos começando... (P8)

[...] vejo que foram construídas muitas rampas de acesso. Sei de um programa de bolsas que são dadas pra alguns estudantes que auxiliam essas pessoas com deficiência. Também sei que tem um núcleo que faz estudos a respeito das deficiências. (P9)

Bom, pelo menos estão tentando... (P11)

Os professores que responderam positivamente sobre as adequações que a UFPI tem providenciado, buscando tornar-se mais inclusiva, apontaram o avanço na remoção das barreiras arquitetônicas, cuja maior visibilidade expressa-se através da construção de rampas e banheiros adaptados.

Com relação a essas chamadas adaptações, Sasaki (1997) afirma que ambientes físicos referem-se a todas as construções que envolvem o ser humano, tais como: as edificações e espaços urbanos, equipamentos urbanos, móveis, aparelhos assistivos ou mesmo os utensílios e os meios de transporte que o homem utiliza. Ao entender o ambiente como uma construção humana, pressupõe-se que estes foram desenhados de acordo com diferentes perspectivas, buscando atender a determinados objetivos.

Segundo o autor, o movimento pela eliminação de barreiras arquitetônicas surgiu na década de 1960, nas universidades americanas, preocupadas com as barreiras físicas nas dependências dos campi e nos transportes universitários. A partir de então, disseminou-se a prática e os discursos sobre as adaptações. Com o tempo, verificou-se que não bastava fazer adaptações, tendo em vista que a construção de ambientes inacessíveis continuava. Dessa insatisfação, originou-se o desenho acessível, que diz respeito à garantia de acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência – expressão utilizada pelo autor – possibilitando a estas, a

autonomia e a independência na utilização de espaços e equipamentos públicos, transportes e outras edificações.

Apesar das vantagens que oferece, o desenho sem barreiras ou a arquitetura sem barreiras são sinalizadas, indicando o seu uso exclusivo às pessoas com deficiência, o que remete a alguma coisa que lembra “[...] algo médico ou institucional”. (SASSAKI, 1997, p. 140). Por isso, Sasaki os considera também estigmatizantes.

Na perspectiva de superar os conceitos de adaptação e acessibilidade, o movimento pela inclusão social defende o desenho universal ou arquitetura para todos. Nesse enfoque, os produtos e os ambientes são construídos para atender a todos, sem nenhuma especificação sugerindo o seu uso exclusivo ou preferencial, por pessoas com algum tipo de limitação. É importante ressaltar que no caso das estruturas construídas antes da arquitetura inclusiva, as adaptações são necessárias para permitir a acessibilidade.

No que concerne aos recursos humanos, os professores consideram de extrema relevância a concessão de bolsas-trabalho a alunos que se dispõem a atuar como monitores de deficientes visuais no interior da UFPI, desempenhando funções de guia e de apoio nas tarefas acadêmicas.

De acordo com as informações obtidas junto à PRAEC (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários), este procedimento vem sendo utilizado há algum tempo, embora o mesmo não seja parte de uma política específica de atenção a alunos com deficiência. Para a seleção desses bolsistas, utiliza-se o critério socioeconômico que é utilizado nos demais casos. Ocorre, segundo a gestora que prestou estes esclarecimentos, que os alunos não demonstram interesse por esse trabalho, fazendo com que o beneficiado, seja, na maioria das vezes, um aluno indicado pela própria pessoa que necessita do serviço. No caso, a deficiente ou o deficiente visual.

4.5.3. Apoio no acesso ao PSIU – Programa Seriado de Ingresso na Universidade

Com relação ao ingresso, a Universidade Federal do Piauí não define cota específica para alunos com deficiência. Entretanto, adota mecanismos para tornar acessível a participação desses alunos nos processos de seleção, o que foi observado como um apoio importante por parte de 02 docentes.

Assim, o Edital nº 28/2008-UFPI, que normatiza as rotinas e procedimentos, relativos à realização do Programa Seriado de Ingresso na Universidade – PSIU e PSIU Geral 2008, traz um tópico dirigido aos candidatos com “necessidades especiais”, com as seguintes recomendações, entre outras: candidatos com necessidades especiais deverão procurar a COPEVE (Comissão Permanente de Concurso Vestibular) apresentando atestado médico, expedido nos últimos 90 (noventa) dias, que comprove o nível de suas necessidades, para que seja examinada a possibilidade de atendimento especial compatível, dentro das condições da UFPI.

Pelo exposto, comprovada a deficiência, o candidato submete-se às conveniências da instituição. Dessa forma, o Edital não deixa claro se a UFPI é obrigada a atender às solicitações dos candidatos que apresentarem as chamadas necessidades especiais. Da forma como está colocado, trata-se de um apoio condicional, sujeito a diversos entendimentos.

4.5.4. Apoio nas relações interpessoais

O apoio nas relações interpessoais foi citado apenas por 01 (uma) professora nesta categoria analisada. Apesar disso, verificando a fala dos docentes em outros momentos das entrevistas, especialmente quando se referem às suas experiências em sala de aula e quando opinam sobre a maneira como são vistas as pessoas com deficiência na UFPI, percebe-se que esses docentes esforçam-se em demonstrar que a solidariedade em forma de ajuda, a ajuda que é possível oferecer por parte de cada um deles e dos alunos, é considerada importante nesse processo de inclusão.

Os depoimentos abaixo ilustram essa concepção:

Acho que apoio é mais no campo da solidariedade, da disponibilidade das pessoas... (P4)

[...] então, eu acho que há essa sensibilidade muito cristã... de que é meu irmão... e não por uma questão de cidadania. Não, eu faço porque ele é um cidadão, ele precisa e eu estou reconhecendo um limite institucional (P8).

Com base nesses dois depoimentos, observa-se que a solidariedade aparece como forma de compensar a falta de condições adequadas para atender a todos os alunos em suas necessidades e, em particular àqueles com deficiência. A solidariedade aparece, também, como revelação do sentimento de compaixão, camuflando concepções que associam a

deficiência à invalidez e à incapacidade, sentimentos que são contrários aos postulados da educação inclusiva.

Mantoan (2003, p. 81) apresenta uma outra perspectiva de relações solidárias:

[...] A inclusão escolar envolve, basicamente uma mudança de atitude face ao outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a justiça, a garantia de vida compartilhada.

Essa visão expressa pela autora é mais coerente com os pressupostos da inclusão que enfatizam o reconhecimento, a aceitação e o respeito às diferenças entre as pessoas. Sob essa ótica, as ações solidárias aparecem como reflexos desses sentimentos.

4.6. Condições para viabilizar a inclusão na UFPI

Após relacionarem o que concebem como apoios existentes na Universidade Federal do Piauí para viabilizar a inclusão, os professores, ao serem estimulados a falar sobre o que consideram necessário para que esse processo se efetive, apontaram as sugestões que estão apresentadas no Quadro 07. Nesse quadro, as subcategorias trazem o número de professores que se reportaram às condições ou sugestões que elas englobam. Com esse procedimento, objetivou-se contemplar todas as sugestões apresentadas nas falas dos docentes pesquisados.

As condições apontadas como medidas a serem implementadas incluem: o conhecimento sobre a realidade dos alunos com deficiência na UFPI, no sentido de orientar o planejamento de ações e, em especial, à capacitação de recursos humanos e formação de professores.

QUADRO 07 – Distribuição das subcategorias de respostas de professores(as) sobre as condições necessárias para a inclusão de alunos com deficiência na UFPI.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
	Frequência
Conhecer a realidade para planejar as ações – conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão.	12
Medidas institucionais de apoio às pessoas com deficiência: acessibilidade física, equipamentos e recursos didáticos.	12
Formação continuada de docentes/capacitação de outros recursos humanos.	10

4.6.1. Conhecer a realidade para planejar as ações – conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão.

A sensibilização e a informação da comunidade universitária para com as questões que se relacionam à inclusão e às pessoas com deficiência, foram condições apontadas por 12 dos professores participantes desta pesquisa, como uma ação importante a ser desenvolvida na UFPI. Tal medida foi sugerida tendo em vista a necessidade de reduzir o desconhecimento em torno dessa temática, sobretudo no que diz respeito aos fundamentos da inclusão. Todavia, esse empreendimento pressupõe o conhecimento acerca da realidade das pessoas com deficiência que estudam na Universidade. De posse dessas informações é possível planejar as ações que oportunizem o acesso ao currículo e às estruturas físicas da instituição.

Os fragmentos dos discursos, relacionados a seguir, são uma amostra da importância atribuída aos aspectos citados:

Eu acho que do ponto de vista dos recursos humanos, seria necessário que as pessoas fossem trabalhadas pra ir quebrando preconceitos e, obviamente, associar isso, a um trabalho de acessibilidade, de facilidade na vida dos deficientes... (P13)

Acho que precisaria de algumas iniciativas audaciosas mesmo. Teria que ser um processo de conscientização... começar a promover algumas discussões e eventos. Acho que seria uma maneira inicial de sensibilizar as pessoas para viver e pensar mais intensamente o problema. (P14)

Eu acho que primeiro é a conscientização. Que eu acho que não existe. Parece que aquilo é banalidade... que é a questão da pós-modernidade, banalizar tudo. Por essa razão ainda não houve nenhuma mobilização. (P1)

É necessário abrir uma discussão em relação ao problema. Um centro dentro da instituição tem que começar a discutir e ver quais as formas, a melhor maneira de ver os problemas. Quantos alunos nós temos na Universidade? Quais os tipos de deficiências? Quais as necessidades? A instituição tem que ver os cursos e os alunos. Fazer uma pesquisa com eles para ver quais as dificuldades que eles estão encontrando (P2)

Sensibilizar para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, implica enfrentar concepções secularmente arraigadas, que vêem a deficiência como sinônimo de incapacidade. Incapacidade para produzir e incapacidade para estabelecer vínculos sociais confiáveis, entre outros impedimentos.

Assim, pensar a inclusão educacional, como uma concessão ou uma caridade que se faz ao outro, é negar a esse outro, o direito básico do acesso ao conhecimento, à cultura e à convivência social. Por isso, o sentido da sensibilização é criar um contexto favorável à discussão e busca de soluções para os problemas, considerando que a experiência com a deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, exige um redirecionamento de concepções e de práticas. Nesse sentido, Ribeiro (2003, p. 46) oferece a seguinte contribuição para esse debate:

[...] É sabido que vivemos em uma sociedade competitiva, dessa forma, não assumimos a posição do otimista ingênuo que acredita que a mudança será simples. Pelo contrário, só vemos possibilidades de concretização desta mudança após muito trabalho de conscientização.

Para a autora, a conscientização é importante, considerando que por muito tempo os sistemas educacionais segregaram pessoas com deficiência e todas aquelas consideradas diferentes, o que, de certo modo, alimentou a ignorância e cristalizou preconceitos.

Nessa perspectiva, Valdés (2006) e Carvalho (1998), consideram que a inclusão impõe a quebra de barreiras de todas as ordens. Sendo a mudança de atitudes, uma das mais importantes, pois é a partir dela que emergem as demais transformações que precisam ocorrer.

Analisando esse problema sob a perspectiva de Bueno (2004), depreende-se que a mudança de atitudes ou uma conscientização maior sobre essa questão, não surge espontaneamente em cada cidadão. A origem do desconhecimento e das atitudes discriminatórias devem ser atribuídas às condições históricas que forjaram as formas de atenção destinadas aos ditos deficientes ao longo do tempo, que foram profundamente marcadas pela exclusão e que ainda permanecem na sociedade.

O autor entende que a ausência histórica dos indivíduos com deficiência, nos mais variados espaços sociais, principalmente nas escolas, é decorrente das expectativas negativas

com relação à capacidade dessas pessoas de aprenderem e inserirem-se na produção das riquezas.

Quanto aos professores desta pesquisa, a importância da conscientização é no sentido de possibilitar a todos que cumprem funções na UFPI, a apropriação de noções e de conhecimentos que viabilizem a participação nesse processo. Assim, os docentes compreendem que a sensibilização deve vir acompanhada do conhecimento sobre a realidade dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí. Nesse sentido, sugerem que haja uma sistematização dos dados sobre essa questão. Na opinião deles, é preciso saber quantos alunos com deficiência freqüentam a instituição, quais as deficiências que eles possuem, em quais cursos estão matriculados, quais os recursos que são necessários para auxiliar professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, quais adaptações precisam ser feitas, quais espaços precisam ser construídos e, ainda, quais recursos estão disponíveis hoje para essa tarefa. Os professores consideram que essas informações precisam ser colocadas à disposição de todos e que deve haver o debate aberto, procurando ouvir os maiores interessados que são os próprios alunos.

Com vistas ao estudo, planejamento e acompanhamento às ações para a inclusão, alguns professores disseram não ter a quem, nem aonde recorrer em busca de orientações. Caberia, na opinião desses docentes, que a Universidade Federal do Piauí implantasse uma Coordenação ou um tipo de serviço de referência nessa área.

A esse respeito é importante mencionar a experiência pioneira da Universidade de Nacional de Brasília, no que se refere à existência de condições adequadas para o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior.

Segundo Valdés (2006), a UNB criou em 1988 o Sistema de Orientação ao Universitário – SOU e, em 1999 criou o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais, com o objetivo de criar mecanismos que atendessem às necessidades especiais dos alunos, incluindo a Dislexia e o Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade.

O levantamento realizado pela Secretaria de Ensino Superior – SESU do MEC, citado por Valdés (2006), nos anos de 2004 e 2005, com objetivo de obter informações sobre a acessibilidade e sobre a existência de iniciativas inclusivas nas universidades federais, revelou que apenas 09 instituições possuem núcleos especializados, programas e políticas de educação inclusiva especial e apoios às pessoas com deficiência. De acordo com o citado estudo, a UFPI não prestou informações sobre essa questão.

Constatou-se também, a partir das falas analisadas nesta categoria, a necessidade de um grupo de estudos que se dedique ao planejamento das ações que se fizerem necessárias, na perspectiva do sucesso acadêmico desses alunos.

4.6.2. Medidas institucionais para a inclusão de alunos como deficiência – acessibilidade física, equipamentos e recursos didáticos

Esta subcategoria engloba todas as sugestões relacionada aos recursos e às medidas necessárias a serem adotadas pela UFPI, a fim de assegurar a permanência de alunos com deficiência. As sugestões que definiram essa subcategoria foram mencionadas nas falas de 12 professores. Elas dizem respeito às medidas relativas à acessibilidade física, através de adaptações arquitetônicas e construções acessíveis, bem como a aquisição de equipamentos e recursos didáticos.

Os trechos dos depoimentos destacadas abaixo trazem considerações sobre isso.

[...] Os professores deveriam ter em seus departamentos um material que ajudasse... alternativas que facilitassem, dessem mais condições pra que essas pessoas tivessem verdadeiramente acesso à educação. (P4)

[...] se você olhar pra esse lado dessa sala, não tem nada que ajude uma pessoa com deficiência a subir. Banheiros tem poucos. Não temos livros em Braille. (P11)

Falar das estruturas pro ensino, pra educação... laboratórios com algum tipo de tecnologia mais apropriada, como a questão de acesso... aqui no centro não tem não. (P13)

Em se tratando das situações que envolvem a educação de pessoas com deficiência, a necessidade dos recursos didáticos adequados é sempre lembrada pelos professores. Neste particular, Mantoan (2004, p. 88), faz a seguinte observação:

Toda vez que estivermos adequando materiais e atividades para um aluno, portanto desconsiderando a sua própria capacidade de decidir e de escolher por si mesmo o seu instrumental e a sua maneira de usá-lo, negamos a autonomia desse aluno para construir os seus conhecimentos e para descobrir e inventar estratégias de aprendizagem.

Mantoan, no caso, não está se referindo aos recursos de comunicação, como o Braille para os cegos e a língua de sinais ou a qualquer tipo de prótese. A autora sustenta a tese,

segundo a qual, os recursos, os programas e os currículos serão sempre os mesmos para atender a todos os alunos. O que deve ser alterada é a forma tradicional de ensinar, baseada em procedimentos rígidos que não favorecem a espontaneidade do aluno para desenvolver estratégias próprias de aprendizagem(MANTOAN, 2004).

A ênfase na necessidade de recursos adequados para ensinar a alunos com deficiência tem relação com a forma como os professores concebem a deficiência e a presença crescente dessas pessoas nas chamadas escolas regulares – a escola freqüentada por todos.

De acordo com Mittler (2003), podemos, nessas situações, conceber essa questão sob duas perspectivas: a primeira, baseada no defeito. Nessa abordagem, as origens das dificuldades são atribuídas ao próprio aluno, cabendo à escola conhecer essas dificuldades e planejar as intervenções necessárias a fim de adequar esse aluno às condições disponíveis para sua aprendizagem.

O comentário de Mittler (2003, p. 26) sobre essa questão provoca reflexões importantes:

[...] tal modelo tem influenciado muitas gerações de professores, pais e legisladores e ainda é parte da consciência geral de quase todos que trabalham em educação. Portanto, ele não vai apenas “desaparecer” porque acadêmicos e ativistas argumentam, que o referido modelo é obsoleto e discriminatório.

Há que se considerar que as práticas sociais respaldam-se nesse tipo de abordagem, sendo assim, o seu desaparecimento implica em ações que objetivem modificar esse tipo de realidade. Em se tratando dos contextos de aprendizagem, os professores refletem em suas ações as formas como concebem a deficiência. Nesse sentido, requerer apoios e recursos didáticos, entre outros, para lidar com alunos que tenham algum tipo de deficiência é coerente com tais concepções.

O outro referencial baseia-se no modelo social, que coloca como pólo da interveniência a própria instituição de ensino. Esta última é que deve passar por modificações, remover os obstáculos e as atitudes que contribuem para manter a exclusão.

Assim, para Mittler (2003, p. 27):

[...] Não é suficiente para os alunos serem apoiados para terem acesso ao que está disponível nas escolas. A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é realmente acessível a qualquer aluno na escola.

Nesse enfoque, os recursos didáticos e materiais devem ser previstos pensando nas necessidades de aprendizagem de todos os alunos e não só de alguns.

Os docentes ressentem-se da falta de materiais didáticos para trabalhar em sala de aula. Além do despreparo, que será analisado mais adiante, queixam-se da falta de meios específicos para ensinar e indicam equipamentos, como uma impressora em Braille para a gráfica da Universidade e computadores adaptados para deficientes visuais.

Sobre o uso de recursos adaptados e tecnologias para o ensino de pessoas com deficiência é pertinente tecer alguns comentários.

Conforme os postulados da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky (1994), é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, a apropriação, por parte do indivíduo, das experiências existentes na sua cultura. Para o autor, é a partir dessa condição que são construídas as chamadas funções psicológicas superiores tipicamente humanas, como a linguagem e o pensamento.

Depreende-se desse princípio, que todos os recursos existentes numa determinada sociedade que possibilitem a aprendizagem e acesso ao conhecimento já produzido, devem ser acessíveis a todos, indistintamente. Por outro lado, sabe-se que esse processo de apropriação não é igual, posto que outros fatores, de ordem política, econômica e social interferem, fazendo com que essa apropriação ocorra de forma seletiva, estabelecendo níveis diferenciados de desenvolvimento entre as pessoas.

No caso daqueles que têm alguma deficiência, as implicações no desenvolvimento intelectual são decorrentes mais das privações do acesso aos meios para apropriação desse conhecimento, do que da deficiência propriamente dita. Assim, quando atualmente se defende a inclusão, não se pode pensá-la apenas em termos de ocupação de espaços, o que também é importante. Mas, é preciso desenvolver os meios e disponibilizá-los para que atuem como mediadores entre o conhecimento e as pessoas com deficiência nos diversos contextos sociais, incluindo os contextos formais de aprendizagem, onde a intervenção docente é indispensável.

Nesse sentido, importantes mediadores na educação de alunos com limitações ou impedimentos físicos e sensoriais, são as denominadas TAs (Tecnologias Assistivas). Com elas, é possível neutralizar as barreiras impostas pela deficiência, viabilizando a inclusão real dessas pessoas nas situações de aprendizagem proporcionadas pela cultura.

Conforme a Norma Internacional ISSO 9999, as Tecnologias Assistivas ou Ajudas Técnicas significam:

[...] qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e qualidade de vida dos indivíduos (ISSO 9999, apud GALVÃO FILHO; DAMASCENO 2005, p.25).

Em outras palavras, qualquer instrumento, recurso ou processo que tenha como objetivo aumentar a autonomia de uma pessoa com deficiência, pode ser considerada como uma tecnologia assistiva. Isso inclui, “[...] um lápis com empunhadura mais grossa, para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que usam a acessibilidade.” (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2005, p. 26)

Isto é, as tecnologias assistivas ou técnicas de ajuda, envolvem desde arranjos artesanais até a chamada acessibilidade virtual. Com relação a estas, Galvão Filho e Damasceno (2005) classificam as tecnologias assistivas em três grupos: no primeiro grupo constam as órteses ou adaptações físicas, que são as adaptações ou os aparelhos colocados no corpo do aluno para facilitar a interação com o computador. No grupo 02 estão as adaptações de hardware, que dizem respeito aos compostos periféricos do computador, tipo, teclado, mouse, microfone. Também são incluídos nesse grupo os computadores que já são adaptados, no processo de concepção. Por último, o grupo dos softwares especiais de acessibilidade que envolvem os componentes lógicos das Tecnologias de Informação e Comunicação, concebidas como tecnologias assistivas. Nesse grupo consideram-se todos os programas especiais de computador que favoreçam a interação do aluno com o próprio computador.

Os autores enfatizam que o uso das tecnologias assistivas sempre deve partir de um estudo pormenorizado das necessidades do aluno, que deve ser ouvido em todo processo.

Dessa forma, autores que postulam a inclusão educacional, já citados em outras passagens deste trabalho, apóiam o uso de recursos tecnológicos e didáticos que ofereçam condições para os alunos terem acesso ao currículo e condenam metodologias que impliquem no rebaixamento da qualidade do ensino e que levem os alunos à exclusão, em um mesmo ambiente de aprendizagem.

4.6.3. Formação docente/capacitação de outros recursos humanos

O problema da formação ou da capacitação de docentes para a educação de alunos com deficiência tem sido discutido com relativa frequência, no âmbito da educação especial. Estudiosos da área, como Bueno (2004), Mantoan (2004) e Mazzotta (1993) são alguns dos que já se debruçaram sobre esse assunto.

Na atualidade, com as orientações legais apontando na perspectiva da inclusão desses alunos no sistema regular de ensino, as preocupações nesse sentido não são mais restritas ao universo da educação especial e têm se ampliado cada vez mais para outros contextos.

As pesquisas nessa área concentram-se na Educação Básica, mas, o aumento do número de alunos com deficiência nas universidades, também tem provocado inquietações, conforme podemos observar nas falas dos docentes da UFPI, com relação a esse assunto:

Eu acho que o próprio corpo docente da UFPI, não está nem um pouco preparado para receber ainda alunos com necessidades especiais... (P6)

Como tem a política governamental, eu penso que a universidade precisa encampar esse movimento e desenvolver algumas ações. Um mínimo de capacitação; um tipo de educação continuada que desse condições pra gente atender melhor essas pessoas. (P9)

Esses dois depoimentos expressam o sentimento de professores sobre a necessidade de uma maior qualificação para atender alunos com deficiência em sala de aula.

No que se relaciona à educação inclusiva, a formação docente é analisada sob outras perspectivas. Educadores e pesquisadores dessa área defendem a idéia de que não existe a necessidade de uma qualificação específica para atender a alunos com deficiência, tendo em vista que ao se postular a educação para todos, esse todos envolve alunos com dificuldades de aprendizagem de várias ordens e, ainda, os alunos com algum tipo de deficiência.

Nesse sentido, a política de formação de professores/as deve formá-los na perspectiva de oferecer condições de atender às necessidades de aprendizagem de toda a diversidade de alunos que se encontra dentro das escolas.

Moreira (2003) observa esse problema nas instituições de ensino superior. Segundo essa autora, a presença de alunos com essas necessidades faz com que os professores enfrentem situações desafiadoras, já que desconhecem as especificidades sobre esse universo. Com relação a esse assunto ela faz a seguinte recomendação:

[...] É preciso intervir não só nas barreiras arquitetônicas e atitudinais, mas também no desenvolvimento de recursos humanos e na revisão dos procedimentos de ensino e avaliação. (MOREIRA, 2003, p. 91)

Moreira (2003) constata, ainda, que os poucos estudos relacionado ao ensino superior dizem respeito, sobretudo, ao papel dessas instituições na formação de recursos humanos. Assim, a preocupação com a formação docente deve assumir a centralidade nesse processo dentro das universidades.

Conforme análise feita anteriormente, a maioria dos professores pesquisados não conhece ou tem informações difusas acerca dos fundamentos da inclusão, notadamente no tocante às bases conceituais. No entendimento deles, a qualificação mínima com relação a aspectos de cada deficiência e a forma mais apropriada de agir, dentro e fora da sala de aula não se contrapõe à adesão aos propósitos inclusivistas; ou seja, há uma postura favorável à presença de alunos com deficiência na UFPI, desde que a instituição ofereça condições para que docentes e alunos sejam bem sucedidos no processo ensino-aprendizagem.

A formação necessária para os docentes atuarem junto a alunos com deficiência é prevista apenas na Educação Básica, conforme estabelece o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Neste documento, considera-se professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles professores que comprovem ter recebido conteúdos sobre educação especial, no nível médio ou superior de sua formação. Esse fato evidencia a descrença dos legisladores e governos na possibilidade de alunos com deficiência ascenderem a níveis mais avançados de ensino, ou então, de outro modo, a deficiência é vista de forma generalizada e associada a limitações de ordem intelectual.

Prieto (2006) argumenta que os conhecimentos sobre como ensinar alunos com necessidades especiais não podem ser privativos apenas de especialistas, e sim do domínio do maior número possível de profissionais da educação.

Nas condições do Ensino Superior, apenas professores com formação em cursos de licenciatura ou nível de pós-graduação em áreas correlatas possuem alguma informação acerca das deficiências e, possivelmente, de aspectos educacionais vinculados a essa questão. Com relação aos demais, Bazan (2003, p. 53) faz a seguinte observação: “[...] o professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência

prévia no domínio de habilidades de sua profissão”. Embora não se possa generalizar, as observações do autor são pertinentes.

Os docentes pesquisados, que não pertencem ao curso de pedagogia julgam que no Centro de Ciências da Educação – CCE os professores são os que reúnem os conhecimentos e os métodos adequados para lidar com a deficiência em sala de aula. Entretanto, todos se sentem despreparados diante do que entendem como um desafio às suas competências docentes.

Neste particular, reputamos da maior importância as palavras de Marin (2003, p. 103):

[...] precisamos mudar, urgentemente [...] para incorporar uma concepção mais ecológica que permita a articulação das vivências dos alunos com um projeto político pedagógico de curso em que os desejos que temos com relação à formação de professores se concretizem. Precisamos atuar a partir de uma perspectiva mais histórica, mais social, mais crítica, a partir de uma concepção do homem menos segmentado, de modo a inverter esse quadro apresentado e, assim, tentarmos buscar uma nova forma de trabalhar com nossos alunos, na perspectiva de avanço qualitativo do processo educativo em geral.

Esses pressupostos aplicam-se à quaisquer contextos de aprendizagem, sobretudo daqueles em que a competência docente seja desafiada. Partindo desse comentário, a formação adequada para professores compreende algo mais que recursos didáticos e metodologias específicas. Implica pois, na internalização de novas concepções de desenvolvimento que realce as capacidades e não apenas as deficiências e limitações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de pessoas com deficiência desenvolveu-se, ao longo da história, apartada dos sistemas gerais de ensino, fato esse decorrente da ignorância e de crenças preconceituosas que estiveram e ainda estão presentes na sociedade. Acreditamos que nesse sentido a humanidade pode comemorar avanços, mas, há que se reconhecer que ainda há muito por ser feito.

Conforme procuramos demonstrar no decorrer desse estudo, as concepções e práticas dirigidas às pessoas com deficiência têm se transformado no decorrer do tempo. Na atualidade, o paradigma vigente, que se propõe universal, é o da inclusão. Inclusão a partir dos princípios definidos por organismos internacionais, preocupados com a leva de excluídos que coloca em risco a própria manutenção do capital em todo o mundo.

A despeito dessas intenções, a inclusão precisa ser defendida. Defendida na perspectiva da ampliação da cidadania, em um contexto por natureza excludente, que impossibilita condições de existência digna para a maioria da população.

Apesar desse cenário, continuar defendendo esses valores constitui-se em uma forma de resistência, frente à onda de idéias avassaladoras que negam a possibilidade de êxito em projetos coletivos de transformação social. Na contramão dessa maré estão os que teimam e que acreditam que outro mundo é possível.

Considerando o aumento da presença de alunos com deficiência no Ensino Superior, torna-se urgente o desenvolvimento de ações que garantam a permanência desses alunos nas instituições de ensino, usufruindo dos mesmos serviços que estão disponibilizados para os demais, assim como, a apropriação do conhecimento com qualidade.

Os estudos de Valdes (2006) e Sasaki (2001) consideram que tem ocorrido um avanço com relação às adaptações estruturais e tecnológicas nas universidades, especialmente nas universidades públicas, com o objetivo de permitir a acessibilidade a essas pessoas. Entretanto, demonstram, também, que as ações em prol da inclusão ainda são incipientes, frente às necessidades que se colocam no momento.

Com relação à Universidade Federal do Piauí, podemos estender essas mesmas considerações, dado que, medidas em favor de pessoas com deficiência ainda estão no seu

início nesta instituição, conforme os resultados obtidos nessa pesquisa. Assim, ao término dessa jornada, pensamos ter atingido os objetivos que nos propusemos.

Sobre as concepções evidenciadas, acreditamos que estas sejam reflexos de uma realidade vivida dentro e fora da UFPI. Conhecê-las contribui para reflexões e, a partir delas, buscar acelerar as transformações que já vêm ocorrendo, mas que ainda não atendem às necessidades que se colocam no momento.

Portanto, julgamos importante reafirmar que todos os participantes desse estudo são favoráveis à presença de alunos com deficiência na UFPI, ainda que revelem pouco domínio sobre as questões relativas às deficiências e à inclusão.

Constatamos também, que estes docentes, em sua maioria, não conhece a existência de apoios e ações voltadas para suprir as necessidades desses alunos na instituição. Entre os problemas mais sentidos está o que diz respeito à capacitação de professores e demais recursos humanos para lidar com estas questões, tendo em vista que parte considerável deles não considera inclusão a simples presença dessas pessoas na Universidade.

Nessa investigação procuramos, ainda, conhecer e analisar o que os professores e professoras concebem como condições necessárias para assegurar a permanência de alunos com deficiência na UFPI. Nessa perspectiva, constatamos que as principais ações a serem desenvolvidas dizem respeito à necessidade da universidade conhecer a realidade desses alunos, no interior da própria instituição, para que possa planejar e adotar providências no sentido de adequá-la às solicitações da comunidade acadêmica.

Além desse aspecto, os docentes consideram importante uma ampla campanha que informe e sensibilize para a inclusão.

Por fim, com base nesses resultados, esperamos contribuir de alguma forma para que a Universidade Federal do Piauí envide esforços no sentido de estimular estudos mais completos e aprofundados em relação ao acesso e permanência das pessoas com deficiência nesta instituição e na sociedade em que está inserida.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, M. ONGs e Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, C. E.; BITTAR, M. Universidade: Educação Especial e o processo de inclusão nos cursos de licenciatura. **Revista Ícone Educação**. Centro Universitário do Triângulo – v. 11, n. 2. Uberlândia: Unitri, 2005.
- BALZAN, N. C. Discutindo o Processo de Socialização Profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCAR, 1996, p. 47-58.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BAUMEL, R. C. R. de C. Escola inclusiva: questionamentos e direção. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/incluir: desafio para escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.
- _____. R. C. R. de C.; CASTRO, A. M. Materias e Recursos de Ensino para Deficientes Visuais. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; RIBEIRO, M. L. S. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003, p.95-107.
- BEYER, H.O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: MEC/SEESP. **Ensaio Pedagógicos - III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994 (livro 1).
- _____. **Constituição Federal**, 1988.
- _____. **Decreto n. 3.298** – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.
- _____. **Lei n. 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 1996.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial** – MEC, 1994.
- _____. **Portaria n. 3.284/03** – Ensino Superior. MEC, 2003.
- _____. **Resolução CNE/CEB N. 2/01** – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BUENO, J. G. S. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiências**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. **Educação Especial Brasileira**: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

CARVALHO, R. É. **A nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 1998.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, L. A.; GOÉS, M. **O golpe na Educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003 - (Série Pesquisa em Educação).

FILHO, T. A. G.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias Assistidas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. **Inclusão**: revista da educação especial, Brasília, ano 2, n. 02, p. 25-32, ago. 2006.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FONSECA, V. Tendências Futuras da Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPICURS, 2003.

FREITAS, L. C. de. **A internalização da Exclusão**. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em out. 2007.

GENTILLI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo Qualidade Total e educação**: Visões críticas. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

JANNUZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

LIMA, M. da G. S. B. **O Desenvolvimento Profissional dos/as Professores/as pelas Histórias de Vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. Tese (Doutorado em Educação) Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003. 207p.

LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2003.

LUSTOSA, A. V. M. F. Subjetividade: uma nova perspectiva na teoria histórico cultural. In: LUSTOSA, A. V. M. F.; CARVALHO, M. V. C. de (Org.). **Psicologia da Educação**: saberes e vivências. Teresina: EDUFPI, 2004.

KASSAR, M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: 2004.

MAARACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELI, P. Jr.(Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Ensino Superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 39-56.

MANCIBO, D. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. **Revista Internacional de Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, NUSEG/UERJ, v.1, n.2, p. 463-477, ago. 1999.

_____, D.; ROCHA, M. L. da. Avaliação na Educação Superior e Trabalho Docente. **Interações**, São Carlos, v. 07, n. 13, p. 55-75, jan.-jun. 2002.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

_____, M. T. E. Inclusão Escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: MEC/SEESP. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: 2006.

_____, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: O mote da inclusão, In: STOBAÜS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPICURS, 2003.

MARIN, A. J. Propondo um Novo Paradigma para Formar Professores a Partir das Dificuldades e Necessidades Históricas Nessa Área. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996, p. 153-165.

MARTINS, G. de A. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MAZZOTA, M. J. da S. **Trabalho Docente e Formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.).

Educação Especial: Políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** Contextos sociais. Trad. Windz Brasão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, L. Carvalho. A Universidade e o Aluno com necessidades Educativas Especiais: Reflexões e Proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; AUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). **Educação especial:** Do Querer ao Fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

NUNES, Leila Regina P. O.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **A pesquisa na pós graduação em educação especial.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação:** Desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de; THERESA, A. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

OMOTE, S. Normalização, Integração, Inclusão. **Ponto de vista:** Revista do curso de pedagogia séries iniciais - Habilitação Educação Especial do Programa Magister. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da educação, v.1, n.1, p.4-13. Florianópolis: NUP/CED, 1999.

ORSO, J. P. A Criação da Universidade e o Projeto Burguês de Educação no Brasil. In: ORSO, J. P. (Org.). **Educação, Sociedade de Classe e Reformas Universitárias.** Campinas: Autores Associados, 2007 – (Coleção educação contemporânea).

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado:** Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã 2003.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no BRASIL. In: MANTOAN, M. T. É.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; RIBEIRO, M. L. S. **Educação Especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 41-51.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Revista diálogo educacional,** Curitiba, v. 6, p. 21-32, 2006.

SANTOS, G. C. S. População com Deficiência na Educação Superior: panorâmica de uma realidade. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 89-110.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: a universidade e a pessoa com deficiência. Disponível em: <<http://www.apacsp.com.br>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

_____, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. (Org). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: cultura, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 200, p. 09-46.

SILVA, M. O. E. da. Crianças e Jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, I.. (Orgs). **Integrar/ incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Reforma Universitária: a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: ORSO, J. P. (Org.). **Educação, Sociedade de Classe e Reformas Universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007 – (Coleção educação contemporânea).

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S.. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. IN: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S.. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

VALDÉS, M. T. M. et al. **A Inclusão em Diferentes Contextos do Ensino Superior:** realidades e possibilidades. VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil:** Caminhos e Desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 111-164.

VYSGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____, L. S. **Fundamentos de Defectología.** Obras Completas, tomo cinco, 2 ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

WAGNER, S.; BRUNET, J.; DORÉ, R. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MATOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997, p. 174-183.

APÊNDICE

Apêndice 01

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1. NOME (Apenas as iniciais): _____

2. SEXO: _____

3. FAIXA ETÁRIA:

Entre 30 e 40 anos ()

Entre 40 e 50 anos ()

50 anos ou mais ()

4. QUALIFICAÇÃO DOCENTE:

Graduação ()

Especialização ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Pós-Doutorado ()

5. TEMPO DE TRABALHO NA UFPI? _____

6. LOCAL DE TRABALHO NA UFPI

Centro _____

Departamento _____

7. QUAL A DEFICIÊNCIA QUE VOCÊ MAIS CONHECE?

Física ()

Auditiva ()

Visual ()

Mental ()

Outros ()

8. FORMA PREDOMINANTE DE ACESSO A INFORMAÇÕES RELATIVAS ÀS DEFICIÊNCIAS E À INCLUSÃO.

Contato com pessoas com deficiências ()

Leituras de livros e revistas da área ()

Reportagens e publicidade na mídia ()

Prática profissional ()

Outros ()

Apêndice 02

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Como você define uma pessoa com deficiência?
2. O que você entende por inclusão educacional?
3. Você tem conhecimento de aspectos legais, teóricos ou tecnológicos, relativos à educação inclusiva? Quais?
4. Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior?
5. Você já teve experiência de sala de aula, com alunos apresentando deficiência? Em caso afirmativo fale sobre ela. Caso não tenha tido, imagine como seria o trabalho com esses alunos.
6. No seu entendimento, quais os apoios e quais as limitações existentes na Universidade Federal do Piauí para o atendimento a esses alunos?
7. Na sua opinião, como os alunos com deficiência são vistos pelos professores e demais alunos da UFPI?
8. O que é necessário para os docentes da UFPI contribuírem para o processo de inclusão de alunos com deficiência?