

FABIANA HARUMI SASAZAWA

**ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE MARINGÁ: ALGUMAS REFLEXÕES**

MARINGÁ

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FABIANA HARUMI SASAZAWA

**ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE MARINGÁ: ALGUMAS REFLEXÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Áurea Maria Paes Leme Goulart.

MARINGÁ

2005

FABIANA HARUMI SASAZAWA

**ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE MARINGÁ: ALGUMAS REFLEXÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart
(Orientadora – UEM)

Prof.^a Dr.^a Edna Antonia de Mattos (USP)

Prof. Dr.^a. Irizelda Martins de S. Silva (UEM)

Prof.^a Dr.^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (UEM)

Apresentada em 23 de março de 2005.

A Deus pelas bênçãos sobre minha vida e aos meus pais, cujo amor, apoio e compreensão tornaram possível a realização deste trabalho.

Pessoas são Músicas

José Oliva

*Você já percebeu?
Elas entram na vida da gente e deixam sinais.
Como a sonoridade do vento ao final da tarde.
Como os ataques de guitarras e metais presentes em cada clarão da manhã.
Olhe a pessoa que está ao seu lado e você vai descobrir, olhando fundo,
que há uma melodia brilhando no disco do olhar.
Procure escutar.
Pessoas foram compostas para serem ouvidas, sentidas, interpretadas.
Para tocarem nossas vidas com a mesma força do instante em que foram criadas,
para tocarem suas vidas com toda essa magia de serem músicas.
E de poderem alçar todos os vãos, de poderem vibrar com todas as notas, de poderem cumprir,
afinal, todo o sentido que a elas foi dado pelo Compositor.
Pessoas são como você que tenho o prazer de conviver.
Pessoas são músicas como você que terei o prazer de continuar ouvindo.
Pessoas têm que fazer o sucesso que lhes desejamos.
Mesmo que não estejam nas paradas.
Mesmo que não toquem no rádio,
Apenas no coração...*

Pessoas importantes estiveram comigo nesta caminhada e que tocaram minha vida:

Pessoas que com companheirismo e palavras amigas me incentivaram a continuar (Yassushi, Akira, Rogério, Miriam, Lélío, Kaori, Emanuel, Nara, Diana, Sandra, Izabeth, Denise, D. Socorro, Adriano, Luzia Marta, Eliane, tios, tias e primas.);

Colegas de curso, que compartilharam da mesma trajetória (Adriana, Solange, Marta, Vilma, M^a Rosânia, M^a Teresa, Dorcely, Sônia, Rita, Regina, Marisa, Nilse, Divânia, Edmar.);

Professoras que prestigiaram esta formação (Prof^a. Isilda, Prof^a Lizete, Prof^a Sônia Negrão, Prof^a Teresa, Prof^a M^aCristina, Prof^a Amélia);

Professores cujas valiosas contribuições orientaram este trabalho (Prof^a Áurea, Prof^a Edna Mattos, Prof^a Irizelda, Prof^a Nerli);

Pessoas cuja ajuda foi imprescindível neste processo (Hugo e Márcia do PPE, Tereza do PROPAE, Miltes pela correção).

Para todas essas pessoas deixo o meu sincero: **Muito Obrigada!**

Finalizo, agradecendo ao CNPq por um ano de bolsa para desenvolver a pesquisa.

RESUMO

Atualmente, depara-se com um fato marcante nas instituições de ensino superior: a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais. Este acontecimento trouxe à tona algumas deficiências das universidades no atendimento a essa população, dificuldades sentidas tanto por parte dos alunos como dos professores. Quais as principais dificuldades? Quais as ações emergenciais para assegurar a permanência e o aprendizado dessas pessoas? Objetivou-se verificar e avaliar o atendimento aos alunos com necessidades especiais e a existência de algum serviço de apoio a eles na Universidade Estadual de Maringá (UEM), estado do Paraná. Para tanto, a pesquisa foi realizada em três momentos: inicialmente, buscou-se a compreensão do percurso histórico da educação especial, da concepção de inclusão e as respectivas ações para que esta ocorra no ensino superior e, posteriormente, conhecer e analisar as condições objetivas da proposta governamental que envolve o assunto. A seguir, realizou-se uma investigação de campo, de caráter qualitativo, por meio de entrevistas semi-estruturadas, com os acadêmicos com necessidades educacionais especiais da UEM e os alunos monitores que os auxiliavam. Este estudo baseou-se na Técnica da Triangulação referida por Triviños (1987). Verificou-se que as políticas públicas garantem àquelas pessoas algum tipo de acessibilidade à educação. Porém, a partir da análise das condições encontradas por tais estudantes, pode-se concluir que os mesmos, de modo geral, não estão sendo atendidos de forma adequada, ou seja, falta infra-estrutura no campus universitário que permita o livre acesso, faltam materiais ampliados e reproduzidos em Braille aos deficientes visuais e, ainda, falta a própria preparação dos professores para lidar com as especificidades educacionais do acadêmico com deficiência. A UEM oferece um programa que atende acadêmicos com necessidades especiais denominado Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROP AE), que disponibiliza alguns recursos como, por exemplo, impressora Braille, scanner, computador, lupa de aumento para visão subnormal, entre outros. Mas, o acesso aos materiais reproduzidos em Braille ainda são muito escassos, considerando o que os alunos precisam para apropriarem-se adequadamente do conteúdo trabalhado em sala de aula. Portanto, é preciso assegurar a todos os acadêmicos um ensino que contribua para sua formação, sejam eles deficientes ou não, que atenda às diferenças individuais, ampliando recursos, serviços para propiciar o desenvolvimento integral, levando em consideração suas necessidades específicas, impostas pela própria condição. Este é um desafio que a universidade está vivenciando e que deve ser superado o mais brevemente possível.

Palavras-chave: pessoas com necessidades especiais, ensino superior, inclusão.

ABSTRACT

Nowadays, there comes across an outstanding fact in higher education institutions: the insertion of people with special educational needs. This event has brought about some deficiencies of the universities in the attendance to that population, and such difficulties were felt by the students and the teachers. Which are the main difficulties? Which are the emergency actions to assure those people's permanence and learning? It was aimed to verify and to evaluate the attendance to the students with special needs and the existence of some support service to them in the State University of Maringá (UEM), state of Paraná. For this, the research was accomplished in three moments: initially the understanding of the historical course of the special education, of the inclusion conception and the respective actions for this to happen in the higher education and, later, to know and to analyze the objective conditions of the government proposal that involves the subject. After that, it took place a field investigation, of qualitative character, through semi-structured interviews with the UEM students with special educational needs and the monitors who aided them. This research was based on technique of triangulation referred by Triviños (1987) It was verified that the public politics guarantee to the people with special needs some type of accessibility to education. However, basing on the analysis of the conditions found by the students, it can be concluded, in general, that they are not being assisted in an appropriate way. In other words, it lacks infrastructure in the academical campus that allows their free access, there are no enlarged materials and reproduced in Braille to the visual deficient and, also, the teachers are not prepared to lead with the educational specificities of the students with deficiency. UEM offers a program that helps students with special needs called Interdisciplinary Programs of Research and Support to Exceptionality (PROPAE), which offers some resources as, for instance, Braille printer, scanner, computer, magnifying glass for subnormal vision among others. But, the access to the materials reproduced in Braille are still scarce, considering the students' need to adapt appropriately the content worked in classroom. Therefore, it is necessary to assure all the students a teaching that contributes to their formation, being deficient or not, which assists to the individual differences, enlarging resources, services aiming the full development, considering specific needs, imposed by their particular condition. This is a challenge that the university is experiencing and it should be overcome in the shortest time possible.

Key words: people with special needs, higher education, inclusion.

LISTA DE SIGLAS

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CVU – Comissão Central do Vestibular Unificado
DEC – Diretoria de Ensino de Graduação
DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial
EAM – Experiência de Aprendizagem Mediada
FUNDEPAR – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná
GRE – Gabinete da Reitoria
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PET – Programa Especial de Treinamento
PNE – Plano Nacional de Educação
PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial
PROPAE – Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade
PROPEs – Programa de Pesquisa e Estudos na Área de Surdez.
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE – Secretaria de Educação Especial
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA UEM NO ANO LETIVO 2004	72
QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS COLETADOS	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
.....	15
1. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O ENSINO SUPERIOR.....	16
1.1. SOBRE A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	27
1.2. O Ensino Superior.....	33
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A RELAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR.....	41
2.1. Um Pouco da História da Educação Especial	42
2.2. Reflexões sobre inclusão	47
2.3. Políticas públicas.....	52
2.3.1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos	52
2.3.2. Declaração de Salamanca.....	55
2.3.3. Declaração da Guatemala.....	57
2.3.4. Marco de Ação de Dakar.....	59
2.3.5. Declaração Mundial sobre Educação Superior.....	61
2.3.6. Legislação Nacional – Constituição da República Federativa do Brasil	62
2.3.7. Lei 9394/96.....	62
2.3.8. Plano Nacional de Educação – (PNE).....	64
2.3.9. Lei 7.853/89.....	66
2.3.10. Lei 10.098/94.....	66
2.3.11. Lei 8.859/94.....	66
2.3.12. Portaria 1.793/94.....	67
2.3.13. Lei 10.436/02.....	67
2.3.14. Portaria 3.284/03.....	67
3. PROPOSTAS E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	70
3.1. Situação real	77
3.2. Discutindo a mediação no ensino superior.....	82
3.3. Perspectivas para a Educação Especial no Ensino Superior: os recursos disponíveis na Universidade Estadual de Maringá.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	112

INTRODUÇÃO

O ingresso de pessoas com necessidades especiais no ensino superior é, ainda, um processo incipiente na sociedade brasileira atual. Isto preocupa pesquisadores e educadores, que se importam com o aprendizado desses alunos em uma instituição que ainda não se vê preparada para recebê-los. É sobre este tema que se realizou essa pesquisa, uma vez que poucos estudos têm sido produzidos e muito se tem a descobrir.

Foi a partir do ano 2000 que a Universidade Estadual de Maringá (UEM) começou a oferecer o vestibular para os estudantes com necessidades especiais. Mas além de se abrir vagas, dar condições de realização das provas, é preciso que se possibilite a esses estudantes condições adequadas para freqüentarem os cursos de graduação, se apropriarem dos conteúdos oferecidos e serem incluídos na comunidade acadêmica. Sendo assim, questiona-se: quais as principais dificuldades encontradas por esses estudantes? O que a instituição de ensino superior, neste caso, a UEM, está efetivamente fazendo para incluí-los? Que apoio vem oferecendo para garantir condições de estudo aos alunos com necessidades educacionais especiais? O que precisa ser feito? Como eles se sentem recebidos na comunidade acadêmica?

Objetivou-se verificar, na Universidade Estadual de Maringá, estado do Paraná, o acesso de alunos com necessidades especiais a cursos de nível superior, o atendimento às suas necessidades educacionais específicas e a oferta de algum serviço de apoio.

A metodologia utilizada baseou-se na técnica da Triangulação proposta por Triviños (1987). Sendo assim, organizou-se esta pesquisa em três partes. Primeiramente, a contextualização da estrutura histórica, social, econômica, cultural no qual se encontram os

estudantes com necessidades educacionais especiais, seguida pela identificação e análise dos instrumentos legais e oficiais produzidos pelo meio referente à educação superior e educação especial e, finalmente, realizou-se a descrição da pesquisa de campo e análise dos materiais coletados por meio de entrevista semi-estruturada.

O presente trabalho discute algumas questões teóricas acerca da inclusão dos estudantes considerados pessoas com necessidades educacionais especiais na educação superior no que diz respeito aos aspectos social, econômico, político e cultural da sociedade capitalista, para que se possa entender o contexto que gera a exclusão desta e de outras minorias sociais do chamado sistema democrático.

A exclusão é agravada na sociedade capitalista com o estabelecimento da indústria. Os homens passam a ser dispensáveis em função da máquina, o que gera um grande número de desempregados, destituídos de poder de compra e de venda da sua força de trabalho. No rastro da perda da força de trabalho, há o aniquilamento da dignidade humana, o crescimento da pobreza e da miséria. O homem passa a não mais ter conhecimento do todo em seu trabalho, executando apenas uma parte do futuro produto nesse processo industrial. A sociedade burguesa detém para si o controle da subjetividade humana, tomando para si o campo da vontade e do desejo humano, desenvolve-se a cultura do consumo de produtos industrializados e a padronização dos gestos e dos hábitos.

Ao indivíduo é atribuída a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso social e econômico. A política neoliberal posiciona-se contra a intervenção do denominado Estado do Bem-estar Social, defendendo o Estado Mínimo, assim como o domínio e as determinações da lógica do mercado. Dentro dessa política, as pessoas excluídas da sociedade são aquelas entendidas como incapazes, que não são produtivas, que não consomem e, portanto, não contribuem para o aumento e giro do capital. Nessa categoria social, pode-se identificar os miseráveis, os sem-teto, os sem-terra, os sem-trabalho, as pessoas deficientes.

Ao contrário do que a cultura neoliberal tanto prega, as pessoas deficientes ou com necessidades especiais são capazes, sim, de ter êxito em sua vida; em muitas situações, apenas precisam de outras vias de acesso ao conhecimento, diferentes das convencionais

como, por exemplo, o sentido do tato e desenvolvimento da memória auditiva pelo deficiente visual. Já é possível verificar nas instituições de ensino superior, de forma cada vez mais freqüente, acadêmicos cegos, surdos, deficientes físicos superando a barreira da própria deficiência. As deficiências de uma forma geral, apesar de apresentarem dificuldades específicas, não impedem a integração social, e muito menos a aprendizagem. Pesquisadores como Vygotsky¹ mostram que pessoas com alguma deficiência são capazes de desenvolver mecanismos para compensá-la.

Em um primeiro momento, para se compreender com mais clareza e profundidade a importância da inclusão e o processo que gera a exclusão social, foi necessário rever seus determinantes históricos. A exclusão dos deficientes se apresenta de diferentes formas no decorrer da história. Inicialmente, na pré-história, quando as pessoas lutavam apenas pela sua sobrevivência, as pessoas deficientes eram abandonadas a própria sorte, por não serem capazes de prover seu sustento. Na idade antiga, elas eram eliminadas ou abandonadas por não corresponderem aos modelos ideais atléticos clássicos. Com o advento do cristianismo, o deficiente ganha alma, podendo ser considerado como filho de Deus, passando a ser acolhido caritativamente em conventos e igrejas. Porém, a prática do extermínio ainda se fazia presente quando se pensava que o deficiente era representante do demônio. Na sociedade capitalista, as pessoas são excluídas da participação na sociedade por não serem produtivas.

Sendo assim, a exclusão e a necessidade de inclusão são conseqüências do processo de mercantilização e automação da sociedade capitalista, do seu início até a atualidade, e é dentro deste contexto que são produzidas as relações sociais e culturais humanas. A partir disso, é possível entender como a sociedade atual concebe o ensino superior, seu papel e responsabilidade na educação e formação de profissionais, no desenvolvimento da pesquisa e na extensão do conhecimento à sociedade.

Posteriormente, buscou-se saber sobre a educação especial, sua história e a sua relação com o ensino superior, atentando para o que diz a legislação. Analisou-se o que as políticas públicas determinam e asseguram para a inclusão das pessoas com necessidades

¹ O nome Vygotsky pode ser grafado de diversas maneiras. Neste trabalho assumiu-se a grafia Vygotsky, exceto nas citações em que se manteve a forma escrita na obra.

educacionais especiais no ensino superior. Neste sentido, a dialética inclusão-exclusão são tratados separadamente apenas por uma questão didática.

E por último explicitou-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo, de caráter qualitativo, bem como a apresentação e análise dos materiais colhidos por meio de entrevista semi-estruturada, classificando-os em categorias. Com base nos materiais coletados na pesquisa, procurou-se explicitar as dificuldades e barreiras encontradas pelos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, tanto no aspecto físico/arquitetônico, como de relacionamento, de didática, e de acesso aos materiais de consulta e pesquisa. Identificou-se os tipos de mediações estabelecidas com os colegas de curso, com os professores, com os alunos monitores que auxiliavam em seus estudos, com os instrumentos que os ajudavam a ter contato com o conhecimento, e qual o suporte técnico estes alunos consideravam como necessário para a sua permanência nos cursos de graduação.

Faz-se necessário registrar que, entre as necessidades educacionais especiais citadas, existem também as altas habilidades, ou seja, a presença de estudantes considerados superdotados que não foram contemplados nesta pesquisa pela impossibilidade de fazer-se um levantamento nessa área.

1. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O ENSINO SUPERIOR

Compreender e analisar o acesso ao ensino superior por pessoas com necessidades especiais em uma sociedade capitalista, impõe alguns pressupostos básicos iniciais. Primeiramente, a compreensão histórica do contexto onde se constituíram as instituições de ensino superior, e nela, a inserção de sujeitos concretos com necessidades e possibilidades também concretas. Nessa perspectiva, optou-se primeiramente por algumas reflexões sobre a sociedade capitalista contemporânea.

Na sociedade capitalista, o processo de exclusão, de individualismo, agrava-se com o estabelecimento da indústria. A sociedade burguesa toma para si o campo da vontade e do desejo humano, aumentando e controlando não só o homem, mas a sua subjetividade. Com o início da automação, muitas transformações ocorrem na sociedade: de um lado, a comodidade dos produtos industrializados, a padronização dos gestos e dos hábitos; de outro, o grande número de desempregados, destituídos de poder de compra e de venda da sua força de trabalho por se tornarem dispensáveis em função da máquina.

A prática da sociedade capitalista inicia-se com as trocas de mercadorias entre os feudos, no período de transição da ordem feudal para a ordem burguesa. A burguesia começa a lutar pelos seus direitos levantando a bandeira da liberdade, fraternidade e igualdade. Após concentrar o poder, esta nova classe social deixa de lado tais ideais e passa a lutar pelos interesses de manutenção do poder econômico-social da ordem capitalista. Esta concentração do poder é estabelecida na manufatura, onde nascem as corporações, caracterizadas pela divisão do trabalho. Neste modo de organização e produção, tanto o espaço como os meios de produção pertencem ao capitalista, que transita livremente nas teias de produção e que negocia e comercializa os produtos. É na manufatura que está, o germe das contradições da

sociedade capitalista: de um lado a divisão manufatureira provoca o acúmulo de bens e riquezas; de outro, os homens perdem habilidades físicas e cognitivas, pois acabam perdendo o controle e o domínio do processo produtivo como um todo.

É no interior da manufatura que a maquinaria se desenvolve, em meados do século XVIII. Ao se dividirem as tarefas, ao se especializarem as ferramentas para melhor desenvolver cada atividade, vão se abrindo possibilidades para o surgimento das primeiras máquinas, caracterizadas pela junção dessas ferramentas. Este é um fato histórico-social que modifica o relacionamento entre as pessoas, pois a relação entre sujeitos passa a ser substituída pela relação homem-máquina. As atenções, neste momento, estão voltadas para o objeto (máquina) e não mais para o parceiro de trabalho.

Quanto mais a industrialização se adentra nos diferentes setores do trabalho, mais o capital precisa de conhecimento científico. Quando um novo conhecimento é construído, ele não se reverte em benefício para todos (a não ser quando o mesmo já está sucateado). Sua implementação consolida-se em benefício apenas ao poder econômico, aos capitalistas. A ciência, portanto, está a serviço dos interesses e das necessidades do capital. E este, por sua vez, controla tanto a produção de mercadorias como a produção do conhecimento.

O sistema taylorista-fordista ao estandardizar a máquina, e conseqüentemente o produto, padroniza os gostos e os hábitos dos consumidores, torna os homens muito iguais, uniformizando inclusive o vestuário e a alimentação, devido a produção em série, a produção em massa, à formação de mão-de-obra eficiente e a formação de hábitos de consumo, em benefício do capital (HARVEY, 1992; SENNETT, 1988).

A fim de otimizar ainda mais a produção, Henry Ford, aperfeiçoa a organização científica da produção criada por Taylor. Ford funda uma indústria de motores que, em 1903, introduz na linha de montagem a esteira rolante, mudança significativa no modo de produção, que influencia novamente o tempo, o espaço, o ritmo e outros âmbitos da vida humana como, por exemplo, a formação de mão-de-obra eficiente e a formação de hábitos de consumo, em benefício do capital (HARVEY, 1992). Instaure-se, assim, a automação rígida.

A sociedade criou um arsenal de instrumentos de produção tão grande que pode liberar o homem do trabalho. Mas, o que se observa é que, com a chegada da automação rígida, o capital obteve um triplo ganho: o aumento do controle sobre o processo produtivo e sobre o trabalhador; o aumento significativo da obtenção de mais valia relativa, devido à expropriação do trabalho humano do processo produtivo; o aumento da riqueza acumulada, do lucro e, por conseqüência, o aumento da miséria.

O capital, primeiro no âmbito do trabalho e, posteriormente, do social, vai minando os espaços de relação entre pessoas, substituindo-os pela relação homem-máquina. Isto implica no consumo exacerbado de toda uma parafernália tecnológica para manter esta relação.

Para que o neoliberalismo imponha a sua lógica, uma nova ordem cultural é estabelecida: a cultura do consumo. A produção em massa gera o mercado também em massa que, por sua vez, demanda o consumo. Segundo Lasch (1990, p.22) é da natureza do industrialismo desencorajar as pessoas a produzirem domesticamente provendo suas próprias necessidades, fazendo com que se tornem dependentes do mercado:

As mercadorias são produzidas para o consumo imediato. O seu valor não assenta em sua utilidade ou permanência mas em sua negociabilidade. Elas desgastam mesmo quando não são utilizadas, uma vez que foram projetadas para ser ultrapassadas por “novos e aperfeiçoados” produtos, modas mutáveis e inovações tecnológicas.

Sendo assim, a prática do consumo de produtos descartáveis contribui para tornar efêmeros os relacionamentos, os sentimentos humanos. Nessa perspectiva, em meados do século XX, os Estados Unidos conquistam a supremacia mundial, detendo o domínio do poder político, ideológico e econômico. A cultura do consumo já instaurada causa tensão social, pois nem todos possuem condições para isso. A exclusão social é inevitável.

Ao mesmo tempo, contradições sociais são apaziguadas pelo Estado, que procura manter a ordem aliada ao capital. Este, de um lado, socorre o capital com empréstimos vultosos e, de outro lado, presta um assistencialismo de péssima qualidade para a população.

O enfraquecimento do poder de compra, aliado à industrialização dos países de 3º mundo, diminuiu significativamente a importação de bens industrializados americanos. Isto leva o poder econômico a tomar algumas medidas. O desafio do capital é, agora, romper com a rigidez estabelecida; é necessário atender pedidos pequenos, ou seja, produzir em quantidade menor e de preferência diferenciada e personalizada para atender a uma minoria com alto poder aquisitivo e para enfrentar a concorrência de outros países.

Desta forma, a crise entre monopólio e competição, entre centralização e descentralização do poder econômico, na sociedade moderna, está se apresentando sob uma nova forma. Segundo Harvey (1992, p.150-151):

[...] o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado *através* da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional. (Grifos do autor)

A organização mais coesa e a centralização implosiva foram alcançadas, na verdade, por dois desenvolvimentos paralelos de maior importância. Em primeiro lugar, as informações precisas e atualizadas são agora uma mercadoria muito valorizada. [...] O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais.

Sendo assim, nesta nova organização do sistema capitalista, não apenas a produção material é objeto de negociações e de postos de trabalho. Outras profissões e outros mercados econômicos se expandem, possuidores que são de informações precisas e atualizadas como, por exemplo, consultorias e serviços especializados em fornecer dados objetivos sobre os mercados monetários e financeiros e analisar suas tendências.

Os conhecimentos gerados e sistematizados nos institutos de pesquisa e nas universidades, e que são favoráveis à criação de novos produtos (e, portanto, de novos hábitos de consumo), também são bastante requisitados nesta nova fase do capitalismo. Para Frigotto (1995, p.85), “a privatização do conhecimento é, ao mesmo tempo, uma forma de aumentar a polarização da riqueza social e do poder e uma ameaça à própria espécie humana”.

Para a sociedade capitalista se firmar, foi necessário tomar do indivíduo não apenas a força física (substituída posteriormente pelas forças da natureza – água, vento – e pelas máquinas especializadas), mas também as suas capacidades intelectivas, a capacidade de resistência e resignação, suas vontades, necessidades e desejos.

É com base nas duas modificações, a integração e a flexibilização, que o capital se vale para dizer que o mercado de trabalho atual necessita de profissionais com competências superiores, polivalentes (ENGUIA, 1991), ou seja, é preciso aprender inglês e entender os manuais para trabalhar com sistemas informatizados. Em outras palavras, aprender a aprender com a máquina é a idéia neoliberal.

De acordo com Gentili (1995, p.233) a sociedade pós-fordista é caracterizada pela “cristalização de um modelo social fundado na dualização e na marginalidade crescente de setores cada vez mais amplos da população”. Isto se expressa na dicotomia entre ganhadores e perdedores, integrados e excluídos. Uma sociedade assim organizada é uma sociedade sem cidadãos, faz referência aos consumidores para remeter ao mercado, universo este, igual e naturalmente contraditório e segmentado.

Desse modo, o sujeito que deveria ser livre transforma-se em objeto padronizado, subjugado a padrões, funções e exigências externos a ele (MARCUSE, 1997). A individualidade é configurada, homogeneizada, controlada e caracterizada de fora, ditada pelos interesses econômicos, pela cultura mercantilizada, para o consumo por meio da razão instrumental (PALANGANA, 1998). Segundo a ideologia neoliberal, a desigualdade social entre os seres humanos é fator indispensável para que os indivíduos se esforcem e melhorem, competindo entre si.

A concepção do direito à liberdade também muda. A concepção de liberdade veiculada na sociedade atual é a liberdade para consumir, não mais a luta conjunta pela emancipação do homem contra a escravização mas, uma luta de grupos, particularista, a fim de conquistar a possibilidade de incluir-se nesta sociedade do consumo. Os homens são igualizados pelo consumo do supérfluo, que os impede de constituírem-se como indivíduo, como ser singular, único. O próprio modo como o trabalho se realiza na forma capitalista e a cultura mercantilizada favorecem a padronização do sujeito.

Segundo Castro (2002), há uma desvalorização da força produtiva humana devido à sua substituição pelas máquinas cada vez mais eficazes e pela perda da força do poder sindical. No rastro da desvalorização da força de trabalho, há a perda da dignidade humana, a pobreza e miséria. Ao indivíduo é atribuída a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso social e econômico.

Rifkin (1995) mostra que o aumento de demissões nos últimos anos, facilitadas pelo desenvolvimento da alta tecnologia, permite às empresas redobrar a produção, dispensando milhares de trabalhadores, fazendo crescer a população de desempregados. As primeiras máquinas industriais substituíram a força física do trabalhador. As novas tecnologias baseadas no computador substituem, em parte, a própria mente humana, colocando máquinas inteligentes em toda a escala da atividade econômica. O autor calcula que “mais de 75% da força de trabalho na maior parte das nações industrializadas estão desempenhando funções que são um pouco mais do que simples tarefas repetitivas. Máquinas automatizadas, robôs e computadores cada vez mais sofisticados podem desempenhar muitas, se não a maioria dessas tarefas”(RIFKIN, 1995, p.5).

Cabe enfatizar que estas máquinas substituem o trabalho mental e físico das atividades repetitivas. Não há substituição completa do homem, pois, apenas ele é capaz de pensar, estabelecer relações e tomar decisões. Nesse sentido, é importante que se tome cuidado ao acreditar que a máquina é capaz de realizar qualquer coisa. É certo que ela ajuda o homem a realizar muitas tarefas, livrando-o do esforço repetitivo e sem sentido. Ao se transferir tais preceitos à educação, muitos acreditam ser possível substituir o profissional da escola por novas tecnologias. É possível utilizar os computadores, *softwares*, vídeos para transmitir e reforçar conhecimentos, numa relação unilateral entre objeto e sujeito. Porém, com base em estudos anteriores (SASAZAWA, 2001; 2003) pode-se afirmar que, de acordo com a concepção sócio-histórica, para que haja desenvolvimento, há a necessidade de um terceiro elemento, o elemento mediador, que auxilie o sujeito a estabelecer relações e apreender o conhecimento subjacente ao objeto, em seus vários aspectos. Nesta perspectiva, a tecnologia é utilizada como um recurso metodológico, um instrumento de pesquisa que o professor pode lançar mão em sua atividade pedagógica, assim como pode utilizar outros instrumentos como livros, entrevistas, vídeos, revistas, visitas, desenvolvendo a autonomia, o pensamento crítico e reflexivo.

A tecnologia, onde quer que seja aplicada, é de grande valia pois, como já se afirmou, livra o homem dos trabalhos repetitivos e sem significado, liberando-o para realizar tarefas que são exclusivamente humanas como leituras para ampliação dos conhecimentos, a produção de ciência e a interação social. Porém ela está sendo produzida e consumida segundo os padrões do mercado da política neoliberal, em que algumas pessoas que detêm o poder da tecnologia em suas mãos, controlam a produção e participam da concorrência. Os ganhos, os lucros, ainda consistem no principal alvo dos empresários e industriais, adquirindo novas e poderosas tecnologias que dispensam o trabalho humano, gerando o desemprego em massa e a pobreza generalizada. Frente a isso, Rifkin (1995, p.14) afirma:

Se é um futuro utópico ou não que nos aguarda, depende muito de como os ganhos de produtividade na Era da Informação serão distribuídos. Uma distribuição justa e equalitária dos ganhos de produtividade exigiria a redução da semana de trabalho em todo o mundo e um esforço concentrado por parte de governos centrais para proporcionar emprego alternativo no terceiro setor – a economia social – para aqueles cujo trabalho não fosse mais necessário no mercado de trabalho formal. No entanto, se os dramáticos ganhos de produtividade da revolução tecnológica não forem compartilhados, mas sim usados principalmente para melhorar os lucros da empresa, para o benefício exclusivo dos acionistas, altos executivos e da emergente elite dos trabalhadores com conhecimentos da alta tecnologia, a probabilidade de que a lacuna cada vez maior entre os que têm e os que não têm levará a uma revolução social e política em escala global.

Outro aspecto da política neoliberal é o posicionamento contra a intervenção do denominado Estado do bem-estar social², uma vez que predomina a bandeira da liberdade e igualdade. Defende ainda o Estado mínimo³ e o domínio e as determinações da lógica do mercado. É característico desta política o desenvolvimento do individualismo, o fortalecimento da livre empresa, o incentivo às privatizações, sujeitando as empresas à lei

² Segundo SANDRONI (2002, p. 220) o Estado do bem-estar social consiste em um “sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Não se trata de uma economia estatizada; enquanto as empresas particulares ficam responsáveis pelo incremento e realização da produção, cabe ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal, de modo a possibilitar a execução de programas de moradia, saúde, educação, Previdência social, seguro-desemprego e, acima de tudo, garantir uma política de pleno emprego”.

³ SANDRONI (2002, p.123) define o Estado mínimo como sendo um “Estado com um mínimo de atribuições (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com um mínimo de despesas como forma de solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal: inflação intensa, déficits em conta corrente no balanço de pagamentos, crescimento econômico insuficiente e distorções na distribuição da renda funcional e regional”. A eliminação das intervenções e regulações dos governos e conseqüentemente o livre funcionamento do mercado, faz parte da política difundida principalmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

do mercado e, sendo assim, primar pela liberdade de consumo, de produção e de concorrência sem a intervenção do Estado.

Tal política estende-se à esfera cultural. Existe um padrão em que todos devem se encaixar, somente é bem sucedido aquele indivíduo que se adapta facilmente e que corresponde à produção. De acordo com Adorno (1990, p.171-172):

Quem não se adapta é massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado. Excluído da indústria, é fácil convencê-lo de sua insuficiência. Enquanto agora, na produção material, o mecanismo da demanda e da oferta está em vias de dissolução, na superestrutura, ele opera como controle em proveito dos patrões. Os consumidores são os operários e os empregados, fazendeiros e pequenos burgueses. A totalidade das instituições existentes os aprisiona de corpo e alma a ponto que sem resistência sucumbem ante tudo o que lhes é oferecido. E assim como a moral dos senhores era levada mais a sério pelos dominados do que pelos próprios senhores, assim também as massas enganadas de hoje são mais submissas ao mito do sucesso do que os próprios afortunados. Estes têm o que querem e exigem obstinadamente a ideologia com que se lhes serve.

Para Adorno (1995) é preciso emancipar o homem, o sujeito que foi subjugado ao longo do estabelecimento da ordem burguesa, pelas relações sociais de produção. Este domínio dos interesses da burguesia acontece principalmente em duas instâncias: primeiro, no modo como o trabalho se organiza, que corrompe o homem, submetendo o sujeito para o trabalho, ao interesse do capital e segundo, com o impacto das comunicações, a cultura de massa também controla e subjuga o homem a uma cultura de consumo e alienação. Cultura esta que não forma, mas semi-forma, que deforma.

Atualmente, a cultura exerce uma influência tão poderosa quanto o modo como o trabalho se organiza e realiza. Essa cultura expande ainda mais a sensação de impotência do sujeito. Sujeito este, alienado, destituído de conhecimento que possibilite a reflexão e a consciência crítica. Isto é consequência tanto da forma como o trabalho se realiza, quanto da cultura da sociedade capitalista vigente. Até mesmo no seu tempo livre, de lazer, o homem é constantemente dominado e manipulado. Mais uma vez, Adorno (1990, p.175) concorre para a compreensão dessa situação ao afirmar que:

A mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre a sua felicidade, determinado integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo é só uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de operações reguladas. O processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode fugir adequando-se a ele mesmo no ócio. Disto sofre incuravelmente todo *amusement*. O prazer congela-se no enfraquecimento, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais. O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve qualquer reação [...] Toda conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada.

E o autor completa (ADORNO, 1990, p.180 – 181):

A mistificação não está, portanto, no fato de a indústria cultural manipular as distrações, mas sim em que ela estraga o prazer, permanecendo voluntariamente ligada aos clichês ideológicos da cultura em vias de liquidação. Ética e bom gosto vetam como “ingênuo” o *amusement* descontrolado – a ingenuidade não é menos mal vista que o intelectualismo – e limita por fim, as capacidades técnicas[...] Quanto mais sólidas se tornam as posições da indústria cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento.

Toda essa uniformização da sociedade, por meio da indústria cultural, substitui a busca de uma formação para o homem em todas as áreas como se objetivava anteriormente. Essa formação incompleta, fragmentada e sem objetivo de desenvolver a criticidade de pensamento é denominada por Adorno (1995, p.80) como semi-formação, ou seja, a cultura é encarada como mercadoria e se estende à formação social para o consumo, inculcando nas pessoas uma falsa consciência, ocultando a realidade, procurando “impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problemáticamente [...] possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo”. Enfim, difunde os ideais da sociedade capitalista e discrimina os sujeitos que por algum motivo não podem e/ou não conseguem participar do mecanismo sócio-cultural. O indivíduo é discriminado pelo que não produz, pelo que ele não consome e pelo que ele não sabe.

Nessa perspectiva, Santos (1996, p.235) concorre para ampliar tal discussão ao destacar a crítica feita por Foucault no que se refere ao “excesso de controle social, produzido pelo poder disciplinar e pela normalização técnico-científica com que a modernidade

domestica os corpos e regula as populações de modo a maximizar a sua utilidade social e a reduzir, ao mais baixo custo, o seu potencial político”. O exercício da cidadania resume-se ao ato do voto, outras formas de participação política são desencorajadas pelo Estado. Para regular esta relação, utiliza-se da figura do cidadão pois universaliza e iguala os indivíduos e suas particularidades facilitando o controle social pelo Estado ou mesmo pelo mercado.

O autor propõe pensar uma nova teoria democrática em que haja uma repolitização global da prática social e do imenso campo político. “Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada”(SANTOS, 1996, p.271). Neste sentido, será possível criar novas oportunidades para o exercício da cidadania uma vez que as formas de opressão e de dominação passam a ser desveladas.

A emancipação só será possível quando for criado um novo senso político comum. Ou seja, “a nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre os cidadãos”(SANTOS, 1996, p.278). Há, portanto, a revalorização do princípio da comunidade, igualdade, autonomia e solidariedade.

É por isso que se faz necessário um projeto educativo que recupere a capacidade de espanto e indignação perante o sofrimento humano, revelando o passado e as relações impostas pela ordem capitalista. Uma educação para emancipação é necessária para que não se concretize a profecia, difundida pelos neoliberais, do fim da história. Isto porque, ao capital interessa a repetição do presente (SANTOS, 1997).

Todo projeto educativo é político, não no sentido partidário, mas no sentido de colaborar para a construção do ser na sociedade. Sendo assim, pode-se formar para adaptação e continuidade da ordem social vigente, reproduzindo a prática neoliberal, formando seres alienados e conformistas; ou pode-se formar para a transformação e emancipação a partir da prática que permita compreender a realidade, desenvolvendo a indignação, formando subjetividades inconformistas. É nesse sentido que Gentili (1995, p.247-248) afirma:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio”. (Grifos do autor)

Ainda que se fale da formação do cidadão dentro desta sociedade, esta só será possível quando se romper o contrato da ordem capitalista. Somente em outra relação social a cidadania poderá consubstancializar-se, transcendendo a relação de compra e venda de trabalho. Ou seja, sob o jugo dessas relações de produção, onde ao mesmo tempo em que exploram o homem, o excluem do processo de produção, não é possível a cidadania, uma vez que as relações capitalistas se fundamentam pela exclusão e não pela igualdade⁴ de direitos. Mas nem por isso deve-se abolir a indignação com essa política perversa e violenta que se globaliza.

Dentro dessa política, as pessoas excluídas da sociedade são aquelas consideradas “incapazes, incompetentes, que não produzem, não consomem e, portanto, não contribuem” para o aumento do capital, como é o caso das minorias sociais, que se organizam em movimentos sociais que almejam mudanças. A exclusão é produzida pela forma como a sociedade capitalista está organizada. Sawaia (1999, p.8) fala da dialética existente entre exclusão/inclusão: “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual”. A exclusão não é individual, pessoal, mas social, e está relacionado às várias formas de relações: econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade. Para Jodelet (1999,p.53):

⁴ Há distinção entre a palavra igualdade e equidade, segundo Suárez (1995, p.261) “as noções de *igualdade* e *igualdade de oportunidades* – no início associadas ao imaginário democrático-liberal e, depois, convertidas em palavras de ordem durante o itinerário das lutas para a democratização das instituições sociais e políticas – são deslocadas paulatinamente pela noção de *equidade*, mais vinculada à idéia de acordo (*concertación*) entre desiguais”.

Com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social. Sendo o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos.

Incluem-se nesse grupo social os miseráveis, os sem-tetos, os sem-terra, e as pessoas deficientes. Com relação às pessoas com alguma necessidade especial, Skliar (1997, p.11) diz:

Fica claro que a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade. O etnocentrismo – junto a um de seus derivados mais perigosos na educação especial: o paternalismo – é um reflexo da intolerância e do racismo gerado por um modelo econômico-político concêntrico, que utiliza meios de comunicação de massa – ou o contrário – para exercer sua teoria e sua práxis de globalização. [...] O Homem seria Homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc. Nada mais absurdo.

Porém, o homem não nasce homem, ele se torna homem no convívio, nas relações com seus semelhantes. E esta relação é histórica e social de formação da consciência humana por meio do trabalho e da linguagem. Para entender a sociedade em sua totalidade é preciso que haja a formação de uma “verdadeira” consciência. E para isso é necessário saber como ela se forma a partir do trabalho e da linguagem em pessoas com deficiência ou não. Algumas reflexões a esse respeito são apresentados a seguir.

1.1. SOBRE A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.

O homem difere dos outros animais devido à sua racionalidade, ao pensamento, à capacidade de planejar as suas ações e agir conscientemente em direção a um objetivo. Além disso, é capaz de criar meios, instrumentos que o ajudem a realizar a ação. Sendo assim, foi por meio da atividade humana – o trabalho – que foi possível, ao homem, desenvolver a consciência de sua vida, necessidades, enfim, da realidade. Segundo Leontiev (s/d, p.76) “O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira

e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos”.

De acordo com Engels (1984, p.11), o trabalho foi o principal fator da transformação dos macacos antropomorfos para o homem. Pois, ao tomarem a posição ereta, passaram a ter as mãos livres e puderam “evoluir em destreza e habilidade, qualidades que iriam se transmitir por hereditariedade e aumentar a cada geração”.

O trabalho consiste na relação do homem com a natureza que, utilizada para satisfazer suas necessidades, conseqüentemente produz novas. A relação entre homem e natureza é dialética, ou seja, na medida em que o homem transforma a natureza, transforma-se também ele próprio. Nesse processo, dois elementos interdependentes que caracterizam o trabalho: o uso e fabrico de instrumentos e a atividade coletiva.

O homem não é um ser isolado, ao contrário, é um ser social. Ele se torna homem na relação com seus semelhantes, no processo de trabalho, de produção. Tal relação é mediatizada pela linguagem e pelos meios de produção, ambos construídos coletivamente.

Ainda segundo Leontiev (s/d), o animal age instintivamente, satisfazendo suas necessidades biológicas imediatas e particulares, a sua atividade está diretamente ligada ao motivo. O homem, ao contrário do animal, é um membro social, participa do trabalho coletivo para satisfazer uma necessidade que é coletiva, e, ao mesmo tempo, individual. A atividade humana, sendo coletiva, não pode ser entendida de forma isolada, mas no interior do conjunto de ações de todos os sujeitos envolvidos, pois, na coletividade, o trabalho é dividido e, assim, os processos de atividade de cada um não coincidem com o motivo. Por exemplo, numa atividade de caça, vários homens se reúnem para um só objetivo: capturar o animal. Porém, há o planejamento da atividade e a divisão de tarefas (aquele que espanta, outro que captura, outro que mata, e assim por diante.). Ao isolar o indivíduo que é responsável por espantar a caça e pensar a sua ação individualmente, distante do coletivo, não se encontra sentido nenhum. Mas, ao pensar-se o processo global, aí sim, encontrar-se-á a relação entre o motivo, os meios e o fim (a satisfação coletiva e individual após todos cumprirem a sua função). Leontiev (s/d, p.84-85) contribui para esclarecer tais reflexões ao afirmar que:

É precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais.

Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana.

A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito.

Logo, esta ação social coletiva só é possível devido à consciência que o homem tem do processo global. Neste sentido, a consciência é concreta, pois é produzida a partir das relações materiais, objetivas, da produção coletiva.

Com base na premissa acima exposta, é possível aproximar-se do conceito de alienação. Ela é o oposto à consciência, ou seja, é justamente não ter consciência da vida coletiva, da prática social dos homens, é perder a significação do processo de produção social. A alienação é uma característica da nossa sociedade atual, em que o individualismo é exacerbado, isto é, o indivíduo é considerado auto-suficiente, independente, sendo que na realidade não o é. Ao contrário, ele se torna cada vez mais dependente dos outros homens, devido à complexidade da sociedade, neste sentido, há um falseamento da realidade, perdendo, assim, a visão do todo, do processo de produção social e coletiva. Para a não alienação, é preciso que o indivíduo descubra o sentido, o significado de suas ações dentro do coletivo. Leontiev (s/d, p.87) diz que “A consciência do fim de uma ação de trabalho supõe o reflexo dos objetos para os quais ela se orienta, independente da relação que existe entre eles e o sujeito”. Desta forma, pode-se afirmar que consciência é a capacidade humana de refletir, planejar e antecipar, mentalmente, o trabalho no interior de um processo coletivo.

Ligado a esta consciência, encontra-se um elemento importante e igualmente indispensável à sua formação: o instrumento. O instrumento é o meio, o objeto com o qual se realiza uma atividade. É um objeto construído socialmente, ou seja, possui uma utilização coletiva que é definida por meio do trabalho. Assim, nos instrumentos estão embutidas as operações de trabalho realizadas materialmente. Para Leontiev (s/d, p.89) “Dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto

material de realização”. É pela experiência, pela prática social, que o homem se apropria dos instrumentos e transmite a outrem o conhecimento do seu uso, da sua utilização, das suas propriedades transpondo tudo isso ao pensamento autêntico.

Prática social está entendida como práxis, ou seja, como atitude humana, e, portanto, social e reflexiva, carregada de sentido histórico, que transforma a natureza e a sociedade no qual o indivíduo se insere. Vásquez (1977, p.15) explica que a consciência da práxis está distante da consciência comum:

O homem comum e corrente, enredado no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, não ascende a uma verdadeira consciência da praxis capaz de ultrapassar os limites estreitos da sua atividade prática para percebê-la, sobretudo em algumas de suas formas – o trabalho, a atividade política, etc. – em toda sua dimensão antropológica, gnoseológica e social. Ou seja, não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e auto-criação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. Pois bem, a superação dessa concepção da práxis que a reduz a uma atividade utilitária, individual e auto-suficiente (com relação à teoria) é uma empresa que está além das possibilidades da consciência comum e que ela não poderia cumprir sem negar-se a si mesma.

A consciência da práxis transcende, portanto, a consciência comum para um nível reflexivo, criador e de participação política transformadora. É nesse sentido que o pensamento, de acordo com Leontiev (s/d, p.90) é o “processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata”. Assim, o seu desenvolvimento está diretamente relacionado ao da consciência social.

Paralelamente ao pensamento, desenvolve-se a linguagem, que unida ao processo de trabalho, é produzida coletivamente, devido à necessidade de comunicação entre os membros da sociedade na atividade de produção. O processo de construção da linguagem na humanidade inicia-se pela imitação, incluindo os gestos e então a verbalização.

Tanto a comunicação gestual quanto a verbal distanciam-se da atividade imediata. Isto só é possível quando os símbolos e seus significados tornam-se fato de consciência, diretamente ligada à atividade material dos homens. Segundo Leontiev (s/d, p.93) “o elo direto que

existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e ‘objetivado’ da realidade”. Desta forma, a partir do momento em que a linguagem distancia-se diretamente da ação imediata, significa que o homem torna-se capaz de operar abstratamente, ou seja, consegue elaborar uma imagem mental do trabalho, dos instrumentos, das pessoas, dos significados das palavras, sem que estes estejam materialmente presentes.

A linguagem consiste, dentro da perspectiva histórico-cultural, no fator de maior importância para o desenvolvimento do psiquismo humano. A partir do momento em que o pensamento e a linguagem se unem, a consciência, de fato, passa a existir, pois o indivíduo torna-se capaz de conceituar o mundo e as relações. Para melhor entendimento do processo de desenvolvimento do psiquismo pode-se comparar uma criança a um chimpanzé. Se observar uma criança pequena de até dois anos (anterior à linguagem), o seu comportamento é parecido com o dos chimpanzés, pois age instintivamente de acordo com as determinações biológicas. Sua atividade não tem intencionalidade, está ligada às sensações imediatas. Mas com a aquisição da linguagem, há um salto no desenvolvimento, passando do biológico para o cultural, isto porque o comportamento da criança antes era direcionado por uma inteligência prática, instintiva. Com a linguagem, ela passa a expressar os seus pensamentos, a planejar e antecipar a ação, desenvolvendo as funções psicológicas superiores – percepção, memória, atenção, abstração, sentimentos, imaginação, vontade, pensamento. Segundo Tuleski (1999, p.73),

A união do pensamento com a linguagem redimensiona todas as funções psicológicas, fazendo-as passar para o domínio do próprio indivíduo. Este processo de constituição das funções psicológicas superiores, a partir das elementares, de base biológica, é um processo lento e gradativo, dependente das possibilidades que o meio social e cultural oferece às crianças, bem como da forma e conteúdo das mediações presentes nele. O acesso aos bens culturais (instrumentos e signos), depende diretamente da forma de organização da sociedade, seria a garantia de desenvolvimento de todos os indivíduos de forma completa e contínua.

A linguagem, para Vygotski, e sua ligação com o pensamento alteram inclusive a forma e conteúdo da imaginação, dos sentimentos e da vontade. O comportamento infantil, a partir do pensamento verbal, aquisição fundamentalmente social, vai desligando-se gradativamente dos impulsos e reações basicamente biológicas, intelectualizando-se.

Isso só é possível, pois a linguagem é uma construção coletiva, histórica, social. A sua apropriação pela criança exige a interação com outras pessoas, organização mental de imagens e conceitos, organização do mundo, apropriação das formas e do sistema da própria linguagem.

Neste sentido, o indivíduo não elabora o seu conhecimento individualmente, mas apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. E é aí que se insere o ensino. O acesso aos instrumentos não pressupõe diretamente o acesso ao conhecimento que está embutido no objeto, por isso necessita-se da mediação de outras pessoas para apropriação deste conhecimento. Assim, cabe à escola transmitir aquilo que o aluno não poderia descobrir por si só.

Isto posto, pode-se afirmar que a formação da consciência humana só foi possível devido ao trabalho. Este possui duas características essenciais e interdependentes: a criação e o uso de instrumentos que permitiram realizar e desenvolver formas mais efetivas de trabalho, e à natureza coletiva do trabalho, ou seja, ele só se realiza devido à organização coletiva dos homens na satisfação de suas necessidades. Neste sentido, o homem é socialmente dependente, é gestado pela sociedade na qual está inserido, apropriando-se de todos os seus conhecimentos.

Da mesma forma que a consciência é construída coletivamente, assim é a linguagem e o pensamento. Isto porque o homem não é naturalmente humano, ele nasce com as características biológicas que o identificam enquanto espécie, mas também se constitui como um ser social ao se apropriar da cultura do grupo no qual se insere. Segundo Duarte (1999, p.93),

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Neste sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Neste processo de apropriação do conhecimento, a mediação de outras pessoas é imprescindível. São as pessoas do mesmo grupo sócio-cultural, que apresentarão os conhecimentos historicamente construídos e socialmente válidos naquele grupo social. A aprendizagem se realiza na interação com outros pares, na relação de produção da vida. É a consciência crítica que se espera ser desenvolvida na educação que, na universidade, atinja o seu ápice. E essa oportunidade tem sido negada às pessoas com necessidades educacionais especiais.

1.2. O ENSINO SUPERIOR

O final do século XX e o início do século XXI são marcados pela mudança do foco no âmbito do trabalho, ou seja, não é mais a mão-de-obra humana que é valorizada mas, sim, o conhecimento, que passa a ser o principal fator de produção de riquezas. Neste sentido, o papel da educação e das Universidades na criação de conhecimento ganha lugar de destaque. Sendo assim, considera-se essencial a reflexão sobre a educação superior no Brasil, para analisar com mais propriedade, a inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse nível de ensino.

A transferência da família real para o Brasil (1808) transformou o país em sede da coroa portuguesa. Essa mudança impulsionou a implementação de medidas administrativas, econômicas e culturais para estabelecimento da infra-estrutura necessária ao funcionamento do império. A criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior buscava formar quadros profissionais para os serviços públicos voltados à administração do país. As áreas privilegiadas foram: medicina, engenharia e direito.

A criação de universidades foi amplamente discutida por grupos sociais diversos no país (FÁVERO, 1977), porém, apenas no século XX surge a primeira universidade brasileira. Apesar das controvérsias históricas, parece ser consensual entre os historiadores que a primeira universidade criada pelo governo federal brasileiro foi a do Rio de Janeiro em 1920, que aglutinou as Escolas Politécnica, de Medicina e de Direito já existentes.

A maioria das Universidades criadas após 1930, estavam organizadas em agrupamentos de faculdades profissionais “sem um centro integrador e sem preocupação com as ciências fundamentais e a investigação” (PAVIANI E POZENATO, 1984, p.68) com exceção da Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935) e da Universidade Nacional de Brasília (1961) que iniciaram uma tradição universitária no Brasil.

A reforma universitária, gestada e aprovada pelo governo militar em 1968, teve como objetivo modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, dentro das condições de “segurança” que a ditadura pretendia para si e para os interesses do capital que representava. A Lei 5540/68 introduziu a relação custo-benefício e o

conceito de capital humano⁵ na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia universitária. Diversas medidas foram tomadas para alcançar tais metas, Silva (2001, p.271) cita alguma delas:

- abolição da cátedra vitalícia; .
- implantação do sistema de institutos em substituição a faculdades;
- instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa;
- organização do currículo em etapas básicas e de formação profissional;
- flexibilidade do currículo e sistema de créditos;
- criação de colegiados horizontais.

Se por um lado as universidades foram consideradas focos de subversão, e a função da reforma era erradicar qualquer possibilidade de contestação, por outro lado também ocorreu uma expansão das universidades, e a reforma deveria atender aos projetos estratégicos dos militares que pretendiam transformar o Brasil em "potência". As universidades que tinham fortes vínculos com o governo passaram por uma modernização com ênfase na pesquisa tecnológica e na ligação com o setor produtivo. A relação entre laboratórios de pesquisa, desenvolvimento e a segurança nacional é ressaltada, e a universidade torna-se responsável pelo aumento do "capital humano".

Atualmente, a universidade é a instituição à qual a sociedade atribui a tarefa de produzir conhecimento, exercer um indispensável papel crítico e pôr em circulação o saber nas diferentes áreas da ciência, das humanidades, das artes e da tecnologia (CRUZ, 2003). A universidade pública tem contribuído para o desenvolvimento nacional por meio da formação de profissionais e da geração de conhecimento, além de estabelecer um compromisso social.

A crise e a reestruturação do Estado e da educação superior atinge muitos países desde a década de 60, especialmente nos anos 80 do século XX, não se limitando aos chamados países em desenvolvimento. Isto se deve à transição do Fordismo⁶ para um novo regime de

⁵ Segundo Frigotto (1995, p.41), “a idéia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção”. Segundo esta teoria, a educação possui grande impacto sobre o desenvolvimento e sobre a geração de diferentes capacidades de trabalho.

⁶ Estágio do capitalismo mundial, caracterizado pelo sistema econômico de acumulação intensiva do capital, associada à produção e ao consumo de massa. (SANDRONI, 2002, p.249)

acumulação⁷ e a crise do Estado do bem-estar social. Silva Jr e Sguissardi (1997, p.31-32) retratam o movimento acima citado:

A vertente produtiva – estruturada a partir de uma base tecnológica de natureza metal-mecânica, organizada de acordo com os pressupostos tayloristas-fordistas, assentada em uma extrema divisão do trabalho – tem na articulação da microeletrônica, da informática, da química e da genética, seu novo padrão tecnológico para a superação da crise, através de um salto qualitativo de produtividade. O capital internacionalizou-se de maneira intensa e privada – através dos bancos e das multinacionais, hoje denominadas transnacionais – diante das limitações impostas pelo mercado, de um lado, e, por outro, pelas condições históricas dos países-destino e pela possibilidade técnica de controle das informações, sustentada na microeletrônica e na informática. O Estado-providência entra em colapso. Possui uma grande estrutura e gastos e já não tem a mesma posição estratégica que ocupava durante a predominância do Fordismo. Este cenário possibilitou a emergência da ideologia neoliberal: a busca do Estado mínimo e da soberania da lógica do mercado, em um momento em que o capital necessita estruturalmente de sua globalização e não da interferência do Estado nos moldes do Fordismo.

Segundo Silva Jr e Sguissardi (1999), no Brasil, presencia-se, principalmente, a partir dos anos 90, o esforço oficial da reforma do aparelho do Estado, encabeçado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, responsável pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, criado em 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso. As duas principais metas da reforma são a flexibilização da organização administrativa e a descentralização. Segundo o ministro, a modernização ou o aumento da eficiência da administração pública, seria resultado do fortalecimento da administração pública por meio de um núcleo estratégico do Estado, responsável por legislar, tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente, por um lado. E, de outro lado, a descentralização da administração pública com a implantação de organizações sociais controladas por contrato de gestão, seriam responsáveis pelos serviços como educação, pesquisa, saúde, cultura e seguridade social. Essas novas entidades administrativas de serviço do Estado a partir de então, chamadas “entidades públicas não estatais” ou “fundações públicas de direito privado” (SILVA JR e SGUISSARDI, 1999, p.33).

Sendo assim, destaca-se a transferência das entidades, como, por exemplo, as universidades públicas, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os

⁷ Esse novo regime é denominado por Harvey (1992) como acumulação flexível, caracterizada pela flexibilidade dos processos de produção, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo.

museus para o setor de serviços não exclusivos do Estado, ou seja, passam a ser administradas como organizações sociais. Em outras palavras, a educação é considerada como um serviço e não mais como um direito, deixando de ser um serviço público passando a ser um serviço que pode ser privado ou privatizado. Segundo Chauí (2003, p.6) as organizações se diferem das instituições por seus princípios e fins:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Tornando-se uma organização, a universidade, assim como outras instituições, é regida por contratos de gestão, avaliada por sua produtividade e flexibilidade, e direcionada por estratégias e programas de eficácia organizacional. O conhecimento e a formação intelectual têm sua definição regida por normas e padrões alheios a eles. A heteronomia da universidade é visível para Chauí (2003, p.7): “o aumento insano de horas/aulas, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios”. Os docentes são compelidos a se trancafiar em suas salas, em seus departamentos, enterrando-se em aspectos burocráticos para satisfação das exigências da produtividade. Assim sendo, limitam-se as possibilidades da convivência acadêmica, da interação intelectual efetiva, da partilha de conhecimentos desenvolvidos individualmente.

Dentro do cenário neoliberal, a universidade se encontra em um dilema que, para Machado (2001, p.333) “[...] ou se aumentam significativamente as vagas na universidade pública (gratuita), o que esbarra na limitação de recursos, ou se abandona a idéia de gratuidade, o que poderá acentuar o elitismo que se visaria combater”. O ensino privado responde às necessidades que são filtradas pelo mercado, as escolas particulares sofrem influências imediatas do mesmo, expressas em sua própria organização empresarial, por suas escolhas neoliberais. As críticas e acusações feitas à universidade pública, de ser arcaica, corporativista e ineficiente, devem-se ao distanciamento que ela ainda mantém do mercado. As universidades públicas vêm enfrentando obstáculos para manter, por um lado, bons padrões de ensino e pesquisa e por outro o distanciamento dos interesses e das determinações externas, econômicas. De acordo com Leopoldo e Silva (2001, p.301)

[...] A dedicação exclusiva ao ensino e à pesquisa [...] é fator preponderante no aprimoramento das atividades nas melhores universidades públicas. [...] Ela foi uma opção política decisiva no processo de qualificação da atividade acadêmica.[...]

O fato de a pesquisa básica ter se desenvolvido graças a esse fator mostra a vinculação intrínseca deste regime de trabalho com uma idéia de universidade que se pauta pela recusa de entender o ensino e a pesquisa como serviço e mercadoria. A produtividade acadêmica, em nível didático ou da pesquisa, não se vincula a produtos ou à venda de serviços. E foi precisamente graças a este distanciamento que a universidade pôde contribuir para a solução de problemas nos mais variados aspectos da organização social: porque tais soluções surgiram a partir da liberdade de pesquisa e de uma visão de maior alcance das relações entre a ciência e o desenvolvimento tecnológico. São as mediações que resguardam a universidade pública da subordinação imediata ao mercado e os fatores que permitem a qualidade de sua contribuição à sociedade. É a independência nos processos de investigação e de debate que garante o desenvolvimento da produção, da transmissão e da aplicação do saber.

Nesse sentido, observa-se o empenho nas Universidades em garantir que a educação superior realiza-se por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Santos (1996, p.189) menciona as dez principais funções atribuídas às universidades segundo o relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1987:

[...] educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.

Portanto, estas funções estão relacionadas, de modo geral, à produção científica, à prestação de serviços, ao ensino, à formação profissional. A universidade está sendo envolvida na luta contra as discriminações das minorias sociais, bem como está sendo chamada a ajudar as empresas privadas a selecionar profissionais de mais alto nível, além de ajudar as famílias operárias a ascenderem socialmente. É uma ilusão constantemente veiculada pela mídia, como se essas funções fossem possíveis de serem desempenhadas e os problemas resolvidos dentro da instituição de ensino superior. Verifica-se, novamente, a retirada do Estado de suas obrigações sociais. Não se pode negar a responsabilidade social da universidade, segundo Chauí (2003, p.13) “[...]a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública[...]”. Ela explica que é a baixa qualidade de ensino público, do ensino fundamental e médio, que leva os pais com maiores recursos financeiros a encaminharem seus filhos às escolas privadas, e, conseqüentemente, com o preparo que recebem, irão concorrer em melhores condições às universidades públicas. “[...]Portanto, somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público”.

O ensino superior brasileiro, de acordo com o capítulo IV, artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tem por finalidade (SAVIANI, 2000, p.176):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

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

A autonomia é requisito indispensável para realizar-se a idéia de universalidade, quando não se confunde com interesses particulares, mercadológicos, empresariais ou políticos. E tudo isso exige o comprometimento do Estado. Isto porque, os conhecimentos produzidos na universidade pública servem a todos, servem à nação. Porém, segundo a reforma, a necessidade do Estado de retirar-se da administração e manutenção do ensino superior, o incentivo à privatização e a obediência às demandas do mercado, a diversificação de fontes de recurso, a autonomia passa a ser entendida tanto como distanciamento dos controles do poder público quanto como capacidade (exigência) de busca de recursos das mais distintas fontes (SGUISSARDI, 1997). Isto pode ser verificado no artigo 53 da LDB/1996, em que é assegurado o exercício da autonomia às universidades nas seguintes atribuições (SAVIANI, 2000, p.178-179):

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
 - II - fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
 - III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
 - IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
 - V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
 - VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
 - VII - firmar contratos, acordos e convênios;
 - VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
 - IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
 - X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.
- Parágrafo único - Para garantir a autonomia didático-científica das universidades caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:
- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
 - II - ampliação e diminuição de vagas;
 - III - elaboração da programação dos cursos;
 - IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
 - V - contratação e dispensa de professores;
 - VI - planos de carreira docente.

O ensino superior abrange cursos seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições. A educação superior é ministrada em instituições de ensino, público ou privado, avaliadas pelo Poder Público. O Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997 é quem as regulamentam e as classificam. Elas classificam-se por suas características: em universidades cuja atividade de ensino, pesquisa e extensão devem apresentar-se indissociáveis; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Estas quatro últimas caracterizam-se pelo ensino oferecido. Saviani (2000a, p.127) se posiciona contra essa tendência de distinguir as universidades de pesquisas das universidades de ensino.

Não parece, pois, sensato abrir mão da pesquisa na organização dos cursos de nível superior. Efetivamente, faz importante diferença formar profissionais num ambiente de produção de conhecimento onde os alunos têm contato com laboratórios, com grupos de pesquisa, com criadores de cultura e formá-los à margem dessa possibilidade. [...]O profissional formado nesse ambiente terá uma qualidade sensivelmente diversa daquele formado numa faculdade isolada – tenha ela o nome de “centro universitário” ou mesmo de “universidade”- cujo ensino se desenvolve, porém, de forma dissociada dos processos sistemáticos de investigação.

Além disso, o ensino superior deve estar preocupado também com a educação das minorias. O Plano Nacional de Educação⁸ (2001, p.34) dispõe que a educação superior deve “criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, por meio de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino”.

Dando continuidade à reflexão em direção à compreensão da inclusão das pessoas com necessidades especiais na educação superior, tratar-se-á desta questão no capítulo seguinte.

⁸ O Plano Nacional de Educação, conhecido também como substitutivo Marchesan, foi uma proposta governamental que substituiu a proposta de PNE da sociedade brasileira, que foi elaborada coletivamente, nas discussões desenvolvidas no I e II Congresso Nacional de Educação, ocorridos em Belo Horizonte nos anos de 1996 e 1997 respectivamente. “A apresentação das duas proposições [...] traduziam dois projetos antagônicos de país. Por um lado, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade; por outro, o neoliberal – tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes – devidamente refletido em termos de diretrizes e metas no projeto do governo”. (VALENTE, 2001, p.11)

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A RELAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR

Atualmente, encontra-se no ensino superior pessoas com necessidades especiais, como, cegos, surdos e deficientes físicos que superaram a barreira de sua deficiência. As deficiências físicas e sensoriais, apesar de determinarem dificuldades específicas, não impedem a integração social dentro dos padrões considerados normais. Segundo Bueno (1993, p.52):

Aqueles poucos que conseguem, em nossa sociedade, superar todos os obstáculos não o fazem porque tenham, intrinsecamente, maior ou menor potencial, mas porque a eles foram dadas condições não acessíveis a todos, isto é, condições concretas de produção de sua autonomia e individualidade.

Carvalho (1998, p.102), concordando com Bueno, diz :

Imagina-se, erroneamente, que as pessoas portadoras de deficiência são incapazes e pouco produtivas, usuárias eternas de serviços assistenciais. Engendram-se, assim, os estigmas e os estereótipos que discriminam e marginalizam, colocando os deficientes como pessoas atípicas, numa dimensão de alteridade comprometida pela capacidade representacional de um determinado sujeito psicológico, dito normal, inserido numa determinada cultura que privilegia a “norma”.

Portanto, pesquisas mostram que as pessoas que possuem alguma deficiência são capazes de desenvolver mecanismos para compensá-la. Para isso faz-se necessária uma política não de exclusão, mas de inclusão. Buscar-se-á entender um pouco da história da educação especial para uma melhor compreensão do processo de formulação da prática de exclusão das diferenças.

2.1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo da História, pode-se observar que nem sempre os sujeitos com necessidades especiais puderam desenvolver-se igualmente como as demais pessoas. A concepção da deficiência no decorrer da história e das sociedades vem se modificando de acordo com a própria organização social. (GUHUR, 1994; BIANCHETTI, 1995)

Pessotti (1984) mostra o caminho histórico pelo qual a deficiência mental foi entendida de acordo com as descobertas e teorias dos pensadores e pesquisadores de cada época, em especial os médicos.

Na era primitiva, as pessoas eram exterminadas por suas incapacidades, enfermidades e deficiências, pois os objetivos de vida para essa época primavam pela sobrevivência individual frente os desafios do dia-a-dia.

Na antiguidade clássica, os deficientes, físicos ou mentais, eram considerados sub-humanos e, por isso, estavam sujeitos a abandono e eliminação uma vez que se opunham aos ideais atléticos e clássicos da época. Esta prática ocorreu até o cristianismo, quando os deficientes ganham uma alma e, portanto, passam a ser considerados filhos de Deus, como as outras pessoas. Segundo Pessotti (1984, p.4-5) “[...] Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa “benemérita” que o abriga.”

Na Idade Média, os deficientes foram deixados sob cuidados pela igreja, regidos pela égide do amor cristão, da tolerância e da caridade ao próximo, podendo ser punidos pela inquisição quando se presenciava conduta herética, blasfema ou obscena.

Do século XIV ao século XVII, na Europa, muitas pessoas e, entre essas, aquelas com alguma deficiência, foram queimadas sob acusação de intercambiar com os demônios e as forças do mal. Isto porque os homens a quem faltavam a razão ou a graça celeste que iluminava o intelecto, eram considerados como seres diabólicos ou possuídos pelas “forças do mal”.

Pessotti (1984) mostra que, a partir do ano de 1325, é criada a primeira legislação que dispõe sobre os cuidados com os deficientes mentais, no documento *De praerogativa regis* baixado por Eduardo II da Inglaterra, com a preocupação de proteger seus direitos e suas propriedades, assegurando-lhes a satisfação de suas necessidades.

A partir do século XVI, médicos passam a explicar a deficiência que, até então, fora um problema teológico e moral, sob uma nova perspectiva, segundo a visão de Paracelsus, citado por Pessotti (1984, p.15) “O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dogmas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidades: são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, e dignos de tratamento e complacência.”.

No século XVII, desenvolve-se uma postura organicista diante da deficiência. Thomas Willis vai explicar a deficiência mental com o auxílio da neurofisiologia, que considera o cérebro como centro da enfermidade, que consiste na ausência da imaginação e memória, na imbecilidade ou na estupidez (PESSOTTI, 1984).

Em 1690, John Locke, segundo análise do autor supracitado, instaura um princípio filosófico e pedagógico, baseado na experiência sensorial como fonte de todo o saber, sem admitir qualquer lesão irreversível da deficiência, que passa a ser explicada como um estágio de carência de idéias e operações intelectuais. Isto influenciou Condillac (1715-1780) em seu ensaio sobre a teoria da estátua⁹.

Pessotti (1984, p.24) aponta que uma noção fatalista da deficiência percorre o século XVIII, numa tentativa de

[...] isentar a família e o poder público do dever de educar os amentes e criar instituições adequadas para isso. Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se podem, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às galés. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência mental mas, ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder político e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo.

A opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença.

⁹ A teoria da estátua de Condillac é símbolo da teoria de Locke, em que as faculdades mentais, as idéias são adquiridas e elaboradas a partir da informação sensorial

O período relativo a meados do século XVIII ao início do século XIX é marcado pelos estudos e práticas realizados por Itard (1774 – 1838), no desenvolvimento do método de educação do menino selvagem de Aveyron – Victor; pela dedicação de Péreire (1715 – 1780) no ensino da fala aos surdos-mudos e pelo tratado de Fodéré (1764 – 1835), que formula a lei de que do bório deriva o cretinismo, considerada por ele como uma doença unitária e herdada e que se apresenta em diversas tipologias como: cretino puro, idiota, imbecil, semicretinos e cretinóides. Pessotti (1984, p.73) fala que “uma criança, em 1805 ou 1810, era normal ou cretina; no segundo caso seria encaixada em um dos tipos supracitados e, conseqüentemente, declarada incapaz, dependente, inútil e, portanto, marginalizada do processo cultural e educacional”.

As terminologias que designaram as pessoas com deficiência mental como cretino, idiota, imbecil, demente, débil mental, marcaram o final do século XIX e início do XX, evidenciando avanços e retrocessos no entendimento de muitos médicos. O conceito de deficiência que predomina na sociedade capitalista, não está relacionado nem à igreja e muito menos ao meio natural, mas sim, ao homem enquanto dono e proprietário de si e da sua força de trabalho. Verifica-se a predominância de uma visão utilitarista nessa sociedade; como o próprio termo já diz, valoriza-se o que é útil, o que tem proveito, o que produz. Sendo assim, as pessoas são condenadas por sua ociosidade, incapacidade e deficiências. Condenadas, não no sentido de extermínio, mas à exclusão social, ou seja, à não participação na sociedade. No que se refere às pessoas com necessidades especiais, isto ocorre pela própria idéia da impossibilidade de produzir.

É graças aos progressos da pedagogia, da psicologia, da biologia, da genética, que no século XX, criticam-se e revolucionam-se as teorias da deficiência que tiveram origem no campo médico e, portanto, marcadas pelo viés organicista e fatalista. Um ilustre exemplo disso, é Maria Montessori¹⁰ que, influenciada por Itard e Seguin (1812-1880), cria um sistema educativo para crianças deficientes que procurou, segundo Pessotti (1984, p.181),

¹⁰ Maria Montessori (s/d, p.68-69) pertence ao grupo dos médicos que se preocupam com a educação da criança. Mostra ser possível educar e desenvolver o deficiente afirmando que o futuro da humanidade depende da educação: “[...] um dos trabalhos mais urgentes na reconstrução da sociedade é a reconstrução da educação que deve ser feita dando-se à criança um ambiente apropriado para sua vida. [...] Quando os preconceitos forem dominados pelo conhecimento, aparecerá então [...] a criança que está destinada a formar uma humanidade capaz de entender e de controlar a presente civilização.”

[...] alcançar a pessoa do educando, seus valores, sua auto-afirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência.

O respeito às peculiaridades individuais de experiência e de ritmos de progresso dos educandos, como requisito de um bom método, já estava claro na obra de Itard e de Seguin e eram a expressão da adequação dos conteúdos às capacidades individuais do educando. Montessori quer adequar a didática também às peculiaridades motivacionais do aluno.

Porém, a deficiência continuou, até os dias atuais, com a marca metafísica de maldição divina ou castigo do céu pelos pecados apesar das pesquisas científicas. Mazzotta (1996, p.17) alerta que:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.

Mais precisamente, em 12 de setembro de 1854 foi inaugurado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por D. Pedro II. Tal instituto passou a ser denominado Instituto Benjamim Constant em 1891. Em 26 de setembro de 1857, na mesma cidade, fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957 passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos. E em 1874 iniciou-se a assistência médica às crianças deficientes mentais no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, atualmente denominado Hospital Juliano Moreira. Havia até 1950, cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial para deficientes mentais e outras deficiências.

No Brasil, durante o século XIX até meados do século XX houve, segundo Mazzotta (1996), algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas, de educadores interessados pelo atendimento das pessoas com necessidades especiais, deficientes ou, também chamados, excepcionais. A partir de 1957, presenciaram-se iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Em meados do século XX, “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal com a criação de campanhas” especificamente voltadas para a educação especial. Como por exemplo: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída em 1957; Campanha

Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958; Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), ambas instituídas em 1960. (MAZZOTTA, 1996, p.49)

Em 1973, com o objetivo de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), extinguindo conseqüentemente as campanhas criadas anteriormente. Em 1986 este órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), até 1990, quando os assuntos e atribuições relativas à educação especial passaram a ser assumidos pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). No final de 1992, com a reorganização dos Ministérios, reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Limitou-se aqui, apenas, à uma breve retomada da trajetória da educação especial no Brasil, evidenciando que esta área esteve presente nas discussões e mudanças políticas a partir de 1957. Muitas pessoas fizeram parte deste processo, algumas delas destacadas por Mazzotta (1996), que desempenharam um importante papel por impulsionarem movimentos de organização institucional do atendimento às pessoas com necessidades especiais. Além disso, refere-se à importância da participação dos pais dessas pessoas, pois provocaram mudanças no atendimento de seus filhos, por intermédio de grupos de pressão que, dotados de poder político, concretizaram a obtenção de serviços e recursos especiais para o grupo de deficientes.

No entanto, contraditoriamente à luta observada para a inclusão desses sujeitos, na sociedade, o que muitos estudos mostram é o número crescente de população miserável e excluída na atualidade, independentemente do fato de serem pessoas com necessidades especiais ou não. Isto se deve ao conjunto de estratégias e receitas políticas neoliberais vigentes em grande parte do mundo, que com relação à educação das maiorias, segundo Gentili (1995, p.244),

[...] ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao *mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (grifos do autor).

É contra a cristalização do modelo social fundado na dualização e na marginalidade crescente que alguns grupos sociais lutam por proporcionar a igualdade pelas mínimas condições de sobrevivência e, quem sabe, o possível desenvolvimento das capacidades de todas as pessoas, tenham elas necessidades especiais ou não.

2.2. REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO

Geralmente a educação especial não é entendida como uma área que faz parte da educação geral. É imaginada como sendo diferente, o que acaba contribuindo para formalizar e fortalecer as diferenças que são expressões das desigualdades sociais. Isto é favorecido pela ciência contemporânea que visualiza um mundo parcial e uma sociedade antagônica e contraditória como foi falado no capítulo anterior. Dessa forma, citando Kassir (1995, p.25), pode-se afirmar que “[...] a concepção do que seja deficiente, diferente, especial, também traz consigo marcas dessa ciência e da sociedade”. Também Omote (1994, p.68) contribui para a compreensão dessa discussão ao apontar que é o grupo social que atribui significados do que é, ou não, desvantagem ou descrédito social:

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

A sociedade estabelece um padrão de normalidade, e as pessoas que não se encaixam nele, são diferenciadas. Entretanto, as pessoas que apresentam alguma deficiência ou as que “se destacam do que está socialmente estabelecido como normal são alvo de processos que resultam na criação de mecanismos de correção de suas diferenças” (TOMASINI, 1998, p.114). Os indivíduos considerados diferentes exigem tratamento diferenciado, são separados, segregados dos meios “normais” de ensino, da mesma forma que são excluídos da prática social. É neste sentido que a palavra “especial” designa espaços distintos e separados, fechados em si mesmos. De acordo com Tomasini (1998, p.119):

Norteadas pelos princípios fundamentais de normalização e integração, a educação especial, por meio de suas instituições, mantém esses indivíduos sob seus domínios, na tentativa de, através de seus programas especiais, garantir uma certa simetria entre o que a sociedade tem como padrão de normalidade e a maciça expressividade do indivíduo que diverge. Para isso são engendrados mecanismos de “correção”, de “ortopedia” da individualidade, corporificados em fórmulas terapêutico-educacionais.

Sendo assim, pode-se verificar como está sendo entendida a educação especial na sociedade atual, a partir das legislações nacionais e das conferências internacionais. Nota-se o forte movimento de inclusão das pessoas com necessidades especiais em várias áreas da sociedade, principalmente na educação.

O movimento de inclusão brasileiro foi influenciado por manifestações de diversos países como, por exemplo, a luta contra a exclusão das pessoas deficientes na Europa; o movimento *Inclusion International* que defendia a inclusão do deficiente mental na Bélgica e que se estendeu a outros países; é reformado na Conferência Internacional de Salamanca entre outros (MASINI, 1999). Inicialmente houve uma ação em prol da normalização e integração das pessoas com necessidades especiais e somente mais tarde a inclusão passa a ser discutida.

A partir da década de 1960, acontecimentos como o fortalecimento dos movimentos pelos direitos humanos e o avanço das pesquisas nas áreas médica, educacional e psicológica que mudaram a ênfase do modelo médico-diagnóstico pelo modelo pedagógico, impulsionaram as propostas de normalização e integração. Desenvolve-se, também uma nova concepção de educação, entendida como um instrumento fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e da consciência. Nesse sentido, Santos (1995, p.23) argumenta que as pesquisas

[...] enfatizavam cada vez mais, direta ou indiretamente, a necessidade de se adotar uma abordagem menos paternalista daqueles que constituíam as minorias. Tais pesquisas também enfatizavam o fato de que a “excepcionalidade”, não necessariamente, deveria implicar incapacidade total de aprendizagem, ou incapacidade dos “excepcionais” de freqüentar o ambiente escolar com vistas à aprendizagem (grifos do autor).

O movimento de normalização pretendia tornar disponível às pessoas com deficiência condições e modelos de vida diária, tão próximos quanto possível das normas e modelos predominantes na sociedade, maximizando as qualidades humanas dos mesmos (LIGA INTERNACIONAL DE SOCIEDADES PRÓ-RETARDADOS MENTAIS, 1971). Esta teoria, de acordo com Péres-Ramos (s/d, p.1),

[...] constitui em uma filosofia de vida, segundo a qual as pessoas com deficiência têm oportunidade de vivenciar ritmos, hábitos e costumes comuns, sem que isso signifique uma transformação das mesmas em indivíduos normais. Supõe facilitar-lhes experiências próprias do período de vida em que se encontram, com envolvimento regular nos correspondentes ambientes sócio-familiares.

A ênfase da normalização, se estendeu à possibilidade de atender os alunos com necessidades especiais na escola regular, na década de 1960, nos Estados Unidos, esse processo denominou-se *mainstreaming*¹¹. Este movimento compreendia na mobilização ao máximo de esforços e recursos do sistema de ensino para possibilitar a participação na “corrente principal”. Para que isso ocorresse, era preciso mudanças tanto na escola, em seus âmbitos técnico, físico e didático-pedagógico, como uma preparação do aluno a ser integrado (PÉRES-RAMOS, s/d; MENDES, 2001).

A prática da integração vem dos anos 60 e 70 e baseou-se no modelo médico/clínico da deficiência. Neste modelo, tais educandos precisavam modificar-se (habilitar-se, reabilitar-se, educar-se) para tornarem-se aptos a satisfazer os padrões aceitos no meio social, familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental.

Em 1978, o “Relatório Warnock”¹² definia a necessidade de revisão de conceitos da educação especial, dentre eles o conceito de necessidades educacionais especiais (*special educational needs*). Isto provocou mudanças nas formas de analisar a problemática das pessoas com deficiência, valorizando as diferentes singularidades de cada sujeito e, passando a compreender as limitações contextualizadas no tempo e no espaço (BEYER, 2003).

Além disso, apontava formas de operacionalização da integração escolar na prática, que deveria acontecer nos campos: físico, social e funcional (MENDES, 2001). Outros autores, cada qual em seu país, também identificaram diferentes formas, níveis e graus em que o processo de integração ocorreria. Segundo Mendes (2001, p.10), por razões históricas, na prática da educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, o termo integração passou a significar a mera colocação de pessoas com e sem necessidades especiais na mesma escola,

¹¹ O termo *mainstreaming* pode ser traduzido como tendência dominante, corrente principal.

¹² O relatório leva o nome de Mary Warnock, presidente da comissão de reforma do sistema educacional inglês.

[...] se o processo de Integração Escolar dos indivíduos com necessidades educacionais especiais tivesse sido melhor sucedido, o termo teria hoje outro significado, e não seria necessário recorrer a novos termos, construir seus significados e inaugurar novos paradigmas, com o intuito de fundamentar uma nova reforma nas práticas educacionais.

Com a necessidade de reformas no âmbito da educação especial, surge a idéia de inclusão a partir da década de 1980, porém consolidada nos anos 90, com a promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Segue o modelo social da deficiência, segundo o qual a tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos, etc.) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que apresentem alguma diversidade. Portanto fala-se de uma sociedade de direitos para todos (MENDES, 2001). Concorde-se com Ferreira (1999,p.54) quando afirma que a inclusão não é o mesmo que integração. “A integração refere-se a uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. A inclusão refere-se a uma inserção total e incondicional, independente das limitações e necessidades do indivíduo”.

A inclusão é um processo que expressa as lutas travadas para que as pessoas com necessidades especiais sejam consideradas participantes da sociedade (GUHUR, 2003). No âmbito escolar, a inclusão refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Nessa concepção, toda escola deveria estar preparada, tanto em termos físicos (mobiliário, espaço físico, etc.) quanto em termos pedagógicos para receber e atender todo tipo de aluno, respeitando suas diferenças e educando de acordo com o ritmo e as possibilidades de cada um. É a garantia do princípio democrático de escola para todos. A inclusão refere-se também à participação das pessoas com necessidades especiais na sua comunidade: trabalho, lazer, vida social, etc. A inclusão, portanto, é um movimento que se opõe à segregação com que eram tratadas (e, de certa forma, ainda são) as pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou desvantagem física ou mental. Para Mendes (2001a, p.12) “o movimento pela inclusão social estaria atrelado a construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistem sua cidadania, na qual a diversidade é respeitada e há aceitação, o reconhecimento político das diferenças”.

Segundo Ross (1998, p.56) é de se esperar que em uma sociedade que pretende ser democrática, o direito pleno à educação esteja consagrado e materializado. Apesar dessa sociedade reconhecer que algum tipo de educação é preciso às pessoas com necessidades educativas especiais, parece que esse direito de aprender e fazer-se cidadão lhes está reservado somente em doses homeopáticas. A educação especial tem colaborado com esta demora por meio de suas práticas terapêuticas e assistencialistas que reproduzem as dificuldades, barreiras e impossibilidades de realização integral como ser humano. Concorda-se com o autor quando diz que é necessária

[...] Uma educação que proporcione os instrumentos para a ação mais efetiva na realidade e para a tomada de decisões diante de diferentes alternativas se chocaria com essa idéia de “um mínimo necessário”, exigindo dos seus dirigentes novos investimentos para deixar falar a força e a vida que pulsa nestes sujeitos.

Sendo assim, deve-se formar um homem por inteiro, desenvolvendo outras capacidades como as de gestão, de tomada de decisões, de produção intelectual que não estão ou foram comprometidas com a deficiência. É preciso romper com a infantilização, com o defeito como uma falta, como uma barreira ou um obstáculo intransponível, deixando de legitimar o sentimento de inferioridade.

Neste sentido, ao se pensar em uma sociedade inclusiva, é necessário levar em conta os aspectos que estão envolvidos, ou seja, os políticos, filosóficos, ideológicos e funcionais. Políticos, por alterar várias estruturas constitucionais do Estado; filosóficos, por ser preciso a crença de que todos têm o direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento dela e de si mesmos; ideológicos, por quebrar inúmeras barreiras que são enfrentadas pelos marginalizados e funcionais, por ser imprescindível modificar o sistema regular de ensino, principalmente no que diz respeito à capacitação dos recursos humanos, redução de alunos nas salas de aula, implementação de programas complementares de apoio, a necessidade de prover recursos financeiros e assim por diante.

Para Mattos (1998, p.70-71), a qualificação do professor está diretamente relacionada ao papel social que a educação desempenha na sociedade. Em função disso,

[...] ele deve ser o veiculador de valores que possam dar maior significado ao seu trabalho, capaz de entender o processo de avaliação integral do aluno, partindo de uma proposta real, fortalecida pelo conhecimento científico e elaborada com autonomia.[...] deve assumir um compromisso, que é político, com o processo de transformação na perspectiva da construção de uma sociedade democrática [...].

Isto justifica a importância que se dá à formação continuada dos profissionais da educação quando se pretende uma educação inclusiva, pois, segundo Mazzotta (1993) a educação especial ao ser incluída na educação regular, depende fundamentalmente da qualidade, da competência e da formação dos professores comuns e especializados, pois são eles quem diretamente proporcionam a cada educando a possibilidade de atingir níveis de desenvolvimento compatíveis com suas características de aprendizagem.

2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS

Frente a todo esse movimento inclusivo, procurou-se identificar a legislação educacional e as propostas de políticas educacionais referentes à educação especial, em âmbito nacional e as diretrizes determinadas pelas principais conferências internacionais que envolvem o assunto.

2.3.1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990, entende que por meio da educação pode-se contribuir para a conquista de um mundo melhor, mais seguro, sadio, próspero, favorecendo o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Por isso, faz-se necessário tornar a educação mais relevante, melhorando sua qualidade e tornando-a universalmente disponível, reduzindo as desigualdades e eliminando preconceitos e estereótipos de qualquer natureza.

O enfoque desta Declaração está na busca da universalização do acesso dessas pessoas à educação, possibilitando a equidade; no direcionamento dos esforços a serem estabelecidos para a aprendizagem e, portanto, na oferta de ambientes adequados para essa ação; ampliação dos meios e amplitude da ação educativa na Educação Básica e fortalecer alianças que contribuam para a consecução desses objetivos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, p.3-4) dispõe que todas as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, devem exercer o direito de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, o qual consiste no principal objetivo da Declaração.

1. [...] Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a 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), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. [...] o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

Além disso, reconhece-se que a educação básica, como o próprio nome já indica, é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre os quais podem-se construir, sistematicamente outros níveis e tipos mais avançados de educação e capacitação.

A educação básica deve centrar-se na aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula, frequência e preenchimento dos requisitos para obter o diploma. No que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos, as abordagens ativas e participativas são consideradas particularmente valiosas.

Neste sentido, o alcance da educação básica deve ser ampliado e redefinido continuamente, incluindo nela a educação inicial na infância, envolvendo famílias, comunidades ou programas institucionais. Fora da esfera da família, o principal sistema de promoção da educação básica é a escola fundamental, que deve ser universal. As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas e podem ser atendidas com o auxílio de programas de alfabetização, de capacitação técnica, de

aprendizagem de ofícios, entre outros. Com relação às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação de todas as pessoas e com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do processo educativo. Conseqüentemente, um sóbrio ambiente intelectual e científico de educação básica, implica na melhoria do ensino superior e do conhecimento tecnológico e científico.

Os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais para a educação dos indivíduos, constituindo, assim, um sistema integrado que favorece a criação e o desenvolvimento de possibilidades de aprendizagem por toda a vida. Além, disso, a Declaração (1990, p.6) em seu artigo 6 diz que a aprendizagem não se realiza isoladamente, mostrando a necessidade de garantir a participação de todos em um processo para tal.

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

Torna-se responsabilidade das autoridades nos níveis nacional, estadual e municipal, proporcionar a educação básica para todos. Segundo o artigo 8 desta Declaração (1990, p.7), para se estabelecer a educação básica para todos é preciso

[...] compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deve constituir-se em uma responsabilidade comum e universal a todos os povos. Isto implica estabelecer alianças de solidariedade internacional e relações honestas eqüitativas, a fim de corrigir as disparidades econômicas atendendo, assim, aos princípios da eficiência e eficácia.

2.3.2. Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca, Espanha, procurou alertar governos e nações para a necessidade de se pensar, discutir e tomar providências para a efetivação de uma educação inclusiva. Isto supõe mudanças significativas na estrutura social, política e cultural vigente. Proclamou-se, portanto, na Declaração de Salamanca (1994, p.1-2):

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A idéia principal é a de que não deve haver diferenças no atendimento educacional a nenhuma criança, ou seja, a educação, corporizada na escola, deve ser a mesma para todas as crianças sem exceção de qualquer natureza. Luta-se pela inclusão, no sentido de levantar-se contra a exclusão. Incluem-se, portanto, pessoas pertencentes a grupos minoritários e pessoas com dificuldades de aprendizagem, desde as mais simples até as mais graves. Acredita-se que, a partir da inclusão e da participação de todos, promove-se a dignidade humana, o exercício dos direitos humanos e o usufruto dos mesmos.

Tudo isso só será possível, no interior da escola, a partir de uma pedagogia voltada para todos, centrada na criança, em suas necessidades e em seu ritmo de aprendizagem e não em padrões pré-determinados a serem alcançados e percorridos por todos. As expectativas no que diz respeito à adoção de uma pedagogia centrada na criança são as de reduzir a taxa de desistência e repetência escolar, garantir índices mais altos de rendimento escolar, impedir o desperdício de recursos e manter as esperanças, uma vez que se baseia no respeito às diferenças e à dignidade de todos.

Nessa perspectiva, o passo inicial e crucial dos estabelecimentos educacionais, aliado a propostas de políticas públicas efetivas, está em modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e de desenvolver a necessidade de uma sociedade inclusiva. É também com o auxílio de uma educação inclusiva que se desenvolve a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças. Baumel (1998, p.35) acredita que se deva:

[...] pensar e crer que a escola inclusiva permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Isto se reporta à elaboração de planos que reconheçam e respondam às necessidades dos alunos. Em outras palavras, acomodar estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras.

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educacionais especiais devem receber suporte extra como, material especializado, equipe de apoio pedagógico para assegurar uma educação efetiva. No entanto, no caso da educação em classe regular não conseguir atender às necessidades especiais e que esteja em jogo o bem-estar do educando e melhores condições de desenvolvimento, o encaminhamento às escolas ou classes especiais torna-se uma opção recomendável.

Há necessidade de inclusão em todos os níveis de ensino como, também, no ensino superior. Mas, a ênfase está na importância do atendimento precoce às crianças com necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.15-16):

51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

Além disso, a Declaração de Salamanca (1994, p.2) apresenta ações com as quais os governos precisam comprometer-se para que:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

O objetivo final de todo o processo da constituição de uma sociedade inclusiva, tratada na Declaração de Salamanca (1994, p.9) é a educação para todos e, para que isso aconteça, faz-se necessário disponibilizar a igualdade de acesso à escolarização. Como diz em seu item de número 17:

17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação delas não precisa ser inteiramente segregada. Frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

2.3.3. Declaração da Guatemala

O texto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 6 de junho de 1999, na Guatemala, foi adotada no Brasil como lei, sob o decreto 3.956 de 08 de outubro de 2001.

O texto da Convenção da Guatemala reafirma que todas as pessoas com deficiências possuem “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

Dois termos têm seus significados esclarecidos na Convenção da Guatemala: o da deficiência e da discriminação. Entende-se por deficiência “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. E discriminação significa (DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, 1999, p.3):

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Cabe aos Estados que fazem parte desse acordo, tomar providências que assegurem a não discriminação das pessoas com necessidades especiais, proporcionando sua plena integração à sociedade. Eles devem tomar as seguintes medidas (DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, 1999, p.3-4):

- a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
- b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
- c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência;
- d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

O trabalho deve estar prioritariamente direcionado às áreas de prevenção, detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação e formação ocupacional. Além disso, é necessário trabalhar na sensibilização da população a fim de eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que vão contra o direito das pessoas de serem iguais.

2.3.4.Marco de Ação de Dakar

O Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar no Senegal, no período de 26 a 28 de abril de 2000, buscou o comprometimento dos governos participantes a alcançar objetivos e metas de Educação para Todos. Reafirmam a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos de que (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, p.1):

toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

A educação é considerada como a chave para se alcançar o desenvolvimento sustentável, além de ser um direito humano. Foram traçados os seguintes objetivos:

- i. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- ii. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- iii. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidades para a vida e à programas de formação para a cidadania;
- iv. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- v. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- vi. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, p.2)

Estes objetivos e metas deverão ser alcançados até no máximo 2015. E para que estes objetivos sejam alcançados, os governos, organizações, agências, grupos e associações representados pela Cúpula Mundial de Educação se comprometeram a (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, p.2-3):

- i. mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;
- ii. promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;
- iii. assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;
- iv. desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas;
- v. satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;
- vi. implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas;
- vii. implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS;
- viii. criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;
- ix. melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores;
- x. angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT;
- xi. monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional;
- xii. fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos.

Neste documento, reconhece-se a necessidade de vontade política e uma liderança nacional mais forte para implementação efetiva e bem sucedida dos planos desenvolvidos por cada país. Mas para isso depende-se de recursos financeiros, que deverão, preferencialmente, ser em forma de doações e, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras internacionais, regionais, bem como, do setor privado. A UNESCO servirá de secretaria e exercerá seu mandato de coordenação dos parceiros de Educação para Todos.

2.3.5. Declaração Mundial sobre Educação Superior

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, em outubro de 1998, estabelece as missões e funções do ensino superior, ações necessárias e as prioridades, sejam na esfera nacional, seja no âmbito dos sistemas e instituições. E determina, principalmente, a igualdade de acesso a este nível de ensino.

Segundo esta Declaração (1998, p.5-6), a admissão no ensino superior deve estar baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação, qualidades estas mostradas por todos aqueles que buscam o acesso à educação. Se a pessoa com deficiência consegue ser, após freqüentar com sucesso o ensino secundário, admitida em um processo seletivo para ingressar em um curso superior, é porque potencialmente apresenta condições para freqüentá-lo. Em seu artigo 3º, esse documento diz que:

- a) De acordo com o Artigo 26, §1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.
- b) A igualdade no acesso à educação superior deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, por uma reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação, particularmente com a educação secundária. As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida. As instituições de educação superior devem atuar em parceria ativa com pais e mães, escolas, estudantes, grupos socioeconômicos e entidades comunitárias. A educação secundária não deve limitar-se a preparar candidatos qualificados para o acesso à educação superior e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem em geral, mas também a preparar o caminho para a vida ativa, oferecendo a formação para uma ampla gama de profissões. Não obstante, o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação. [...]
- d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de

grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.

Portanto, pode-se afirmar que é direito da pessoa com necessidades educativas especiais freqüentar o ensino superior e ter assistência especial para suprir sua deficiência.

2.3.6. Legislação Nacional – Constituição da República Federativa do Brasil

A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ela dispõe, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado, baseando-se nos princípios de: igualdade, liberdade, pluralismo de idéias, gratuidade, valorização dos profissionais do ensino, gestão democrática e qualidade.

A autonomia das universidades é tratada no artigo 207 da Constituição : “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

E com relação à educação de pessoas com necessidades especiais, no artigo 208, inciso III, estabelece “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, todas as pessoas com necessidades educacionais especiais têm o direito à educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas no ensino regular de ensino, salvo os casos de excepcionalidade em que se exijam outras formas de atendimento.

2.3.7. Lei 9394/96

A lei 9394 de 1996 é conhecida também como Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nela, a educação especial ganha um lugar mais destacado no texto da lei, por estar configurada em um capítulo autônomo - capítulo V, comparada à lei 5.692/71. (SAVIANI, 2000)

Em seu artigo 58 (1996, p.14), apresenta o entendimento da educação especial como modalidade de educação escolar e define as políticas para a educação especial, que deve ser, preferencialmente, oferecida na rede regular de ensino:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Em seu artigo 59 (1996, p.14-15), dispõe que é responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para o atendimento dos alunos com necessidades especiais. É preciso ter disponíveis, serviços de apoio especializado, professores com formação adequada, profissionais capacitados para a integração entre os educandos de classe comum e de classe especial, para o trabalho e acesso igualitário ao ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O Artigo 60 (1996, p.15) prevê o estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas de educação especial, por intermédio dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, para o recebimento de apoio técnico e financeiro público; e reafirma em seu parágrafo único a preferência pela ampliação do atendimento no ensino regular público.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

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

Segundo Fernandes (1998, p.69) “o projeto Darcy Ribeiro¹³ não teve em sua elaboração qualquer participação dos grupos organizados ligados à educação, o que nos remete à distinção entre legalidade e legitimidade, ou seja, o substitutivo Darcy Ribeiro encontra-se no terreno da legalidade, não sendo, no entanto, reconhecido pela sociedade como legítimo.

2.3.8. Plano Nacional de Educação – (PNE)

O Plano Nacional de Educação (2001), aprovado pela lei número 10.172 de 9 de janeiro de 2001, entende por educação especial, a educação que “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”.

Há pelo menos uma década, a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular faz parte da política governamental. Porém, ainda não houve mudanças significativas quanto ao atendimento em escolas regulares para essas pessoas. Faz-se necessária, segundo o PNE (2001, p.52):

[...] Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

¹³ A LDB de 1996 é denominada também de Lei Darcy Ribeiro, uma vez que o projeto desta foi apresentada pelo senador em 1995 que, depois de algumas substituições na redação dos artigos, foi sancionado pelo presidente da República em 20 de dezembro de 1996.

A participação da comunidade é essencial para a construção de uma escola integradora e inclusiva. Uma medida importante é a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência. Além disso, o PNE corrobora com a Declaração de Salamanca ao propor que a educação especial, entendida como uma modalidade da educação escolar, deverá ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino, entendendo-se, portanto, que inclui o ensino superior. Verifica-se a importância atribuída à preparação de profissionais para o exercício da docência na área da educação especial para atuarem na infância e no período do ensino fundamental, onde se detecta com maior frequência as especificidades das necessidades especiais dos educandos. Além disso, reconhece-se a necessidade, nesse campo, em contar com professores especializados e materiais pedagógicos adequados em todos os níveis de ensino.

Dentre os objetivos e metas estabelecidos pelo PNE (2001, p.54-55), no que se refere à educação especial e ensino superior, podem ser destacados os seguintes:

- [...]10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo -se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.
- [...]19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
- 20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós -graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.
- 21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.
- 22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.[...]

O Plano Nacional de Educação, como o próprio nome já diz, é um plano, são as intenções para a educação nacional, que ainda não se concretizou por falta de financiamento e/ou vontade política.

Em função das necessidades apresentadas para a sistematização do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, algumas leis, portarias e decretos foram elaborados:

2.3.9. Lei 7.853/89

A Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre o apoio às pessoas com necessidades especiais, bem como à integração social sob a responsabilidade do órgão federal: Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Tem como objetivo apoiar a formação de recursos humanos para suprimento das necessidades de atendimento das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, buscando sempre uma atuação profissional baseada em uma filosofia orientada para a concretização dos princípios da normalização e integração social.

Em 20 de dezembro de 1999, esta lei foi regulamentada pelo decreto nº3.298. No âmbito da justiça, pelo decreto 3.076 de junho de 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE.

2.3.10. Lei 10.098/94

A lei 10.098 de 23 de março de 1994 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Todas as pessoas têm o direito de acessibilidade com segurança, autonomia, liberdade de movimento e de circulação em qualquer espaço urbano. Assim, o planejamento e urbanização dos espaços de uso público, de acordo com esta lei, devem ser concebidos e executados de forma a promover o mais amplo acesso às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

2.3.11. Lei 8.859/94

A lei 8.859 de 23 março de 1994 estende aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito à participação em atividades de estágio, desde que regularmente matriculados nos cursos de nível superior, profissionalizantes de 2º grau ou de escolas de educação especial.

2.3.12. Portaria 1.793/94

A Portaria 1.793 de 16 de dezembro de 1994 dispõe da necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos éticos-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”.

2.3.13. Lei 10.436/02

A lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, de uso corrente, das comunidades de pessoas surdas do Brasil. De acordo com seu artigo 2º: “Deve ser garantido por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da [...] Libras[...].”

Sendo assim, os sistemas educacionais devem garantir a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de educação especial, magistério e fonoaudiologia.

2.3.14. Portaria 3.284/03

A Portaria 3.284 (2003, p.1) de 7 de novembro de 2003 dispõe sobre requisitos para o acesso de pessoas com necessidades especiais, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de ensino superior. Neste sentido, em seu parágrafo 1º estabelece os requisitos mínimos de acessibilidade:

- I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:
 - a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
 - b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
 - c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
 - d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
 - e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;

f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;

d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

Isto posto, é interessante afirmar que a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais deve ser realizada conscientemente, deixando a reflexão ingênua de que basta entrar e frequentar o ensino comum que se eliminarão as desigualdades educacionais. É necessário assegurar a qualidade de ensino a todos, sejam eles deficientes ou não, que atenda às diferenças individuais, ampliando recursos, serviços para propiciar o desenvolvimento integral, levando em consideração suas necessidades específicas, impostas pela própria deficiência.

Ao analisar as legislações, aqui apresentadas, é preciso levar em consideração o contexto sócio-econômico-político no qual elas foram elaboradas, principalmente quando foram criadas em um contexto de mudanças da economia política mundial, como o neoliberalismo, empreendidas no Brasil na década de 1980-1990. Tal política ao mesmo tempo que lida com o mercado em escala macro (mundialmente), apóia-se no desenvolvimento da tecnologia, ampliando a concentração do capital, e que segundo Silva (1998, p.26), recupera “a alternativa dos excluídos introjetarem a culpa pelo seu insucesso na competição”, alimentando assim, novas formas de exclusão social.

Esta política, ao referir-se á educação, sugere aos Estados a privatização, a terceirização, transportando a sua responsabilidade para o setor de serviços e à sociedade, e não mais de obrigação pública. A educação se inclui na política do mercado ao qual se submetem todas as outras esferas sociais. Estende-se às outras leis e às diretrizes internacionais, o que Silva (1998, p.29) diz sobre a LDB (1996):

o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise delas em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação.

Verifica-se a existência de uma série de programas para a democratização da educação, mas estes estão diretamente relacionados com as estratégias de cada governo, que no caso brasileiro, muda a cada quatro anos, não havendo, portanto, continuidade. O Brasil participou dos acordos e convenções internacionais anteriormente citados. Porém, o comprometimento não se limita apenas às estratégias, mas ao compromisso e ações efetivas em relação às políticas públicas.

As leis asseguram os direitos, mas somente as ações efetivas evidenciam “o direito a ter direito”, já que muitas pessoas desconhecem seus próprios direitos. Daí a necessidade de expor as legislações sobre o direito da pessoa com necessidade especial a frequentar o ensino superior.

3. PROPOSTAS E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo cumpre a finalidade de explicitar a pesquisa de campo, a análise dos materiais coletados. Utiliza-se o termo “materiais” ao invés de “dados”, pois, segundo Lofland, citado por Triviños (1987, p.141), “dado” seria o que pode ser medido, quantificado, o que está aí, fora de nossa consciência, como uma coisa. A palavra “materiais” seria mais ampla, menos comprometida com a quantificação e serviria, assim, melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa.

A presente pesquisa é composta por uma parte teórica e outra de campo. Devido à preocupação em evitar a fragmentação, buscou-se realizar a pesquisa com o auxílio da técnica da triangulação que, segundo Triviños (1987, p.138):

Tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social.

De acordo com o autor, esta técnica é caracterizada por três ângulos de enfoques:

- I. Processos e produtos que podem, tanto ser elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções, os comportamentos e as ações do sujeito, como podem ser construídos pelo próprio sujeito;

- II. Elementos produzidos pelo meio em que o sujeito está inserido, que podem ser representados por documentos, instrumentos legais, instrumentos oficiais e/ou fotografias;
- III. Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito, que se refere aos modos de produção e às forças e relações de produção, propriedade dos meios de produção e classes sociais.

Considerando estes três aspectos, optou-se por, primeiramente, realizar uma revisão bibliográfica, para contextualizar a pesquisa na estrutura social, econômica e cultural, buscando um melhor entendimento sobre o macro-organismo social no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos, como também para identificar e analisar os instrumentos legais e oficiais produzidos pelo meio relacionado à pesquisa.

Após a revisão bibliográfica e análise de documentos legais, realizadas no primeiro e segundo capítulos, partiu-se para a descrição da pesquisa de campo e análise dos materiais. A situação social concreta refere-se à existência de acadêmicos com necessidades especiais dentro da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O problema incide na questão: esta instituição oferece estrutura, serviço e apoio adequados que permitem o acompanhamento do processo de aquisição de conhecimentos destes estudantes? É realmente garantida a esses acadêmicos a apropriação dos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento pessoal e formação profissional?

Para responder a esta problematização, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com os alunos com necessidades especiais da UEM e com seus monitores, para o conhecimento dos fatos, a partir da contextualização realizada anteriormente. Os formulários das entrevistas encontram-se nos anexos I e II da dissertação.

Os materiais da pesquisa de campo foram recolhidos no período de dezembro de 2003 a março de 2004. Sendo assim, até aquele momento, havia na UEM, onze alunos com necessidades especiais, conforme quadro I, apresentado a seguir:

QUADRO I – RELAÇÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA UEM NO ANO LETIVO 2003

NOME	RA¹⁴	CURSO/TURNO	VESTIB.	INGRESSO	DEFICIÊNCIA	SITUAÇÃO ACADÊMICA
A	18350	Direito-Noturno	Inverno/1998	Jan./1999	DF	Formou-se 2003
B	18579	Geografia-Matutino	Inverno/1998	Jan./1999	DF	Formou-se 2003
C	20440	C.Contábeis-Matutino	Inverno/1998	Jan./1999	DV Parcial	Formou-se 2003
D	21511	Eng. Civil- Integral	Jan./2000	Jan./2000	DF	3º ano/2003
E	29368	Agronomia-Integral	Jul./2002	Ago./2002	DV Parcial	3º ano/2003
F	27836	Direito-Integral	Jul./2002	Ago./2002	DV Total	3º ano/2003
G	30700	Tecnologia em Alimentos ¹⁵	Jan./2002	Jan./2002	DV Parcial	2º/2003, com dependência
H	32834	Psicologia	Mai./2003	Jun./2003	DV Total	2º ano/2003
I	30089	Eng.de Produção	Inverno/2001	Jan./2002	DF	2º ano/2003
J	36040	Agronomia	Mai./2004	Mai./2004	Def. Coord. Motora	1º ano/2003
K	34234	Ciências Econômicas	Mai./2004	Mai./2004	Paralisia Cerebral	1º ano/2003

DV- Deficiência Visual

DF- Deficiência Física

¹⁴ Registro Acadêmico

¹⁵ Campus de Umuarama

Em 1997, a Universidade Estadual de Maringá-UEM regulamentou por meio da Resolução nº032/97-CEP o ingresso de pessoas com deficiência física, auditiva, visual e deficiência múltipla, por meio do concurso vestibular. Assim sendo, o atendimento ao candidato pode ser feito por meio dos seguintes procedimentos: as questões poderão ser organizadas sob formas especiais conforme o tipo de deficiência; o tempo para a realização das provas poderá ser prorrogado em até 50% do tempo estipulado, mediante o grau de comprometimento do candidato e/ou salas especiais e oferta de outras formas, consideradas mais adequadas para a emissão de respostas pelo vestibulando, em função do tipo de necessidade e/ou deficiência. É de responsabilidade da Comissão Central do Vestibular Unificado – CVU – a providência de salas especiais para cada tipo de deficiência. Esta mesma resolução aponta as possíveis adequações quanto à forma de proposição das questões para garantir ao vestibulando com deficiência, as condições de leitura e de resposta às questões do vestibular que, conforme resolução acima citada, são as seguintes:

- I. Deficiência Visual: utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal ou reduzida. Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais, gravadas e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, ou outras ferramentas adequadas que atendam às necessidades de deficiente visual.
- II. Deficiência Física: adaptação de espaços físicos, mobiliários e equipamentos. Utilização de provas orais gravadas, computadores ou outros recursos para o portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores.
- III. Deficiência Auditiva: presença de intérpretes de Língua de Sinais para viabilizar a compreensão dos comandos da prova pelo surdo, indicado pela Comissão Central de Vestibular Unificado. A atuação do intérprete será filmada.
- IV. Deficiência Múltipla: combinação de procedimentos de acordo com o tipo das deficiências associadas

Cabe ao candidato requerer os procedimentos operativos adequados ao seu caso, podendo ser solicitada, pela instituição, a apresentação de laudos médicos ou pareceres de profissionais da área indicados pelo Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade – PROP AE, da Universidade Estadual de Maringá.

Atualmente, são 11 os acadêmicos com necessidades educacionais especiais que estão graduando em diversos cursos da instituição, sendo: 4 com deficiência física, 3 com deficiência visual parcial, 2 com deficiência visual total, 1 com deficiência coordenação motora e 1 com paralisia cerebral. Destes, cinco acadêmicos com deficiência visual foram auxiliados em seus estudos por meio da monitoria especial, atendimento este, solicitado e supervisionado pelo PROPAE (Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade) junto à Diretoria de Ensino de Graduação (DEC), em caráter experimental (anos de 2003 e 2004).

Sendo assim, dos alunos que já freqüentavam o curso onde pessoas com necessidades especiais ingressaram, foram selecionados 5 monitores para que acompanhassem e auxiliassem os colegas iniciantes. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco monitores e quatro monitorandos (o quinto não compareceu) com objetivo de avaliação daquele projeto, cujos dados foram aproveitados para esta pesquisa. Vale ressaltar que a deficiência atendida em todos os casos é visual, uma vez que os demais não solicitaram atendimento de monitoria.

A partir das entrevistas pôde-se agrupar os materiais de acordo com a seguinte tabela:

QUADRO II – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS COLETADOS

CATEGORIAS	RESPOSTAS ENCONTRADAS	
Dificuldades/ Barreiras	Físicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buracos e irregularidades nas passarelas do campus e nos pisos das salas de aula ▪ Escadas sem corrimões
	Relacionament o	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de conhecimento das pessoas do que os colegas com necessidades especiais conseguem ou não fazer ▪ Alguns não fazem questão de se relacionar
	Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de material ampliado e/ou transcrito em Braille tanto nas bibliotecas, como aqueles apresentados pelo professor ▪ Mesmo prazo para emprestar os livros da biblioteca ▪ Nenhum recurso didático utilizado pelo professor direcionado às necessidades específicas do aluno com deficiência
Mediação	Relação com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeito às limitações de cada um ▪ Paciência ▪ Solidariedade, companheirismo e oportunidade de compartilhamento
	Relação com o monitor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O monitor ajuda principalmente com a leitura, pois grande parte do material não está em Braille ▪ Estudam juntos, fazem relatórios e práticas de aula, ajudando no aprendizado ▪ Trocam idéias o que possibilita melhor entendimento da matéria ▪ Trabalham o conteúdo de forma mais apropriada ▪ Tiram as dúvidas de forma mais didática ▪ Apoio em montar a monografia, em trabalhos solicitados pelo professor e na digitação
	Relação com o professor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor que passa a matéria no quadro sem especificar, explicar e/ou relatar o que está escrevendo ▪ Exposição da aula nem sempre é feita oralmente ▪ Falta de consciência de que existem alunos que precisam de atenção diferenciada ▪ Necessidade de sensibilidade em relação às dificuldades que possam surgir durante as aulas ▪ Mediação específica que possibilite a aprendizagem da pessoa com necessidade educacional especial ▪ Disponibilidade de atendimento ▪ Abertura à busca de novas informações sobre as pessoas com necessidades especiais ▪ Flexibilização, por meio de novas formas, do conteúdo e das atividades a serem desenvolvidas
Suporte técnico	Acesso aos materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliação e modernização do equipamento de impressão em Braille ▪ Acesso aos computadores e <i>softwares</i> computacionais ▪ Acesso aos materiais da biblioteca ▪ Fornecimento de uma carterinha especial, com prazo maior para o empréstimo de livros ▪ Ampliação do serviço de preparação e digitação de materiais para amplificação e impressão em Braille
	Tipos de conhecimento que demandam recursos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geografia física; cartografia; geologia ▪ Estatística, porque exige trabalho manual e não há programas computacionais adequados ▪ Química, termodinâmica, desenho técnico (parte prática)
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prova não ampliada e/ou apresentada em Braille
	Apoio oferecido pelo PROPÆ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impressão de textos e livros ▪ Programa de conscientização da comunidade acadêmica, por meio de cursos e/ou palestras na área de educação especial

As análises destes materiais foram realizadas sob a perspectiva de três categorias:

1. Barreiras físicas e sociais
2. Mediações / relacionamentos
3. Suporte técnico.

3.1. SITUAÇÃO REAL

Um dos aspectos que tem sido muito apontado como obstáculo para os deficientes são as barreiras físicas. Elas tanto prejudicam os deficientes físicos como os deficientes visuais, impossibilitando o livre acesso aos locais do campus universitário. Além dos buracos e das escadas sem corrimões, pode-se acrescentar a falta de rampas, de elevadores nos blocos com dois ou mais andares, de sanitários apropriados. Pode-se afirmar que ainda não foram tomadas providências para eliminação das barreiras arquitetônicas previstas na Portaria 3284/03.

Além disso, outro aspecto considerado como barreira é o desconhecimento a respeito do que as pessoas com necessidades especiais são capazes ou não de fazer. Parece haver a concepção de que as pessoas com alguma limitação são incapazes em sua totalidade, o que é um equívoco.

O atendimento específico em entidades especiais impediu os deficientes de conviver em sociedade com grupos de crianças/adolescentes da mesma faixa etária. Isto fez com que as pessoas não percebessem as dificuldades, necessidades e possibilidades dos mesmos, assim como, a necessidade de uma troca enriquecedora entre os pares. Segundo Vygotsky¹⁶ (1993), a deficiência possui sim seu lado negativo, porém, paralelamente a ela, é possível criar “características positivas”.

Uma pessoa deficiente não é menos desenvolvida do que as outras pessoas ditas normais. Apenas, o seu desenvolvimento ocorre de uma maneira diferente. As pessoas deficientes necessitam de amor, carinho, atenção e estímulos assim como quaisquer outras. Elas

¹⁶ Estudioso que pesquisou sobre o comportamento humano, determinado histórico e socialmente, e por isso sua abordagem é conhecida como sócio-histórica ou histórico-cultural. Dedicou-se aos estudos das funções psicológicas superiores, ou seja, como as funções psicológicas tipicamente humanas (percepção, abstração, atenção, memória e pensamento) se formam e se desenvolvem. São estas funções que diferenciam o homem de outros animais, em especial dos macacos antropóides. Isto porque, devido às experiências e observações dos comportamentos desses animais, entre eles, a utilização de instrumentos para satisfazer suas necessidades biológicas e imediatas, notou-se a semelhança com o comportamento da criança nos primeiros anos de vida, antes de aprender a falar (VYGOTSKY, 1991).

apenas se diferenciam por algumas necessidades específicas advindas da própria limitação determinada pela deficiência. Vygotsky (1989, p.4) refere-se como *peculiaridad cualitativa* às funções de desenvolvimento qualitativamente diferentes.

Para o autor, a deficiência traz consigo uma via de mão dupla. Ou seja, ao mesmo tempo que, a partir das dificuldades advindas da deficiência como, por exemplo, a limitação e a debilidade, retardo e diminuição do desenvolvimento, estimula-se o movimento contrário, intensificado em direção ao desenvolvimento, por meio da aprendizagem. Em suas palavras: “*cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación*” (VIGOTSKI, 1989, p.05). Isto é, o organismo humano age de forma a compensar a insuficiência de uma determinada parte do corpo que está debilitada.

Vygotsky (1989, p.27) utiliza da expressão de W. Stern para falar sobre o principal fundamento da idéia de compensação: “o que não me destrói me faz mais forte” (tradução livre). Isso quer dizer que da deficiência nasce a força, e das insuficiências de determinadas áreas do organismo, insurgem as capacidades de superá-las ou compensá-las em diferentes esferas orgânicas. Este processo se assemelha a uma pessoa que é atingida por um vírus e o organismo se mobiliza para agir contra ele, tornando o indivíduo imune à doença e, portanto, mais saudável, mais forte. Dessa maneira, a supercompensação “conduz à formação de uma consciência de ótima saúde no organismo enfermo, a grande suficiência procedente da insuficiência, a transformação do defeito em talento, capacidade e inteligência” (VIGOTSKI, 1989, p.28-29 – tradução livre). A teoria da compensação possui um caráter dialético, de contradição. Isto é, o defeito, a insuficiência não somente é uma limitação, mas é um estímulo para a sua superação. O organismo representa um sistema complexo de interligações entre os órgãos que possuem uma grande reserva de energia potencial e de forças ocultas.

Desta forma, quando uma criança com deficiência conquista um mesmo desenvolvimento que uma criança normal, é porque o alcançou de um modo diferente, por outra via e outros meios que supriram suas limitações. Isto fica bastante visível no que diz respeito às pessoas com necessidades especiais nas instituições de ensino

superior, pois conseguiram ingressar passando pelo mesmo processo seletivo que as outras pessoas, apesar da necessidade de, devido às suas limitações, utilizar-se, muitas vezes de recursos diferentes do convencional para se apropriarem do conhecimento.

Da mesma maneira como o organismo é influenciado biologicamente, de acordo com a especificidade da deficiência, ele também o é pelo meio social. Ou seja, o organismo se desenvolve a partir da necessidade de adaptar-se ao meio em que está inserido, ao mesmo tempo em que, se mediado e estimulado, procura superar os obstáculos encontrados com vistas a um maior desenvolvimento.

É por meio da educação que se proporciona a oportunidade de maior desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como a apreensão e compreensão do pensamento predominante e valorizado em uma sociedade. Nesse sentido, inicialmente pretende-se refletir sobre algumas questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, que caracterizam o acadêmico que inicia seu percurso em uma instituição de ensino superior.

A educação tanto pode formar para a adaptação e manutenção da organização vigente, como também pode formar para a autonomia e conscientização. Segundo Adorno (1995, p.143), uma verdadeira educação estaria voltada à formação de uma consciência crítica, capaz de entender como a realidade está organizada, possibilitando a emancipação dos homens, incentivando a superação das dificuldades e, acima de tudo, auxiliando-o a emancipar-se intelectualmente e não formar-se para a mera adaptação na sociedade, produzindo pessoas bem ajustadas ao modelo social. A idéia de emancipação “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”.

Portanto, o indivíduo se adapta tanto à deficiência quanto ao meio social. Neste sentido, as determinações, percepções, definições que a sociedade tem com relação às pessoas deficientes, influenciam o modo como o próprio deficiente encara a suas limitações e possibilidades. Ou seja, as dificuldades inerentes à deficiência, podem ser aumentadas ou não, de acordo com o preconceito e/ou estímulos sociais. Segundo

Buscaglia (1997), as tendências da sociedade são transitáveis, ou seja, os padrões estéticos, de perfeição, de orgulho são determinados e se modificam de acordo com cada época, em cada sociedade. Sendo assim, pessoas que não se encaixam nos padrões de normalidade vigentes são discriminadas, porém, podem deixar de sê-lo quando consideradas “normais”¹⁷ pela maioria, encaixando-se em outros padrões. Desta forma, o fator social exerce uma influência determinante no desenvolvimento da pessoa com necessidade especial.

Como já apontado anteriormente, segundo a abordagem histórico-cultural, o ser humano, ao nascer, se insere em um meio de objetos e signos criados pelas gerações anteriores. Na medida em que se relaciona socialmente, participa das atividades e das práticas culturais, vai se apropriando dos conhecimentos e conceitos desenvolvidos e valorizados pela comunidade da qual faz parte e, conseqüentemente, alcança maior desenvolvimento.

Sob esta perspectiva, segundo Fontana (1997, p.58) “a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo ‘outro’”. É na interação com o outro que a apropriação dos instrumentos e dos signos acontece, impulsionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Portanto, segundo Vygotsky (1989, p.17), há uma estreita ligação entre o desenvolvimento orgânico e cultural: “o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural, e se converte em um processo biológico historicamente condicionado” (tradução livre).

Nesta perspectiva, a escola é a instituição socialmente criada para possibilitar o contato com os conhecimentos científicos sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade. Embora os educandos cheguem a ela possuindo inúmeros conhecimentos, é durante o processo de educação escolar que se realiza a reelaboração dos conceitos espontâneos, organizados a partir da experiência direta proporcionada pela vivência social, em direção à formação de conceitos científicos. Para Fontana (1996, p.21), os conceitos

¹⁷ Segundo Houaiss e Villar (2001, p.2027) o termo normal pode ser entendido das seguintes maneiras: “1 conforme a norma, a regra 2 que é usual, comum; natural 3 sem defeitos ou problemas físicos ou mentais 4 cujo comportamento é considerado aceitável e comum [...]”

científicos “são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna”. Os conceitos espontâneos e científicos articulam-se e transformam-se reciprocamente. Segundo Vygotsky (2001, p.246),

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

De acordo com esse autor, o desenvolvimento do conceito científico está condicionado a uma série de funções complexas como: a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Tais funções são desenvolvidas com a entrada na adolescência, por volta dos 12 anos. A partir de então, é possível sistematizar, conhecer a realidade exterior, assimilar a experiência social da humanidade formada historicamente, também por meio de conceitos. Esse período é extremamente importante, no qual, segundo Vygotsky (1996, p.71) o pensamento do jovem passa por um avanço qualitativo:

[...] O pensamento em conceitos revela os profundos nexos que subjacem na realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas. A linguagem é um meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade.

Embora a linguagem seja o meio pelo qual são transmitidos os conceitos, seja ela oral, escrita, gestual e/ou computacional, ela é acionada pela mediação humana: do professor, de um amigo, de alguém que possui maiores conhecimentos que possibilita a interação e a formação de conceitos científicos. Estas considerações se fazem necessárias para compreender a importância do papel do professor, também do ensino superior, em mediar a formação de conceitos em seus alunos.

Nessa perspectiva, é interessante levar em conta que a mediação estabelecida em sala de aula deve pautar-se em diferentes critérios. Considera-se, no entanto, que o jovem deficiente físico, auditivo ou visual, em nossa sociedade, não é incapaz, apenas possui limitações específicas que podem, dentro de certos limites, ser compensadas com o exercício e o desenvolvimento de funções que as substituam. Ou seja, uma pessoa que possui uma

determinada deficiência, não é uma pessoa por si só e inteiramente deficiente. Ela o é em um ponto específico que pode ser compensado de outras formas, desenvolvendo mecanismos, habilidades e sensibilidades maiores em outros setores orgânicos que não sofrem influência da deficiência em si. Isto explica a presença de muitos adultos em diferentes setores da sociedade que possuem alguma deficiência e são bem sucedidos. Exemplo disso, são os estudantes deficientes visuais, auditivos e físicos no ensino superior. Eles consistem na prova maior que tais deficiências não comprometem o desempenho das funções intelectuais.

Porém, estas pessoas necessitam de outros artifícios para atingir a aprendizagem, e geralmente esbarram na ausência e escassez de materiais adequados. No caso dos acadêmicos entrevistados, na maioria das vezes, o material a ser estudado não está ampliado ou impresso em Braille. Isto se deve à demora do material ser digitalizado e a dificuldade para montagem de maquetes, cartazes, entre outros, adaptados para a leitura manual.

Além disso, há professores que ainda não estão preparados para receber alunos com necessidades especiais em suas aulas. Não estão atentos às limitações advindas da deficiência visual como, por exemplo, não expressar oralmente o que escrevem no quadro, quando mostram figuras, fotos, gráficos; não se preocupam em ampliar as provas para possibilitar a leitura e com o tempo de sua realização; impedem o uso das máquinas de Braille enquanto expõem suas aulas e assim por diante.

3.2. DISCUTINDO A MEDIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Provavelmente, uma pessoa que apresente a deficiência de algum sentido ou órgão físico não poderia viver de forma mais satisfatória se não compensasse sua deficiência, uma vez que o organismo tende a adaptar-se da melhor maneira possível ao ambiente em que está inserido (VYGOTSKY, 1993, p.221):

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma "cultura do defeito" específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas.

As dificuldades derivadas dos órgãos defeituosos são solucionadas mediante o desenvolvimento da estrutura psíquica do indivíduo. Ou seja, são compensadas pela memória, atenção e audição desenvolvidas pelas pessoas com deficiência visual. Portanto, qualquer defeito, seja ele qual for, não está limitado à perda da função do órgão ou capacidade. Ao contrário, traz consigo a possibilidade de reorganização da personalidade, de novas funções psíquicas, orientando o indivíduo a um novo caminho de capacidades e habilidades.

As potencialidades, capacidades e habilidades humanas são resultados das experiências acumuladas, obtidas tanto no âmbito da educação formal como no âmbito da prática social. Neste sentido (ROSS, 1998, p.79),

[...] As limitações relativas às necessidades de comunicação e intercâmbio com o mundo natural e social dos portadores de uma distinção biológico – físico – sensorial, nesta linha de raciocínio, não são decorrentes de uma incapacidade inata, mas simplesmente de uma potencialidade não desenvolvida em decorrência de uma carência de recursos educativos e outras mediações histórico – sociais.

Exemplificando isto, pode-se afirmar que, pessoas não-visuais e pessoas não-ouvintes possuem capacidades, habilidades desenvolvidas para leitura tátil e para comunicação por meio de sinais respectivamente. Todos podem aprender por meio da disciplina, do estímulo, do desenvolvimento de capacidades. “[...] Além da mediação do adulto, todo trabalho pressupõe a apropriação dos signos, dos instrumentos e das tecnologias já produzidas pela humanidade” (ROSS, 1998, p.80). Portanto, o homem supera as necessidades especiais do seu organismo biológico na realização do trabalho e na qualidade de suas mediações desenvolvendo capacidades e novas necessidades.

As condições especiais às quais Vygotsky (1989) se refere dizem respeito aos conhecimentos disponíveis e que impedem os deficientes de terem acesso pelas vias convencionais de uso. Ou seja, para o aluno cego, é necessário disponibilizar materiais em Braille, conscientizar os professores da necessidade de explicação de modo coerente e pausado; no caso dos alunos surdos, faz-se necessária a presença de um intérprete, correções das provas de maneira adequada, uma vez que a linguagem de sinais possui características próprias, diferente da linguagem oral, e, portanto, é expressa de maneira distinta da convencional; às pessoas com deficiência motora,

criar condições para que possam realizar as atividades em ambiente adequado e adaptado, proporcionar o livre acesso aos cadeirantes, removendo as barreiras arquitetônicas.

É preciso que os educadores vejam a deficiência, não em si mesma, sob seu aspecto biológico, mas sensibilizem-se para os conflitos que os educandos com necessidades especiais possam apresentar ao entrarem em contato com a vida social, com o conhecimento, auxiliando-os na compensação do órgão debilitado, no sentido de contribuir para uma melhor interação e conduta social. Ou seja, a tarefa da educação consiste em incorporar estas pessoas à vida social e auxiliá-las a criar e desenvolver esquemas de compensação do seu defeito físico, orgânico.

É importante enfatizar que, antes de cegos ou surdos, tais indivíduos são crianças, jovens ou adultos. E, neste sentido, não deve existir nenhuma diferença quanto ao princípio educativo para pessoas normais e para as deficientes. A cegueira e a surdez equivalem apenas pela simples falta de um dos órgãos dos sentidos. Isto significa que uma das vias de acesso ao mundo externo está debilitada, mas que esta mesma pode ser compensada em grande parte por outra via. Por isso os educadores devem estar atentos aos instrumentos e a linguagem que utilizam para mediar o acesso ao conhecimento de seus alunos.

A princípio, o cego e o surdo não sentem diretamente a sua deficiência. São as pessoas que possuem o desenvolvimento das funções visuais e auditivas que se deprimem com a ausência destes sentidos nos deficientes e transmitem este sentimento. Isto porque, vive-se em uma sociedade cuja cultura supervaloriza o visual e o auditivo. Propagandas, outdoors e outros recursos apelam para tais funções estimulando o capital, a compra e a venda de produtos comerciais. As influências sociais pesam mais que as próprias limitações orgânicas, biológicas (ROSS, 1998).

A anormalidade¹⁸ é entendida, pelo senso comum, como um problema biológico, porém é o ambiente sócio-cultural que impõe esta condição. Entre o mundo e o homem se encontra também o meio social e cultural que reflete e dirige toda a relação homem-mundo. Não existe uma relação direta, a-social, meramente biológica.

¹⁸ A palavra anormalidade refere-se ao que foge à norma, à regra (HOUAISS e VILLAR, 2001).

A falta da visão, da audição ou da fala significa o truncamento das vias consideradas normais para o exercício das funções sociais muito importantes para a relação com os outros. Significa a transformação das relações sociais e a destruição de todos os sistemas de condutas, se não houver a mediação necessária. Portanto, a análise do problema não deve reduzir-se apenas ao biológico, mas deve-se considerá-lo, principalmente, como um problema social. Educar o deficiente, neste sentido, significa incorporá-lo à vida.

No caso das pessoas com deficiência visual, em que as funções do órgão debilitado são compensadas pelo desenvolvimento de outras funções dos órgãos sadios, a mediação de outras pessoas, adultos e/ou colegas mais velhos, pode ter um papel significativo. Segundo Fontana (1996, p.21) a característica que reveste a relação, a interação professor/aluno, monitor/aluno é uma relação de ensino cuja finalidade imediata é ensinar/aprender. O professor compartilha sistemas conceituais instituídos, procurando induzir o aluno a “utilizar-se de operações intelectuais, das possibilidades sógnicas e dos modos de dizer neles implicados”.

Quando uma pessoa chega ao ensino superior, espera-se que ela tenha conceitos científicos já formados, desenvolvidos anteriormente durante o processo educativo ou escolar. Porém, a formação destes conceitos estende-se também ao ensino superior. Ao contrário do que se pensa, o aluno não chega à universidade pronto e acabado, ele necessita de mediação que o auxilie na apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, a um maior desenvolvimento.

A relação do sujeito com o conhecimento é mediada pelo uso de instrumentos e pela linguagem no convívio com seus semelhantes. Como foi dito anteriormente, a linguagem é considerada na perspectiva histórico-cultural um dos fatores de maior importância para o desenvolvimento da consciência e do pensamento humano. Segundo Luria (1991, p.79-80):

o homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história. [...] Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente.

A linguagem – oral, escrita, gestual, de comportamento, dentre outras formas – compreende o sistema de signos e códigos imbuídos de significado e sentido, pelo qual os homens comunicam-se entre si. É por meio dela que a criança torna-se apta a organizar de uma nova maneira a percepção e a memória, capaz de tirar conclusões das próprias observações e as das outras pessoas, fazer deduções, além de assimilar formas mais complexas de reflexão sobre o mundo exterior, enfim, conquistar todas as potencialidades do pensamento.

É por intermédio dela que a mediação se efetiva, uma vez que ela, juntamente com os recursos físicos, objetiva a subjetividade humana, tornando-a acessível às novas gerações. Segundo Palangana (1995, p.23), “a linguagem encerra em si o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, por isso participa diretamente no processo de formação do psiquismo desde o nascimento”.

No contexto educacional, adultos, professores e estudantes mais experientes participam ativamente na formação da consciência de outrem quando elas apontam, discriminam, explicam, ressaltam aspectos, comportam-se, estabelecem relações juntamente com o outro. Portanto, a maneira de comunicar algo a alguém, é de extrema importância, pois implica na formação do pensamento, e de acordo com Palangana (1995, p.26), “aliar a elaboração e a qualidade do pensamento ao conteúdo veiculado é chamar o professor a uma responsabilidade deveras significativa: quem ensina conteúdo ensina também a pensar”.

Sendo assim, compreensão e entendimento do conteúdo, a apropriação do conhecimento social e científico depende, e muito, da forma como este é comunicado. Nas palavras de Mori e Palangana (2000, p.59) “o conteúdo veiculado na intercomunicação introduz na percepção, formas de análise e síntese que possibilitam ao sujeito discriminar, estabelecer associações, deduzir, entender e situar-se em seu meio. Logo, a qualidade do entendimento que se tem do real depende da qualidade do conteúdo, da linguagem a que se tem acesso”. A atenção com a qualidade da comunicação dos professores em sala de aula, dos monitores e estudantes mais experientes, deve ser redobrada quando é estabelecida com pessoas com necessidades especiais.

Ao entender que as funções cognitivas superiores são construídas nas relações entre pessoas e entre essas e instrumentos materiais, e que tais capacidades mantêm-se e desenvolvem-se pela mediação de signos e significados lingüísticos, chama-se à reflexão sobre a qualidade da linguagem que, em particular, o professor do ensino superior empreende nas relações educativas e, conseqüentemente, sobre a qualidade das capacidades formadas nos acadêmicos.

Mas o que está se entendendo por mediação? Por mediação, entende-se uma ação intencional, a intervenção de um elemento intermediário numa relação fazendo com que esta deixe de ser direta e passe a ser mediada. Para Vygotsky, os instrumentos e os signos são os elementos mediadores que “introduziram uma maior complexidade na relação organismo/meio, dela derivando as funções psicológicas superiores como fruto, não do desenvolvimento biológico, mas sim, cultural”(GOULART, GUHUR e MORI, 2001, p.96). Sendo assim, compreende-se que as capacidades mentais se formam no processo de mediação.

Feuerstein, professor de psicologia israelense, compartilha muitas idéias defendidas por Vygotsky, principalmente no que diz respeito à importância da mediação humana no desenvolvimento do sujeito. Ele desenvolveu a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural a partir da realização do trabalho com crianças deficientes e com aquelas com baixo desempenho em diversas áreas. Acredita na possibilidade da mudança geral nas estruturas mentais do sujeito que, por estarem se manifestando de forma rígida ou insuficiente, necessitam ser modificadas. Segundo Goulart, Guhur e Mori (2001, p.97), a modificabilidade para esse autor consiste em:

[...] uma característica de todo ser humano e manifesta-se em maior ou menor grau em função das experiências vivenciadas, do meio em que se é criado, assim como das condições físicas e biológicas. Para ele, o ser humano está em constante modificação, podendo modificar-se a si mesmo, de forma consciente, isto é, por um ato de sua vontade, decidir mudar-se para esta ou aquela direção.

Portanto, é possível que as funções cognitivas consideradas deficientes podem alcançar melhores níveis de funcionamento, modificando-as, transformando-as, desde que trabalhadas adequadamente. Neste sentido, a flexibilidade estrutural e modificabilidade são produtos da experiência de aprendizagem mediada (EAM). Essa experiência de

aprendizagem são sistemáticas e intencionais, nas quais um mediador facilita a reconstrução do sistema cognitivo do educando. Segundo Orrú (s/d, p.03),

Para Feuerstein, a mediação conceitua-se como um processo pelo qual se desenvolve uma interação entre um indivíduo com funções cognitivas deficientes ou insuficientes com um outro indivíduo que já possua um conhecimento experiente com visão intencionada para provocar modificações ou aperfeiçoamento de tais funções cognitivas. De modo que essa mediação seja compreendida como o resultado combinado da exposição direta do indivíduo com o meio e à experiência de aprendizagem mediatizada, que tem seu planejamento e avaliação desenvolvidos pelo mediatizador, que deve estar sempre atento às necessidades do indivíduo que será mediatizado, levando-se em conta sua cultura que é a base para a existência de significados para os estímulos propostos. O ato de mediatizar deve estar intencionalmente ligado ao propósito de se enriquecer os fatores relacionados ao cognitivo, para que estes se voltem para os significados existentes no mundo em que se vive, a fim de se desenvolverem no indivíduo condições necessárias para se adaptar e modificar-se, conflitando-se com as determinações culturais pelas quais atravessa em seu cotidiano. Sem dúvida, a mediatização pode ser vista como uma estratégia, um esquema de intervenção por meio de uma interferência humana do mundo exterior para o organismo do indivíduo mediatizado e, dependendo da qualidade desta intervenção, da sua pedagogia, da sua sensibilidade, da sua observação e atenção aos detalhes evidenciados por meio de coleta de dados sobre o indivíduo, será maior a eficácia de processamento de informação do indivíduo, quando este for novamente exposto a outros diferentes estímulos, provocando a modificabilidade de estruturas cognitivas.

A EAM parte do princípio de que o indivíduo desenvolva a capacidade de exploração que possibilite uma atitude autônoma e flexível ao se deparar com situações conflituosas. Para isso, o objetivo da educação, seja ela formal ou não, é propiciar uma formação voltada para a flexibilidade e dotação de competências que ajude o sujeito a questionar, refletir e enfrentar mudanças. Para que isso ocorra, essa mediação deve atingir o sistema cognitivo do sujeito e nele produzir um alto nível de modificabilidade (GOULART, GUHUR e MORI, 2001). De acordo com Feuerstein (s/d, p.2), a EAM acontece quando:

[...] um ser humano, *intencionalmente*, deve colocar-se entre o estímulo e a resposta do aprendiz, com a intenção de mediar o estímulo ou a resposta do aprendiz. Isto é mediação no sentido de que a situação (estímulos e respostas) é modificada pela intensidade da qualidade, pelo contexto, pela frequência e pela ordem e, ao mesmo tempo, desperta, no indivíduo, a vigilância, a consciência e a sensibilidade. A experiência de interação pode ter a qualidade de repetir ou de eliminar vários estímulos, relacionando eventos no tempo ou no espaço, ou imbuindo a experiência de significado.

O autor define três principais parâmetros que são objetos da atenção do mediador em uma EAM: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado.

A intencionalidade e reciprocidade são indissociáveis na mediação. O mediador interage com o mediado selecionando, moldando e interpretando estímulos específicos, de acordo com uma determinada intenção. Goulart, Guhur e Mori (2001, p.101) citam exemplos de intencionalidade: “explicar o que se espera que o sujeito faça e o objetivo a ser alcançado; focalizar a atenção do sujeito para os aspectos relevantes da tarefa; dar tempo para a busca de respostas e propor outros caminhos quando o atual não logrou resultado”. A reciprocidade, como o próprio termo indica, implica troca, permuta.

A transcendência objetiva fomentar a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações. De acordo com Goulart, Guhur e Mori (2001, p.101) implica em:

ensinar ao sujeito recursos que lhe permitam resolver a tarefa atual, relacioná-la com situações anteriores e construir estratégias que serão utilizadas na resolução de situações futuras.[...] Alguns exemplos de transcendência entre outros: perguntar em que outros momentos da vida o sujeito vivenciou um fato semelhante ao que está sendo trabalhado; que regras podem ser deduzidas dos problemas tratados e o que é relevante e não relevante para a resolução dos mesmos.

O significado refere-se ao valor afetivo, cultural ou social atribuído à atividade, aos objetos e aos eventos, tornando-os relevantes. Segundo Goulart, Guhur e Mori (2001, p.101), “o critério de significação é considerado quando o mediador compartilha com o aluno o que significa para este último um tema, uma palavra; quando procura saber o sentido que o solicitado tem para o aluno, quais os valores pessoais e culturais estão agregados ao que está sendo trabalhado”.

Além destes, Feuerstein (s/d) identifica outros parâmetros, considerados como variáveis situacionais, que podem em momentos oportunos mediar tal experiência, para que o mediador planeje, sistematize formas de exploração do potencial de mediação, encorajando o funcionamento cognitivo e estimulando a modificabilidade: regulação e controle do comportamento, sentimentos de competência, diferenciações psicológicas e individualização, comportamento partilhado, planejamento e persecução de objetivos, competência/novidade/complexidade (desafio), auto-modificação, escolha otimista de alternativas e sentimentos de pertencer a algo. O processo de mediação é aberto e dinâmico

e, portanto, não deve ser rigidamente aplicado ou visto como fixo nesses critérios (MENTIS, 1997).

A função do professor consiste em ampliar, abrir caminhos, enriquecer, reconceituar os termos que são utilizados tanto em sua vida cotidiana, como aqueles que se fazem presentes na realidade em que o aluno e o professor estão inseridos. Acredita-se que as pessoas com necessidades especiais, tanto quanto os demais estudantes, podem beneficiar-se consideravelmente, portanto, do conhecimento proposto na educação superior.

A mediação humana intencionada, planejada, que seleciona, organiza, amplia, significa e torna acessível um determinado estímulo, situação ou acontecimento, é imprescindível para que o sujeito alcance melhores níveis de desenvolvimento mental e possibilita a emergência de novas estruturas cognitivas.

Pode-se apontar o caso da monitoria, como uma ação mediadora, pois o estudo acompanhado pelo monitor, possibilita outra forma de aprendizagem, diferente daquela de sala de aula, por estar em situação de troca, ou seja, um companheiro com maior conhecimento trabalha a matéria de forma mais próxima, individualizada, aprofundando seus conhecimentos, enquanto o outro se apropria destes e ao mesmo tempo troca informações e experiências.

3.3. PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: OS RECURSOS DISPONÍVEIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.

O que a Universidade Estadual de Maringá está fazendo para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais? Considera-se importante a identificação dos recursos que a mesma disponibiliza para auxiliar no aprendizado destas pessoas, no sentido de, se possível, contribuir para a ampliação da estrutura de apoio aos acadêmicos com necessidades especiais.

A Resolução nº015/2000 – CEP aprova diretrizes para a permanência dos acadêmicos com necessidades educativas especiais na UEM. Neste documento, fica definido que cabe à universidade “[...] dispor de instalações, equipamentos, materiais e profissionais que

garantam a estes acadêmicos o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos seus respectivos cursos”. O PROP AE, neste sentido, é o programa que intermedeia o atendimento destes alunos.

O PROP AE tem como objetivo desenvolver pesquisas e ações de apoio à prevenção, diagnóstico e atendimento à excepcionalidade. Este programa foi criado por meio da portaria nº 1533/94 – GRE aprovado em 28 de setembro de 1994. A partir da primeira reunião realizada no dia 13 de dezembro de 1994, foi criada a comissão de apoio aos alunos de 3º grau com necessidades especiais, tendo como objetivo, assessorar e viabilizar as solicitações dos candidatos ao vestibular, por exemplo, necessidades apresentadas nos cursos, no vestibular, mudanças no espaço físico e outros. Com relação à disponibilidade de recursos, o programa conta com a impressora Braille, achando-se a mesma acoplada a um *scanner* e computador, onde estão instalados *softwares* para Braille (Braille Fácil), ampliação de tela (Lente Pro) e sistema de síntese de voz (Via Voice e Dos Vox), há ainda uma lupa de aumento para visão subnormal e textos impressos em Braille.

Houve, em maio de 1996, sob a coordenação do PROP AE, a realização do I Encontro de Educação Especial na UEM, que teve como objetivo básico trazer para o espaço universitário algumas experiências educativas e reflexões de profissionais e entidades do município que atuam com pessoas que necessitam de educação especial. Dando continuidade a estas discussões, foram realizados em 1998 e 2001 os II e III encontros respectivamente (Processos nº00425/1998 e nº 01125/2001).

Em 1997, foi aprovada pela CAPES/PROESP a implantação do projeto de Laboratório de Estudos em Educação Especial, que recebeu recursos para sua efetivação, que visava a criação de grupos de estudos e ofertas de cursos de extensão e especialização sobre questões relacionadas às necessidades educativas especiais como, por exemplo, os encontros realizados em 1998 e 2001 (Processo nº2353/1997).

Ao implantar o Laboratório de Estudos em Educação Especial, o PROP AE montou uma série de cursos de extensão/atualização com curta duração (24 hs/aula), acerca da educação especial. Também foram elaborados cursos de especialização em Dificuldades de Aprendizagem, Psicopedagogia, Educação Especial Infantil e Educação Especial na área

de Deficiência Auditiva. Como atividade de capacitação, em conjunto com o Núcleo Regional de Ensino, organizaram-se por intermédio do mesmo laboratório, grupos de estudos orientados, formados por professores da rede pública e privada de ensino, coordenados por docentes participantes do PROP AE. Além de tudo isso, foi possível, aos integrantes do PROP AE, realizarem estágios, visitas a outras instituições e centros especializados, participações em eventos científicos.

Em 1999, o PROP AE propôs a realização do I Fórum interno de educação especial da UEM e o I Encontro de acadêmicos portadores de necessidades especiais da UEM. Este evento teve como objetivo discutir a permanência dos acadêmicos com necessidades especiais na referida universidade, possibilitou-lhes também, maior inter-relacionamento com professores e pesquisadores da área de educação especial (Processo nº00815/1999).

Ainda nesse ano, foi firmado um termo de cessão de 3 cadeiras especiais para deficientes físicos e 1 cadeira de rodas, entre a UEM e a FUNDEPAR (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná), buscando executar adequadamente uma política educacional dirigida aos alunos com necessidades especiais, procurando adaptar espaços físicos, mobiliário e equipamentos, possibilitando a sua permanência nos cursos (Processo nº02645/1999).

Outra medida, como foi informado anteriormente, empreendida no sentido de apoiar e contribuir para a formação de jovens universitários com necessidades educacionais especiais é a organização da monitoria especial.

A Resolução nº058/2003 – CEP aprova normas para inscrição, seleção, desenvolvimento e avaliação do Programa de Monitoria Especial na UEM, por intermédio do PROP AE. A atividade de monitoria especial é exercida por acadêmicos regularmente matriculados em curso de graduação da Universidade e tem como objetivos:

- I- Interagir junto ao acadêmico portador de necessidades especiais e aos docentes que ministram os componentes curriculares, objetivando o bom acompanhamento das atividades previstas no processo ensino-aprendizagem;
- II- Auxiliar o acadêmico portador de necessidades especiais na execução dos conteúdos programáticos, garantindo a igualdade de oportunidade na aquisição de conhecimentos;

III- Servir de elo facilitador entre as atividades do docente, do acadêmico portador de necessidades especiais e do PROPAE ou PROPES.

O PROPES – Programa de Pesquisa e Estudos na Área de Surdez, cuja criação foi aprovado em dezembro de 1997, pela portaria nº2699/97-GRE e tem por objetivos realizar pesquisas na área da surdez; oferecer embasamento teórico e prático aos profissionais que atuam nesta área; promover cursos de capacitação e atualização sobre surdez; divulgar os conhecimentos gerados pelo programa; prestar assessoria, consultoria e/ou outros serviços pedagógicos. Até a finalização dessa pesquisa, como não havia nenhum estudante na universidade com deficiência auditiva, não existiam procedimentos estabelecidos ainda pelo programa para essa situação. O mesmo foi criado separadamente do PROPAE, devido à especificidade da deficiência, pois o surdo utiliza-se de uma linguagem própria (LIBRAS – língua brasileira de sinais) que ainda luta para tê-la reconhecida.

Pôde-se verificar que houve ações de alguns professores dentro da instituição que estavam preocupados com o ingresso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Porém, tais ações não são suficientes para assegurar a inclusão desses alunos em seus cursos. Algumas reflexões podem ser desencadeadas a partir das entrevistas com os acadêmicos com necessidades especiais e com seus monitores:

- Importância da universidade investir na inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais;
- Promover encontros de professores para discutir estratégias e encaminhamentos a fim de possibilitar um melhor aprendizado a esses alunos com necessidades especiais no ensino superior;
- Promover encontros com os próprios acadêmicos com necessidades especiais para discussão de suas necessidades específicas em relação às diferentes disciplinas;
- Incentivar a participação dos acadêmicos nos diversos projetos da universidade, sejam eles de ensino, extensão ou pesquisa.

Há muito o que se fazer para satisfazer as necessidades educacionais especiais dos acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá. Apesar da tentativa de fazer o levantamento do que precisa ser melhorado e das dificuldades, nota-se que isso não está claro nem mesmo para os próprios acadêmicos. Espera-se que esta pesquisa auxilie na melhoria do atendimento para estas pessoas que têm o direito de freqüentar cursos em nível superior de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a situação das pessoas com necessidades especiais que freqüentam o ensino superior na Universidade Estadual de Maringá (UEM): o acesso aos cursos, o atendimento às necessidades educacionais específicas e a oferta de algum serviço de apoio. Tal investigação baseou-se na Técnica da Triangulação proposta por Triviños (1987), como foi apontado anteriormente.

Assim sendo, fez-se necessário contextualizar o momento histórico e as relações sociais que são estabelecidas na sociedade capitalista. É este modo de produção que desencadeia a exclusão em massa das pessoas do processo de produção ao destituir o trabalhador do conhecimento global de produção, do contato direto com o instrumento de trabalho e o saber inerente a ele, além de estabelecer padrões de consumo, de normalidade e dos próprios desejos.

A política atual, denominada neoliberalismo ou globalização, vem agravando as contradições que são próprias do sistema capitalista, como por exemplo: riqueza e miséria, emprego e desemprego, avanço tecnológico e estagnação social, exclusão e inclusão, dentre outros. Ao se estabelecer um padrão de normalidade, as pessoas que não se enquadram estão sujeitas à exclusão.

Apesar do surgimento de movimentos, de conferências, de legislação em favor da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior, as ações não se efetivam devido ao pouco investimento na área da educação especial, principalmente por parte do governo. Cabem às próprias instituições organizar formas de atender as pessoas com necessidades educacionais especiais. Desta forma, faz-se

necessário que o Estado tome a educação como um investimento social e político, e não como um gasto público. Isso só será possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço, como determina a Reforma do Estado de 1995.

Verificou-se que as instituições sociais reproduzem a dinâmica dialética entre inclusão e exclusão. Ou seja, ao mesmo tempo em que há a luta isolada de grupos sociais pela inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade e leis que asseguram a participação dentro de suas instituições, existe um processo de exclusão desencadeado pela própria organização da sociedade capitalista. Nesta perspectiva, as pessoas e as próprias entidades não são informadas e formadas, preparadas e equipadas para atender adequadamente a população excluída.

Os estudos realizados ao longo deste trabalho mostram que as políticas públicas, pela sua legalidade, asseguram o direito de acessibilidade às pessoas com necessidades especiais à educação, porém não adquiriram legitimidade, uma vez que ainda não se desenvolveu a consciência para o atendimento deste direito por parte das instituições de ensino superior, assegurando a todos uma educação que contribua para o desenvolvimento integral de todo e qualquer acadêmico. Isto implica no atendimento às diferenças individuais, a ampliação de recursos e serviços, considerando as necessidades específicas dessas pessoas.

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998, p.3), é imprescindível uma educação superior e instituições de pesquisa adequadas que formem pessoas qualificadas e cultas para assegurar o desenvolvimento de um país. A consciência crítica, baseada em Adorno (1995), consiste no entendimento da realidade sócio-cultural do ser humano, a sua organização e seu funcionamento. E cabe à educação, em especial a superior, voltar seus objetivos para o desenvolvimento integral dos estudantes, buscando o conhecimento da sociedade em direção à emancipação intelectual e não proporcionar uma educação que semi-forma, que esteja voltada apenas para ajustar as pessoas ao modelo sócio-cultural-econômico vigente. Neste sentido, a declaração citada enfatiza a necessidade dos sistemas de educação superior em:

aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século.

Outro aspecto importante desta declaração é que o acesso às instituições deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado o ensino médio e que reúna as condições necessárias para admissão. Isto deve ocorrer sem qualquer distinção e discriminação, além de facilitar o acesso aos membros de alguns grupos específicos como os povos indígenas, as minorias culturais e lingüísticas e as pessoas com necessidades especiais.

A partir da pesquisa de campo, constatou-se que as pessoas com necessidades especiais possuem capacidade suficiente para freqüentar os cursos de nível superior, pois as limitações impostas pela deficiência não impedem a apropriação do conhecimento, uma vez que essas limitações são compensadas de outras formas e em outros órgãos dos sentidos. Porém, para que consigam alcançar um melhor desenvolvimento, é preciso que suas necessidades específicas sejam atendidas. Neste sentido, realizou-se entrevistas com estudantes com deficiência visual¹⁹ da UEM e seus monitores, com a finalidade de mapear suas dificuldades e necessidades. Os materiais foram organizados em três categorias, sendo elas: dificuldades e barreiras, mediação e suporte técnico.

Verificou-se a necessidade de extinguir barreiras físicas que impedem o livre e seguro acesso das pessoas com necessidades especiais a todos os locais do campus da universidade, assim como, eliminar a barreira do desconhecimento da comunidade universitária com relação às especificidades das deficiências, às capacidades nelas desenvolvidas pelos acadêmicos a fim de alcançar um melhor relacionamento.

¹⁹ Foi contemplado nesta pesquisa apenas os deficientes visuais, não por critério de seleção, mas por que somente estes estavam matriculados na UEM – no período de dezembro de 2003 a março de 2004 – e que solicitaram o serviço de monitoria oferecido pelo PROPAAE (Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade).

No que se refere às dificuldades didáticas, que impedem um melhor aproveitamento do conteúdo trabalhado no curso e, portanto, uma melhor formação, foram apontadas as seguintes: a falta de material didático – livros, textos, provas, entre outros – ampliado e/ou transcrito em Braille; o mesmo tempo para realização das provas e de devolução dos livros da biblioteca exigido para os demais acadêmicos.

Com relação à mediação, percebeu-se que a estabelecida com os monitores e colegas é, por vezes, mais enriquecedora devido ao respeito às suas limitações, maior paciência, individualização e compartilhamento nos estudos. Os estudantes com necessidades educacionais especiais e seus monitores estudam juntos, trocam idéias, tiram dúvidas, agilizam a leitura dos livros/textos, o que promove uma melhor apropriação do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Com a diversidade presente em sala de aula, o professor, assim como os colegas de curso e monitores, devem estar atentos à forma de comunicação e com a qualidade da linguagem – oral, escrita, gestual, de comportamento – que utilizam. Isto porque, é por meio da linguagem que se promove o desenvolvimento mental e se realiza a aquisição da experiência humano-social. É nesse sentido que a qualidade da comunicação, principalmente do professor, é importantíssima para que o educando aproprie-se do conhecimento trabalhado em sala de aula e conseqüentemente promova a formação da consciência crítica. Foi o que apontaram os estudantes pesquisados: a necessidade do professor em explicar claramente o conteúdo, expor oralmente o que escreve no quadro ou quando apresenta figuras.

Destaca-se, portanto, a importância da mediação humana, intencional, planejada e sistematizada, no processo de formação e transformação das estruturas mentais. Pois, segundo Feuerstein, é possível fazer com que as funções cognitivas consideradas deficientes ou insuficientes alcancem melhores níveis de funcionamento, modificando-as por meio de experiências de aprendizagem mediada.

Esta pesquisa mostrou que a instituição de ensino superior, neste caso, a Universidade Estadual de Maringá, oferece algum serviço de apoio aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, por meio do Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à

Excepcionalidade (PROPAE), oferecendo diferentes recursos para promover o aprendizado dos mesmos. No entanto, isso não é o suficiente para atender a demanda de acesso aos materiais, uma vez que os livros e textos devem estar digitalizados tanto para serem impressos em Braille, como para serem lidos pelos softwares computacionais.

Este estudo não esgota todas as possibilidades de reflexão da situação em que vivem os estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Ao contrário, são questionamentos e reflexões iniciais e locais, com a intenção de mostrar que existe a necessidade de mudança, de formação, de investimentos essenciais para que a inclusão ocorra em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. A Indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massa. *In:* ADORNO, Theodor W., et alli. **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAUMEL, Roseli C. R. de C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. *In:* BAUMEL, Roseli C. R. de C, SEMEGHINI, Idméa (orgs.) **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. p.33-44.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *In:* **Cadernos de Educação Especial**. v.2, nº 22, Santa Maria: [s.n.], 2003. p.33-44.

BIANCHETTI, Lúcido. Aspectos históricos da educação especial. *In:* **Revista brasileira de educação especial**. v.1 , nº3, Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003. 20ed.

BRASIL. Decreto nº2.306 de 19 de agosto de 1997. *In:* SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

BRASIL. **Decreto 3.076** de junho de 1999. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/dec3076.pdf>; acesso em 14/06/2004.

BRASIL. **Decreto nº 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/legis/d3298.pdf>; acesso em 26/11/2003.

BRASIL. **Decreto nº 3.956** de 8 de outubro de 2001. Disponível na *World Wide Web*: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>, acesso em 26/11/2003.

BRASIL. **Lei 7.853** de 24 de outubro de 1989. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/lei7853.pdf>; acesso em 14/06/2004.

BRASIL. **Lei 8.859** de 23 março de 1994. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/lei8859.pdf>; acesso em 14/06/2004.

BRASIL. **Lei 9394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/legis/lei9394.pdf>; acesso em 26/11/2003.

BRASIL. **Lei 10.098** de 23 de março de 1994. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/lei10098.pdf>; acesso em 14/06/2004.

BRASIL. **Lei 10.436** de 24 de abril de 2002. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/legis/LEI10435.doc> ; acesso em 26/11/2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2001. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/legis/lei10172.pdf>; acesso em 26/11/2003.

BRASIL. **Portaria 1.793** de 16 de dezembro de 1994. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/legis/P1793.pdf> ; acesso em 26/11/2003.

BRASIL. **Portaria 3.284** de 7 de novembro de 1994. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/port3284.pdf> ; acesso em 14/06/2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, Rosita E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASTRO, Ramón P. **Contribuição ao debate da qualificação**. (mimeo) 2002.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *In: Revista brasileira de educação*. nº24 . Campinas: Autores Associados. Set/Out/Nov/Dez 2003.

CRUZ, Carlos Henrique de B. **A expansão do ensino superior no Brasil**. 2003 Disponível na *World Wide Web*: <http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/13.htm>, acesso em 29/07/2004.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA – declaração interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/guatemala.pdf>; acesso em 26/05/2004.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/legis/Declaracao.pdf> ; acesso em 26/11/2003.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: visão e ação. Paris, 1998. Disponível na *World Wide Web*: <http://www2.usp.br/portugues/uspfacil/buscausp/frame.busca.php?num=20&q=Mrech&submit.x=4&submit.y=7>; acesso em 26/11/2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível na *World Wide Web*:

<http://www2.usp.br/portugues/uspfacil/buscausp/frame.busca.php?num=20&q=Mrech&submit.x=4&submit.y=7> ; acesso em 26/11/2003.

DUARTE, N. **Educação escolar e teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores associados, 1999.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 2ª edição, 1984.

ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. *In*: SILVA, Tomaz T. (org) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, Ângela V.M. Educação especial e cidadania tutelada na nova LDB. *In*: SILVA, Carmem S. B. da. e MACHADO, Lourdes M. (orgs) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998. p.59-73

FERREIRA, Solange L. A sociedade inclusiva. *In*: **Temas sobre desenvolvimento**. Vol.7, nº42. São Paulo: Memnon, 1999, p.54-56.

FEUERSTEIN, Reuven. **A Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural**. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.flem.org.br/pei/4.pdf>, acesso em 16/2/2005.

FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FONTANA, Roseli A. C. e CRUZ, Maria N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo . Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In: _ (org.). **Pedagogia da exclusão***. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOULART, Áurea Maria P. L., GUHUR, Maria de Lourdes P. e MORI, Nerli N. R. Mediação em Feuerstein: alguns elementos para a compreensão das diferenças individuais. *In: **Teoria e Prática da Educação***. Vol. 2, nº 4. Maringá: DTP/UEM, 2001, p.93-103.

GUHUR, Maria de L. P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. *In: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. **Revista brasileira de educação especial*** . v.1, n.2. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

GUHUR, Maria de L. P. Dialética inclusão-exclusão. *In: **Revista brasileira de educação especial*** . v.9, n.1. Marília: Unesp, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. *In: SAWAIA, Bader B. (org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social***. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.53-66.

KASSAR, Mônica de C.M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

LASCH, Christopher. **O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s/d.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *In: Estudos Avançados*. Volume 15, Número 42. São Paulo: EDUSP, Maio/Agosto 2001. p.295-304.

LIGA INTERNACIONAL DE SOCIEDADES PRÓ-RETARDADOS MENTAIS. Assistência em internatos para deficientes mentais. *In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Seminário Latino Americano sobre planejamento e organização de serviços para deficientes mentais nos países em desenvolvimento*. São Paulo: [s.n.], 1971.

LURIA, Alexandr R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In: LURIA, Alexandr R., LEONTIEV, Aléxis, VYGOTSKI, LEV S. e OUTROS. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Moraes, 1991. p.77-94.

MACHADO, Nilson José. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *In: Estudos Avançados*. Vol. 15, nº 42. São Paulo: EDUSP, Maio/Agosto 2001. p. 333-352.

MARCO DE AÇÃO DE DAKAR: Educação para Todos - atingindo nossos compromissos coletivos. Dakar-Senegal, 2000. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.unesco.org.br/centrodeinfo/pdf/decddacar>, acesso em 05/11/2004.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In: Prada – Revista de estudos marxistas*. São Paulo: Boitempo, 1997, nº1.

MASINI, Elcie F.S. Quais as perspectivas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *In: Temas sobre desenvolvimento*. Vol.7, nº42. São Paulo: Memnon, 1999, p.52-54.

MATTOS, Edna A. Inclusão do professor no estabelecimento da avaliação do deficiente mental. *In: BAUMEL, Roseli C. R. de C, SEMEGHINI, Idméa (orgs.) Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998. p.67-73.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. *In: Anais do III Encontro de Educação Especial*. Maringá: Bertoni, 2001.

MENDES, Enicéia G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. São Carlos, 2001a, mimeo.

MENTIS, Mandia. **Aprendizagem mediada dentro e fora de sala de aula**. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.

MONTESORI, Maria. **A formação do homem**. Rio de Janeiro: Portugália, s/d. 2ª ed.

MORI, Nerli N. R. e PALANGANA, Isilda C. Linguagem, capacidades cognitivo-afetivas e deficiência mental. *In: MORI, Nerli N.R.(org) Educação especial: olhares e práticas*. Londrina: Ed. UEL, 2000.p.55-68.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *In: Revista brasileira de educação especial*. Vol I, nº02. Piracicaba: Unimep, 1994, p. 65-73.

ORRÚ, Silvia Ester. **A formação de professores e a educação de autistas**. Disponível na *World Wide Web*: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/391Orru.pdf>, acesso em 16/02/2005.

PALANGANA, Isilda C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. *In: Cadernos CEDES*, nº 35. Campinas: Papirus, 1995. p.15-28.

PALANGANA, Isilda C. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

PAVIANI, Jayme e POZENATO, José C. **A universidade em debate**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

PÉRES-RAMOS, Aidyl M. de Q. **Teorias da Normalização**. São Paulo, s/d, mimeo.

PESSOTTI, Isaías, **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A.Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

RIFIKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara. Um olhar sobre a diferença : interação, trabalho e cidadania*. Campinas : Papirus, 1998. p.53–110.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma pedagogia do conflito. *In: SILVA, LUIZ H. et alii (orgs.). Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1997.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Mônica P. dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *In: Revista brasileira de educação especial*. Vol II, nº03. Piracicaba: Unimep, 1995, p. 21-29.

SASAZAWA, Fabiana H. **A influência das tecnologias educacionais na educação: redefinindo conceitos e funções**. Maringá, 2003, mimeo. Monografia de especialização em coordenação pedagógica.

SASAZAWA, Fabiana H. **O respeito à inteligência infantil no uso do computador**. Maringá, 2001, mimeo. Monografia de especialização em psicologia na educação.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

SAWAIA, Bader B. (org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SGUISSARDI, Valdemar. A autonomia universitária e mudanças no ensino superior: da polissemia do conceito às controvérsias de sua aplicação. *In: Congresso Internacional: políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Recife: 1997. p.24-47

SILVA, Alberto C. Alguns problemas do nosso ensino superior. *In: Estudos Avançados*. Volume 15, Número 42. São Paulo: EDUSP, Maio/Agosto 2001. p.269-293.

SILVA, Carmem S. B. da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. *In:* SILVA, Carmem S. B. da. e MACHADO, Lourdes M. (orgs) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998. p.23-32

SILVA Jr., João dos R. e SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. *In:* SGUISSARDI, Valdemar. **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.7-39

SILVA Jr., João dos R. e SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção.** Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. *In:* _ (org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. *In:* GENTILI, Pablo(org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.253-270

TOMASINI, Maria Elisabete A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. *In:* BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença : interação, trabalho e cidadania.** Campinas : Papyrus, 1998. p. 111-133.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana C. **Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida.** Maringá: 1999. Tese de mestrado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Portaria nº1533/1994-GRE.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Portaria nº2699/1997-GRE.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Processo nº 00425/1998.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Processo nº00815/1999.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Processo nº01125/2001.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Processo nº02645/1999.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Processo nº2353/1997.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Resolução nº015/2000-CEP.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Resolução nº032/97-CEP.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, **Resolução nº058/2003-CEP.**

VALENTE, Ivan. Para um balanço do PNE. *In*: BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 9-42.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectología.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas IV**. Madri:Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ACADÊMICO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

1) Dificuldades que enfrenta para acompanhar as atividades no campus:

Barreiras físicas _____

Barreira Relacionamento _____

Discriminação/preconceito, qual a mais evidente _____

Didáticas _____

Quanto ao tipo de conhecimento _____

Quanto ao curso, quais as principais dificuldades? _____

Avaliação _____

2) Você possui monitor especial? Ajuda ou não? Por quê?

3) Acha que é interessante/produtivo permanecer?

4) Participa ou participou de cursos de Ensino, Extensão? Quais? Já pensou em realizar/participar de projetos de pesquisa?

5) No que a Universidade poderia contribuir para melhorar seu acesso ao conhecimento e formação profissional?

6) Quais são as características que você considera importante:

- No monitor: _____

- No professor: _____

- Nas condições para a frequência do curso que está fazendo: _____

ANEXO II
ROTEIRO DE ENTREVISTA - MONITORES

- 1- Quais as dificuldades que você enfrenta para auxiliar as atividades realizadas por seu colega com necessidades especiais?
- 2- Você acompanha ou acompanhou o acadêmico em cursos de extensão, de ensino ou eventos? Quais os resultados?
- 3- No seu entender como o PROPAE ou a Universidade poderia subsidiar melhor sua atuação como monitor? Quais as necessidades mais presentes?
- 4- Quais as características que você considera importantes para
 - o monitor
 - o professor
 - instituição
 - colegas de curso

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)