

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

ELISABETH ROSSETTO

**SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
VOZES E SIGNIFICADOS**

Porto Alegre

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ELISABETH ROSSETTO

**SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
VOZES E SIGNIFICADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre

2009

DEDICATÓRIA...

A todos que AMAM A VIDA! Que buscam vivê-la intensamente e SER FELIZES!

Ou, como diz Fernão Capelo Gaivota: "... para os que sabem que a vida é algo mais do que aquilo que os nossos olhos veem".

NAVEGUE

Silvana Duboc

*Navegue,
descubra tesouros, mas não os tire do fundo do mar,
o lugar deles é lá.
Admire a lua,
sonhe com ela, mas não queira trazê-la para a terra.
Curta o sol,
se deixe acariciar por ele,
mas lembre-se que o seu calor é para todos.
Sonhe com as estrelas,
apenas sonhe, elas só podem brilhar no céu.
Não tente deter o vento,
ele precisa correr por toda parte,
ele tem pressa de chegar sabe-se lá onde.
Não apare a chuva,
ela quer cair e molhar muitos rostos,
não pode molhar só o seu.
As lágrimas?
Não as seque, elas precisam correr na minha,
na sua, em todas as faces.
O sorriso!
Esse você deve segurar, não o deixe ir embora, agarre-o!
Quem você ama?
Guarde dentro de um porta-jóias, tranque, perca a chave!
Quem você ama é a maior jóia que você possui,
a mais valiosa.
Não importa se a estação do ano muda,
se o século vira,
se o milênio é outro, se a idade aumenta;
consERVE a vontade de viver,
não se chega a parte alguma sem ela.
Abra todas as janelas
que encontrar, e as portas também.
Persiga um sonho,
mas não deixe ele viver sozinho.
Alimente sua alma
com amor, cure suas feridas com carinho.
Descubra-se todos os dias,
deixe-se levar pelas vontades,*

*mas não enlouqueça por elas.
Procure,
sempre procure o fim de uma história, seja ela qual for.
Dê um sorriso
para quem esqueceu como se faz isso.
Acelere seus pensamentos,
mas não permita que eles te consumam.
Olhe para o lado,
alguém precisa de você.
Abasteça seu coração de fé,
não a perca nunca.
Mergulhe de cabeça
nos seus desejos, e satisfaça-os.
Agonize de dor
por um amigo,
só saia dessa agonia se conseguir tirá-lo também.
Procure os seus caminhos,
mas não magoe ninguém nessa procura.
Arrependa-se,
volte atrás, peça perdão!
Não se acostume
com o que não o faz feliz,
revolte-se quando julgar necessário.
Alague
seu coração de esperanças,
mas não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar
que precisa voltar, volte!
Se perceber
que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado,
comece novamente.
Se estiver tudo certo,
continue.
Se sentir saudades,
mate-a.
Se perder um amor,
não se perca!
Se achá-lo, segure-o!
Caso sinta-se só,
olhe para as estrelas: eu sempre estarei nelas.
Não estão ao seu alcance
mas estarão eternamente brilhando para você!*

AGRADECIMENTOS

Por mais essa conquista em minha vida, em primeiro lugar agradeço ao Pai Maior, Divino Mestre Jesus por ter me concedido essa oportunidade.

Ao meu filho Gabriel, que mesmo sentindo minha ausência, foi capaz de compreender meus movimentos e respeitar esse momento importante e necessário na minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, pelo aprendizado; que com seu olhar atento e rigoroso me conduziu a ultrapassar limites e chegar aonde cheguei.

Às amigas que me acompanharam nessa jornada, em especial à Daniela e à Gabriela. Amigas de fato, amigas-irmãs dos momentos de dúvidas, de incertezas, de crescimento, de lágrimas e de risos.

Aos sujeitos que participaram da pesquisa, pela confiança que depositaram em meu trabalho e pela seriedade com que narraram suas histórias de vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação com os quais convivi e que contribuíram para minha formação.

Aos funcionários do PPGEdu, atenciosos e acolhedores.

Às minhas colegas de trabalho da UNIOESTE e amigas do clube das mulheres que acompanharam e dividiram comigo momentos marcantes e que me fazem concordar com Mário Quintana, quando diz que a amizade é um amor que nunca morre.

E, finalmente, à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo traz como temática central a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Para tanto, buscou-se compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que freqüentaram o ensino superior, identificando suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico tomando como universo de referência a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Tal pesquisa apresenta como referenciais teóricos as abordagens histórico-cultural, fundamentada na obra de Lev S. Vigotski, e sistêmica, baseada no pensamento de Humberto Maturana; autores que pensam o mundo e o sujeito numa visão monística, holística e transdisciplinar. Estabelecem um entrelaçamento permanente e contínuo entre o biológico, o social e o cultural ao afirmarem que os seres vivos e o meio não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações. A dimensão teórica da pesquisa transcende os pressupostos epistemológicos dessas duas abordagens ao debruçar-se em um estudo acerca das políticas de inclusão no ensino superior. A abordagem metodológica escolhida é de natureza qualitativa, utilizando o método narrativo de histórias de vida. Foram selecionados quatro sujeitos com deficiência que concluíram o ensino médio, ingressaram na Universidade e inseriram-se no mercado de trabalho: um cego, um com visão reduzida e dois surdos. A partir do relato de suas histórias de vida foram construídos quatro eixos que orientaram as análises da pesquisa: processo de escolarização, contexto familiar, inserção profissional e imagem a respeito de si. O princípio básico no momento das análises das histórias de vida foi considerar cada sujeito de maneira individual e singular, mas não perdendo de vista a complexidade e os entrelaçamentos que emergem em decorrência de vários aspectos que fazem parte da trajetória de vida dos sujeitos. Os resultados evidenciam que, para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, que o sujeito, influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, pode romper com seu determinismo biológico. Os apoios recebidos da família ou de alguém mais próximo no decorrer de toda trajetória de vida, a disposição interna de cada um dos sujeitos e o processo de compensação, foram considerados elementos disparadores para reafirmar a tese de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, conforme lhe sejam proporcionadas oportunidades de desenvolvimento e os recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: educação especial; ensino superior; pessoas com deficiência; história de vida; abordagem histórico-cultural; pensamento sistêmico.

ABSTRACT

This study brings as its central theme the inclusion of people with deficiency in the superior teaching. However, it was a concern to understand the peculiarities of the personal trajectory and those related to schooling of people with deficiency who attended the superior teaching, identifying their characteristics and their specific needs in the educative and academic context taking as universe of reference the State University from West Parana – UNIOESTE. Such an inquiry presents as references the historical-cultural approach based on the work of Lev S. Vigotski, and the systemic approach, based on the thought of Humberto Maturana; authors who see the world and the subject in a monistic, holistic and transdisciplinary vision. They establish a constant and continuous interlacement between the biological, the social and the cultural thing when they are affirming that live beings and environment cannot be seen separated, but in constant interactions. The theoretical dimension of the inquiry transcends the epistemological presuppositions from these two approaches when goes deeply in a study about the superior teaching inclusion policies. The methodological approach chosen has a qualitative nature, using the narrative method of histories of life. Four subjects with deficiency who finished high school, went to the University and then inserted in the labor market were selected: a blind man, a man with reduced vision and two deaf persons. From the report of their histories of life were built four axles that orientated the analyses of the inquiry: process of schooling, familiar context, professional insertion and their image about themselves. The basic start during the analyses of their histories of life was to consider each subject in an individual and singular way, but without losing sight of the complexity and the interlacements that surface as a result of several aspects that make part of their life trajectory. The results show up that, besides any organic alteration, it is from the social interactions established with the other and the environment that the subject influenced by the aspects survived in his history, education and culture, can break with his biological determinism. The support received from the family or someone closer in the course of all life trajectory, at inside arrangement of each one of the subjects and the process of compensation, were considered as triggers elements to reaffirm the thesis of a human being with deficiency can manage to advance in the schooling and reach the superior teaching, according to the opportunities of development provided to him and the appropriate resources to his process of apprenticeship.

Key words: special education; superior teaching; people with deficiency; history of life; cultural-historical approach; systemic thought.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AC - Acre

ACADEVI - Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual

ACAS - Associação Cascavelense de Amigos do Surdo

APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

APPIS - Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência

AUNE - Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais

BR - Brasil

CAAD - Centro de Apoio aos Alunos Deficientes

CAOE - Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante

CAP - Centro de Atendimento as Pessoas com Deficiência Visual

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBDS - Confederação Brasileira Desportista dos Surdos

CECA - Centro de Educação, Comunicação e Artes

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEPEDAL - Núcleo de Pesquisa e Documentação

CNE - Conselho Nacional de Educação

COU - Conselho Universitário

DF - Distrito Federal

DR - Doutor

DRI - Diretoria de Informática

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FACIMAR - Faculdade de Marechal Cândido Rondon

FACISA - Faculdade de Foz do Iguaçu

FACITOL - Faculdade de Toledo

FECIVEL - Faculdade de Cascavel

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo

FIF - Fórum dos Instrutores de LIBRAS da FENEIS

FPDS - Federação Paranaense Desportista dos Surdos

HistedPR - Grupo de Estudos em História da Educação Brasileira, região Oeste do Paraná

HU - Hospital Universitário

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

INCLUIR - Programa de Acessibilidade na Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Km - quilômetro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

MPT - Ministério Público do Trabalho

MS - Mato Grosso do Sul

NAAC - Núcleo de Apoio Acadêmico

NAD - Núcleo de Apoio ao Deficiente

NEDESP - Núcleo de Educação Especial

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NEI - Núcleo de Estudos Interdisciplinares

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais ou Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoa com Necessidades Especiais

NIT - Núcleo de Inovações Tecnológicas

OGs - Organizações Governamentais

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONGs - Organizações Não Governamentais

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PEE - Programa de Educação Especial

PNE - Plano Nacional de Educação

POPPE - Programa de Orientação Psicopedagógica e Profissional

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPN - Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais

PR - Paraná

PROACES - Projeto de Acessibilidade

PROENE - Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial

PROEX – co Pró-Reitoria de Extensão

PROPAAE - Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais

PT - Partido Trabalhista

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RJ - Rio de Janeiro

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SEED - Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESU - Secretaria de Ensino Superior

SETP - Secretaria do Trabalho, Emprego e Promoção Social

SINE - Sistema Nacional de Empregos

SP - São Paulo

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFP - Universidade Federal do Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

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

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISC - Universidade de Santa Catarina

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVALE - Universidade do Vale do Itajaí

UNIVEL - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | 8 |
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 2. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL | 25 |
| 2.1 APROXIMAÇÕES COM VIGOTSKI..... | 25 |
| 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI | 31 |
| 3. PENSAMENTO SISTÊMICO | 56 |
| 3.1 APROXIMAÇÕES COM MATURANA..... | 56 |
| 3.2 INTRODUZINDO DIÁLOGOS COM A ABORDAGEM SISTÊMICA..... | 60 |
| 3.3 A EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO DE MATURANA..... | 68 |
| 4. UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E MATURANA | 81 |
| 5. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL | 90 |
| 5.1 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL..... | 90 |
| 5.2 O CONTEXTO DA UNIOESTE | 118 |
| 5.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (PEE) | 121 |
| 5.4 QUADRO ILUSTRATIVO DOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA QUE SE UTILIZARAM DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIOESTE | 128 |
| 6. A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA | 129 |
| 7. OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA | 144 |
| 7.1 A HISTÓRIA DE CARLOS | 144 |
| 7.2 A HISTÓRIA DE CAMILLA | 154 |
| 7.3 A HISTÓRIA DE EDUARDO..... | 162 |
| 7.4 A HISTÓRIA DE KELLY..... | 168 |

| | |
|---|-----|
| 8. BUSCANDO A COMPREENSÃO – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 177 |
| 8.1 PRIMEIRO EIXO: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO | 179 |
| 8.1.1 A Pré-escola e o Ensino Fundamental (séries iniciais) | 179 |
| 8.1.2 Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries | 184 |
| 8.1.3 Ensino Médio | 185 |
| 8.1.4 Ensino Superior | 186 |
| 8.2 SEGUNDO EIXO: AMBIENTE FAMILIAR | 197 |
| 8.3 TERCEIRO EIXO: INSERÇÃO PROFISSIONAL | 203 |
| 8.4 QUARTO EIXO: IMAGEM A RESPEITO DE SI | 210 |
| 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NA BUSCA DE “FINALIZAR” NOSSA CONVERSAÇÃO | 220 |
| REFERÊNCIAS | 226 |
| APÊNDICES | 236 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS | 237 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO | 238 |

1. INTRODUÇÃO

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação de resposta que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos com relação a crenças que em algum momento julgamos inabaláveis (BUJES, 2002, p.14).

O presente estudo está articulado às minhas experiências vivenciadas na área da educação, mais especificamente na educação especial. A aproximação com esta área iniciou-se em 1995, quando ingressei como docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Do referido ano até o presente momento, o trabalho que tenho desenvolvido busca problematizar a função social da educação direcionada às pessoas com deficiência e instaurar práticas na valorização e no reconhecimento dessas pessoas como sujeitos pensantes e capazes de conquistarem autonomia.

Em 1997, a Universidade deu início ao Programa de Educação Especial¹. Desde então, além das atividades de ensino, passei a desenvolver projetos de pesquisa e de extensão na área da educação especial. Concomitantemente a essas atividades, tive a oportunidade de coordenar o referido programa durante quatro anos. Esta trajetória impulsionou-me a buscar conhecimentos acerca das necessidades educacionais dessas pessoas, no sentido de procurar atendê-las adequadamente e, sobretudo, compreender qual o papel da Universidade perante tais alunos conduzindo-me, dessa maneira, a estudar a questão das políticas de inclusão para a educação superior. Para tanto, venho pesquisando e acompanhando o ingresso e a

¹ Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais na UNIOESTE, instituído através da Resolução nº 323/1997 e regulamentado pela Resolução nº 127/2002, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Tem se constituído como espaço de desenvolvimento de ações voltadas ao atendimento educacional específico às pessoas que apresentam necessidades especiais, sejam elas temporárias ou permanentes. Tem como objetivo principal trabalhar com o ingresso e a permanência dessas pessoas na Universidade, atuando junto aos colegiados dos cursos de graduação e de pós-graduação. É responsável pela instalação de bancas especiais nos concursos vestibulares e demais concursos dessa Universidade.

trajetória acadêmica dos alunos com deficiência que, vencendo barreiras e impedimentos de toda ordem, chegaram até a Universidade.

No decorrer de todo esse percurso, várias questões práticas e teóricas se constituíram em movimentos desafiadores, os quais permitem identificar uma trajetória que considero instigante. O contato cotidiano com essas pessoas, em um movimento dialético e reflexivo, passou a exigir de mim uma constante dedicação pessoal e profissional, marcada por momentos de buscas, na tentativa da compreensão teórica do significado e das implicações do trabalho que vinha desenvolvendo. As reflexões acerca das experiências vivenciadas resultaram na necessidade de um maior aprofundamento de questões pertinentes ao acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, os quais se constituíram como temática do estudo que ora apresento.

Com meu ingresso no curso de doutorado em 2006, vislumbrei a possibilidade de aprofundar os estudos sobre a obra de Vigotski², autor que tem se constituído no principal referencial teórico-metodológico dos trabalhos desenvolvidos ao longo de minha carreira profissional, devido à sua relevante inserção no campo da educação especial, ao defender a integração da pessoa com deficiência no ensino regular. É possível identificar, no pensamento desse autor, um movimento de significativas mudanças na concepção de sujeito e o reconhecimento de uma educação que contemple esse sujeito em sua globalidade e complexidade ou, como diz Geraldi (2006), “[...] é a totalidade que orienta o olhar desse pesquisador [...]” (p.168). A perspectiva histórico-cultural, desenvolvida a partir de Vigotski, constitui-se em uma abordagem teórica importante por conceber que os processos psicológicos do ser humano se dão no âmbito das relações culturais socialmente mediadas e, portanto, considera o ser humano como essencialmente social e histórico.

Ainda durante o curso de doutorado, nos estudos teóricos realizados, tive a oportunidade de conhecer a abordagem sistêmica, identificando-me com a obra de Humberto Maturana, principalmente no que se refere a questões de

² Na bibliografia existente, encontra-se o nome Vigotski de diferentes maneiras: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotskji. No decorrer deste trabalho, é empregado Vigotski com dois is, preservando nas indicações bibliográficas a grafia adotada em cada uma.

cunho epistemológico envolvendo o ser humano. Esse encontro despertou-me o interesse em ampliar meus conhecimentos acerca do pensamento sistêmico.

Ao estudar o pensamento desses dois autores, passei a identificar pontos de aproximação entre alguns de seus conceitos, o que me levou a tomá-los como referencial teórico para o desenvolvimento desta pesquisa. O contato com as obras de Vigotski e de Maturana, na medida em que ia me aprofundando e me apropriando dos seus conceitos, sempre me parecia permeado de novidades, refletindo tudo aquilo que eu acredito em relação ao processo educativo.

Dessa maneira, a opção pela abordagem histórico-cultural de Vigotski e o pensamento sistêmico de Maturana justifica-se, entre vários outros motivos, porque, dentre as teorias psicológicas que contribuem para diversos estudos no campo da educação, tanto Vigotski como Maturana nos auxiliam a compreender melhor o desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeito através de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas. Além desses motivos, o interesse pelo pensamento desses dois autores deu-se no intuito de apreender, em seus pressupostos, o movimento de ruptura com o modelo de exclusão social e o anúncio de uma consciência fundamentada no respeito às diferenças, uma vez que o sujeito proposto é um sujeito sistêmico, interligado ao meio onde se encontra inserido. É esse sujeito que pretendo estudar, procurando compreender que sua constituição se dá na perspectiva de interações e movimentos construídos no decorrer de sua história.

Trabalhos escritos na década de 20 e 30 por Lev S. Vigotski trazem em seu bojo uma visão histórico-cultural do homem e de seu desenvolvimento. Já nesta época, por meio de seus estudos mais precisamente no campo da psicologia, Vigotski buscou ultrapassar o pensamento cartesiano através da problematização e da superação dos binômios mente/corpo, biológico/social, subjetivo/objetivo etc. Assim, explica que a relação entre a natureza, da qual o homem faz parte, e a cultura, criada por ele e que também o cria, são condições que conferem ao sujeito a especificidade humana, na conversão das funções naturais ou biológicas em funções sociais.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas, sobretudo porque faz dela a “matéria prima” do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (PINO, 2005a, p. 52).

A abordagem histórico-cultural nos fornece uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades. Desloca o seu olhar, anteriormente voltado somente ao aluno e suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nos quais ele está inserido. Essa visão ampliada de sujeito que se constitui pelo outro e nas relações que estabelece com esse outro

[...] muda o foco da análise psicológica: não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar e de relacionar-se (SMOLKA, 2000, p. 30).

Na obra “A Árvore do Conhecimento”, deparei-me com a defesa da seguinte tese: “[...] vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com outros seres vivos e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital” (MATURANA & VARELA, 2001, p. 10). Buscando superar a fragmentação sujeito/objeto, Maturana refere que não somos separados do mundo e que este não existe independente de nós. O ser humano, no decorrer de seu processo de evolução, constrói seu conhecimento acerca do mundo que, por sua vez, constrói o ser humano. Assim, o indivíduo deve ser estudado através de sua história e de suas interações com o meio, uma vez que é sempre influenciado e modificado por aquilo que vê e sente.

As reflexões mencionadas neste texto, portanto, foram gestadas a partir de uma “nova” configuração escolar, pautada na proposta de educação inclusiva, dos questionamentos que a mesma suscita e de estudos realizados sobre o assunto.

A propagação de uma proposta de educação inclusiva, que ganhou força no Brasil a partir da década de 90, reiterou a possibilidade de acesso de sujeitos com deficiência ao ensino comum contribuindo, dessa maneira, para

que cada vez essas pessoas fizessem parte do universo acadêmico, uma vez que, em nossa sociedade, a formação universitária tem se colocado como uma etapa de formação necessária não só para o desenvolvimento profissional, como também para as pessoas obterem um emprego e, conseqüentemente melhores condições de vida³. Em razão dessa proposta, a educação superior no Brasil se encontra em um momento decisivo, no qual a democratização do ingresso e a permanência da pessoa com deficiência na Universidade têm sido alvos de amplas discussões.

Para além disso, cabe considerar que falar da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, assim como em qualquer outro nível de ensino, é falar de um conflito histórico em nossa sociedade. Penso, então, que discutir a inclusão da pessoa com deficiência nesse nível de ensino é um exercício que exige, no mínimo, reflexão de uma realidade que deve ser construída e conquistada, visto que, no atual momento político, essa pessoa não tem ainda concretamente garantida sua plena cidadania. Acredito, portanto, que a realização de um estudo que se propõe a trabalhar com pessoas com deficiência no ensino superior, assunto que considero alvo de novas reflexões, deva ocorrer a partir de bases e perspectivas teóricas que não sejam justificadas pela demanda de normalização e homogeneização difundidas pela sociedade moderna.

Para tanto, iniciei uma busca motivada pelo desejo de construir e reconstruir, com o outro e comigo mesma, possibilidades de desenvolver um trabalho que rompesse com a tradição excludente da escola, na perspectiva de uma educação baseada em uma política voltada para as diferenças, capaz de aceitar as especificidades de cada ser humano. Pretendi desenvolver um estudo que me ajudasse a compreender porque uns conseguem transpor as margens da sociedade e outros ainda encontram-se impossibilitados de participar da vida social. Para atingir tal objetivo, percebi que recorrer às minhas experiências e a um referencial teórico comprometido com o estudo do processo de desenvolvimento humano não eram fontes suficientes. Tornava-se necessário buscar referenciais metodológicos que falassem por si mesmos e

³ Não estou defendendo que a formação profissional nesse nível de ensino seja uma resposta aos problemas econômicos postos no mundo do trabalho.

que me auxiliassem a responder minhas inquietações. Do mesmo modo, concluí que o processo de construção deste trabalho exigia recortes e ajustes para torná-lo possível no âmbito de uma pesquisa de doutorado. A primeira ação foi delimitar o estudo a pessoas com deficiência que estudaram na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e encontram-se atualmente inseridos no mercado de trabalho. A segunda, foi definir o tipo de pesquisa e o método para discutir e analisar a complexidade do estudo a que propunha. A pesquisa qualitativa foi aquela que mais se aproximou dos propósitos do estudo em foco, através do método narrativo de histórias de vida.

Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa, propus-me a seguir o seguinte caminho: a escuta de sujeitos com deficiência, os quais historicamente foram vistos e tratados pela sociedade como distintos dos demais seres humanos, considerados como improdutivos e incapazes. Observa-se que, ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência não têm tido as mesmas oportunidades que as consideradas normais. Esta forma de tratamento desconsidera a possibilidade de esses indivíduos se constituírem como sujeitos pensantes e autônomos. Faz-se necessário, portanto, romper com as barreiras atitudinais/posturas preconceituosas produzidas ao longo da história e que ainda permeiam a realidade atual dessas pessoas.

Desse modo, esta pesquisa surge de experiências vinculadas à necessidade de novos enfrentamentos e desafios postos no curso de minha atuação como docente e do contato diário com sujeitos com deficiência que ingressaram na Universidade, experiências a partir das quais determinadas questões passaram a inquietar-me, tais como:

- Como essa pessoa ingressou na Universidade? Em que condições?
- Quais foram os elementos que contribuíram para que tenha chegado até o ensino superior?
- Como o aluno com deficiência se vê na Universidade? Como é visto e tratado?
- Que movimentos se configuram no contexto acadêmico em relação ao aluno com deficiência?
- Quais as expectativas e perspectivas desse aluno no decorrer de sua graduação? Foram atendidas?

– Recebeu os apoios necessários para a apropriação do conhecimento, para uma formação de qualidade?

– O ensino superior contribuiu para sua inserção no mercado de trabalho?

Na tentativa de buscar respostas a essas questões que perpassam todo o trabalho desenvolvido e que foram respondidas a partir da realidade de cada um dos sujeitos, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, utilizando o método narrativo de histórias de vida com quatro alunos com deficiência: um cego, um com visão reduzida e dois surdos.

A opção pela referida metodologia justifica-se por reconhecer que esse seria o recurso que me possibilitaria conhecer o sujeito a partir do que ele próprio diria acerca de si, principalmente no que se refere a suas experiências e vivências do dia-a-dia. Tal proposição ganhou operacionalidade a partir de um espaço de diálogo com sujeitos com deficiência, isto é, pela escuta de pessoas com deficiências que passaram pelo ensino superior e encontram-se inseridos no mercado de trabalho.

A utilização de métodos narrativos, cujos principais instrumentos são as denominadas entrevistas abertas, possibilita ao sujeito relatar suas vivências, identificando suas necessidades e dificuldades, imerso em um contexto social, cultural e histórico. Do mesmo modo, propicia ao pesquisador uma análise reflexiva a respeito do objeto a ser investigado, cujo foco a ser analisado não é a veracidade dos fatos relatados, mas os sentimentos, as vivências, os sentidos que podem ser associados a tais fatos, além das influências que os mesmos tiveram para a caminhada desses sujeitos.

Nesse sentido, meu movimento inicial foi realizar um levantamento acerca do conhecimento acadêmico-científico – teses, dissertações e trabalhos publicados que utilizam o enfoque metodológico de histórias de vida tendo como sujeitos pessoas com deficiência. Essa busca levou-me a perceber certa escassez de estudos e pesquisas com esse olhar, sendo ainda poucas as produções com esse cunho, ou seja, que partem da voz e do olhar dos próprios sujeitos da educação.

Dessa busca, resultaram trabalhos como os de Glat (1989), Duque (2001), Meletti (2002), Nogueira (2002), Kassar (2003), Lira (2005), Caiado (2003, 2007) e Carneiro (2007). Tais estudos focalizaram diferentes sujeitos,

porém tinham em comum a existência de um processo de identificação dessas pessoas como: deficientes mentais, deficientes auditivos, deficientes físicos, deficientes visuais ou pessoas com altas habilidades. Além da identificação, por meio de ações diferenciadas, tais investigações procuraram atentar para a dimensão autonarrativa desses sujeitos.

Assim, com base nos referenciais teóricos de Vigotski e Maturana, bem como estudos já desenvolvidos segundo a metodologia empírica e de análise anunciada, defini como objetivo principal desta pesquisa compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior, identificando suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico tomando como universo a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. *Defendo a premissa de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, conforme lhe sejam proporcionadas oportunidades de desenvolvimento e recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.* Não se teve a pretensão de negar a deficiência ou a marginalização social que perpassa a vida dessas pessoas, mas deixar que as histórias de vida de cada um dos sujeitos falassem por si só. Pretendeu-se conhecer o sujeito por meio de seu próprio ponto de vista, tendo como referências suas experiências e vivências, analisando o percurso desse sujeito desde a conclusão no ensino médio até sua passagem pela Universidade.

O trabalho está organizado da seguinte maneira:

No Capítulo introdutório apresento minha experiência como docente no campo da educação e o motivo principal que me levou a desenvolver esta pesquisa. Procuo também fazer uma reflexão acerca do tema a ser desenvolvido, além de apresentar o objeto de estudo e alguns princípios teórico-metodológicos.

No Capítulo 2, discorro sobre a abordagem histórico-cultural, levando em consideração o objeto de estudo a ser pesquisado. Para tanto, apóio-me em algumas obras de Vigotski, especialmente no Tomo V - Fundamentos de Defectología (1983 e 1997) e em estudiosos que deram prosseguimento aos estudos de Vigotski, como por exemplo: Alexis Leontiev, Alex Kozulin, Harry Daniels, Ana Luiza B. Smolka, Maria Cecília Góes e Angel Pino, cujas

produções envolvem o panorama das reflexões da atualidade no campo da educação, algumas delas deixadas em aberto, em decorrência da morte prematura do referido teórico.

Amparando-me em Humberto R. Maturana e estudiosos de seu pensamento, apresento, no Capítulo 3, meu encontro com a abordagem sistêmica. Priorizei as seguintes obras: “A Árvore do Conhecimento” (1984⁴ e 2001⁵); “Ontologia da Realidade” (1970 e 1997); “Emoções e Linguagem na Educação e na Política” (1998); “Conversando con Maturana de Educación” (2003).

Para construir o Capítulo 4, arrisquei-me a estabelecer um possível diálogo entre Vigotski e Maturana. Trago alguns pontos convergentes e algumas aproximações entre os dois autores, refletindo sobre determinados conceitos que me ajudam a compreender o desenvolvimento do ser humano e o processo de constituição do sujeito.

A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior no Brasil é temática central do Capítulo 5. Nesta parte do trabalho também serão destacados o histórico e o papel que vem sendo desempenhado pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE, desenvolvido na UNIOESTE. Com isso, busco explorar, a partir de uma experiência específica, as questões que envolvem o acesso e a permanência do aluno com deficiência na Universidade.

O Capítulo 6 contempla as questões teórico-metodológicas da pesquisa em si. Para tanto, como referencial teórico, apóio-me na abordagem histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski e na perspectiva sistêmica de Humberto Maturana. Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa. Por meio de entrevistas abertas, utilizo o método narrativo de histórias de vida tendo como sujeitos, pessoas com deficiência. No transcorrer desse capítulo, apresento pesquisas já desenvolvidas que se utilizaram desse enfoque metodológico e a caracterização do campo de investigação.

⁴ Publicação original.

⁵ Publicação no Brasil.

Os sujeitos que participaram da pesquisa e suas histórias de vida constituem o Capítulo 7, que descreve e analisa a trajetória de vida de cada um dos sujeitos.

A análise e discussão dos dados estão contempladas no Capítulo 8 e foram construídas a partir de quatro eixos: processo de escolarização, contexto familiar, vida profissional e imagem acerca de si.

Finalizando o trabalho proposto, apresento na última parte as conclusões finais com uma síntese dos principais achados e as avaliações decorrentes deste estudo.



2. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A construção deste capítulo está fundamentada nas idéias de Vigotski e em autores que desenvolveram seu pensamento a partir desse mesmo autor. Vigotski dedicou parte significativa de sua obra à educação de pessoas com deficiência. Suas idéias a respeito da educação de alunos com deficiências, como procuro descrever neste capítulo, tornaram-se fontes de estudo nesta pesquisa por referendarem conceitos relevantes com os quais pretendo trabalhar, tais como: o conceito de mediação semiótica, o conceito de compensação social, subjetividade e o processo de desenvolvimento humano.

Para além disso, o referido autor destaca-se por nos conduzir a novos olhares acerca dos sujeitos do processo inclusivo. Em sua teoria, apresenta um movimento de mudança na concepção de sujeito e o reconhecimento de uma educação que contemple esse indivíduo em sua totalidade. Assim, percebe-se que suas propostas oferecem instrumentos teóricos para explicar o processo de desenvolvimento humano por meio de uma visão histórico-cultural, o que trará subsídios para a análise das histórias de vida dos sujeitos participantes nesta pesquisa.

O objetivo deste capítulo é, portanto, explorar as implicações pedagógicas do trabalho teórico de Lev S. Vigotski no que concerne ao estudo das deficiências; mais especificamente, às questões levantadas pelo autor no que tange à cegueira e à surdez.

2.1 APROXIMAÇÕES COM VIGOTSKI

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), de personalidade carismática e sensível, nasceu na cidade de Orsha, na Bielo-Rússia, e faleceu aos 38 anos, vítima de tuberculose. Foi o segundo filho de uma família de oito irmãos. Com uma situação financeira estável e excelente educação, cresceu sob o sistema tradicional judaico.

Vygotski es recordado como un niño intelectualmente precoz. Recibió una educación nada convencional: estudio con profesores particulares durante muchos años y solo acudió al instituto judío en los niveles de enseñanza superior⁶ (KOZULIN, 1990, p. 26).

O autor iniciou sua atuação profissional aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Obteve o título de doutor em psicologia no ano de 1925/1926, mesmo sem ter defendido a tese, em função de seu estado de saúde agravado. A tese resultou na publicação do livro *A Psicologia da Arte*, em 1925. Em 1930, já se encontrava no apogeu de sua vida profissional. Foi casado e teve duas filhas.

Vigotski é consagrado como um estudioso com características revolucionárias. “Todas as suas obras se caracterizam pela confrontação e pela ruptura com o estabelecido, com o sistema estereotipado, fechado e fixado” (GERALDI, 2006, p. 11). Sua produção reflete o ambiente intelectual e a atmosfera do período pós-revolucionário na Rússia. Vivia em uma sociedade onde, naquele momento, a ciência se encontrava muito valorizada e, por meio dela, se buscavam soluções para os problemas sociais e econômicos do povo russo. Tinha a “[...] preocupação em produzir uma ciência que tivesse relevância para a educação prática e para a prática médica de reabilitação” (p. 13). Seu trabalho estava ancorado em um projeto principal: “[...] construir um novo paradigma de compreensão do sujeito” (p. 14).

Seu interesse pela psicologia nasceu a partir do trabalho desenvolvido para a formação de professores que lidavam com crianças com problemas de desenvolvimento considerados fora do padrão “normal”. Desde o início de sua atuação profissional, Vigotski demonstrava interesse pelas maneiras divergentes do desenvolvimento psicológico, pelos problemas da mente. A conduta “anormal” e o desenvolvimento alterado, por exemplo, sempre foram objetos de estudo. “La psicología de los niños deficientes, así como la neuropsicología y la psicopatología de los adultos, eran consideradas por Vygotski como un aspecto indispensable de la teoría general del desarrollo humano” (KOZULIN, 1990, p. 189).

Luria (1992) demonstra essa idéia ao dizer que

⁶ As citações serão mantidas no original.

[...] o trabalho de Vigotski na escola normal o colocara em contato com as crianças que sofriam de defeitos congênitos, cegueira, surdez, retardamento mental e também com a necessidade de ajudar essas crianças a desenvolverem suas potencialidades individuais (LURIA, 1992, p. 43).

Os estudos de Vigotski acerca da educação especial se encontram na coletânea *Fundamentos da Defectologia*, que constitui a fundamentação teórica do desenvolvimento da pedagogia especial científica com base marxista. O livro *Fundamentos de Defectologia* Tomo V (1929) foi publicado originalmente em russo e faz parte das *Obras Escolhidas*, que contém seis volumes, mas atualmente já circulam, dentre os estudiosos de Vigotski, os volumes editados em espanhol (1983, 1997).

Vigotski partiu de uma ampla e profunda sistematização de trabalhos de autores como Adler, Stern, Pavlov, entre outros. Observa-se, nos estudos teóricos e experimentais do autor, que as questões acerca da deficiência ocupam uma posição de destaque e que os problemas estudados pela defectologia⁷ caracterizam-se como pontos centrais nas suas pesquisas.

Vigotski define a Defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial soviética (BEIN; LEVINA; MARÓZOVA, 1997, p. 37).

Vigotski publicou seus primeiros trabalhos sobre defectologia em 1924. Entre 1925 e 1926, organizou o laboratório de psicologia da infância anormal em Moscou que, em 1929, transformou-se no Instituto Experimental para Educação Especial ou Instituto Defectológico Experimental, no qual Vigotski, durante os últimos anos de sua vida, atuou como diretor. Após a sua morte, essa instituição consagrou-se como Instituto Científico de Investigação de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética. Na década de 90, o Instituto permanecia como o principal centro de pesquisa para o estudo de crianças com deficiência na Rússia. Ao longo de mais de 70 anos

⁷ Defectologia é um termo russo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades. O pressuposto central da defectologia pauta-se na ideia de que todo defeito cria estímulos necessários para sua compensação. Ao tempo de Vigotski, defectologia seria o “[...] estudio del niño com defecto [...]” (VIGOTSKI, 1983, p. 2).

de sua existência, o campo da defectologia continua valendo-se das idéias do referido teórico.

O pensamento de Vigotski tornou-se amplamente conhecido, não somente na psicologia e na pedagogia, mas também na neurofisiologia, neurologia, psiquiatria e ciências afins. Suas leituras são sociais, políticas, históricas e têm dimensões ideológicas. A. N. Leontiev, A. R. Luria, D. B. Elkonin, L. I. Bozhovich e T. A. Vlasova foram considerados seus principais discípulos. Nesse contexto, cabe a citação de Luria a respeito de Vigotski:

Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (1992, p. 21).

Vigotski, por ter transitado por várias áreas de conhecimento como artes, literatura, filosofia, psicologia, antropologia, defectologia e crítica literária, ficou conhecido como um dos mais originais cientistas e humanistas do século XX. A apropriação do conhecimento que obteve nessas áreas proporcionou-lhe condições de desenvolver um amplo trabalho acerca das questões psicológicas envolvendo o ser humano, sendo considerado também um dos maiores psicólogos dessa época. Estudou também direito e medicina. Seu interesse pela medicina, especialmente em neurologia, parece ter-se iniciado a partir do seu desejo de conhecer mais profundamente sobre as desordens neurológicas vinculadas à fala e ao pensamento.

Ao se interessar pelos processos mentais e pelo funcionamento da psique humana, Vigotski engajou-se na discussão sobre a crise que se estabelecia na psicologia da época e no estudo da criança, particularmente a criança com deficiência. Descobriu no pensamento dialético uma fonte científica valiosa, em que todos os fenômenos podem ser estudados como processos em movimento e em mudança. Apoiando-se nesse pensamento, via no trabalho humano e no uso de instrumentos as vias pelas quais o homem transforma a natureza e a si próprio.

A respeito disso, Kozulin (1990) menciona:

[...] la psicología es la ciencia del hombre histórico, y no la del hombre abstracto y universal. Los análisis de Hegel y de Marx sobre el papel del trabajo en la historia del hombre también encontraron en Vygotski un lector perceptivo. La noción vygotskiana de instrumentos psicológicos hunde sus raíces en la idea hegeliana de que el trabajo, junto con la transformación del mundo de las cosas, provoca la transformación de la conciencia humana (KOZULIN, 1990, p. 30).

Assim Vigotski, através do estudo da corrente da psicologia soviética autodenominada histórico-cultural, contribui para o campo da educação na medida em que discute as características do psiquismo humano, indicando subsídios para novos olhares acerca do desenvolvimento do indivíduo.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a “matéria prima” do desenvolvimento humano que em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (PINO, 2005a, p. 52).

Vigotski veio se contrapor às teorias do desenvolvimento psicológico que ora defendem que o desenvolvimento se dá através dos fatores orgânicos, ora afirmam que se dá por meio dos fatores ambientais.

Vigotski rompe com a idéia tradicional de que os homens são controlados de fora, quer dizer, pela sociedade, ou de que eles são controlados de dentro, quer dizer, pela sua herança biológica [...]. Para Vigotski, o sujeito não se constitui de fenômenos internos nem se reduz a um reflexo passivo do meio. O sujeito cria a si mesmo nas relações sociais (GERALDI, 2006, p.16).

Opondo-se aos estudiosos de sua época, com base em uma visão sócio-histórica do homem e de seu desenvolvimento, Vigotski propõe uma nova psicologia embasada nos princípios do materialismo histórico e dialético, buscando a superação dos dualismos cartesianos mente/corpo, social/individual, procurando realizar sua síntese. Sua opinião era a de que essas teorias não eram capazes de explicar a natureza dos processos psicológicos humanos.

[...] Vigotski propunha que, mais do que tentar explicar os fatos psicológicos, o importante é criar uma metodologia que seja capaz de permitir estabelecer as “leis históricas” que os determinam. Sem estabelecer essas leis, muito pouco ou nada será possível conhecer a respeito da natureza desses fatos. Foi essa a grande razão que levou Vigotski a [...] construir uma psicologia que revele as leis dos processos psicológicos (PINO, 2005a, p. 29).

Vigotski foi influenciado pelo momento histórico vivido, de busca de construção de uma sociedade socialista.

[...] o tempo pessoal de Vigotski coincidiu plenamente com o tempo histórico que lhe tocou viver e sua criação, revolucionária na psicologia, coincidiu totalmente (por seu momento e por seu sentido) com o auge revolucionário em todas as esferas da vida [...] (DUARTE, 2001, p. 79).

A teoria de Vigotski surgiu na União Soviética e desenvolveu-se nas primeiras décadas do século passado, sendo interrompida precocemente em função do estado de saúde agravado do autor. Após a sua morte, suas obras foram proibidas por vinte anos pela ditadura de Stálin. Por volta de 1956, Luria e Leontiev, que tiveram oportunidade de trabalhar com Vigotski, começaram a republicá-las. No Brasil, passou a ser difundida no início dos anos 80, o que possibilitou um avanço na valorização das interações sociais no estudo dos processos de desenvolvimento humano.

Vigotski opunha-se às idéias de biologizar as concepções existentes sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, enfatizando que a deficiência não se caracteriza somente pelo caráter biológico, mas principalmente pelo caráter social. Por meio da teorização do desenvolvimento psíquico, fazia a defesa de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças em geral. Desse modo, não fazia distinção entre o quadro evolutivo da criança “normal” e o quadro da criança com deficiência, reafirmando a necessidade de uma mesma escola para todas as crianças.

Nesse contexto, sem reduzir o ser humano às determinações sociais, mas considerando também as características orgânicas, Vigotski enfatizava que a gênese de sua constituição é histórico-cultural, relacionando a cultura como parte integrante da natureza do ser humano e como categoria central de

uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem. Acreditava em uma teoria do desenvolvimento psicológico humano, baseada na noção de que a essência da vida humana é cultural.

Para comprender la singularidad de la conducta humana, Vygotski sugería que había que tener en cuenta el carácter histórico del comportamiento y el aprendizaje del ser humano: El hombre no utiliza solo la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, nuestro trabajo y nuestra conducta están basados en una utilización más extensa de la experiencia de la generaciones anteriores, experiencia que no se transmite del padre al hijo durante el nacimiento. Convencionalmente, la denominamos “experiência histórica” (KOZULIN, 1990, p. 85).

Pino (2005a) comenta que a partir da importância dada ao caráter histórico, “[...] abre-se no pensamento psicológico tradicional um novo caminho capaz de trazer novas luzes à compreensão da natureza humana, na qual a palavra ‘humana’ traduz a síntese da relação natureza e cultura” (p. 35). A respeito disso, Duarte (2001) chama a atenção para “a importância que a Escola de Vigotski atribui à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive” (p. 91).

Assim, pode-se dizer que o pensamento vigotskiano vem se constituindo como uma importante vertente teórica, por conceber que os processos psicológicos têm sua natureza situada no âmbito das relações culturais, socialmente mediadas. Portanto, considera o ser humano como essencialmente social e histórico, o qual, nas relações com os outros, em uma atividade intermediada pela linguagem, constitui-se como sujeito concreto e real.

Quando Vigotski morreu, na manhã de 11 de junho de 1934, em Moscou, deixou livros, artigos e muitos materiais inacabados e não publicados, que foram proibidos em seu próprio país durante vinte anos, cuja importância só foi reconhecida no Ocidente um longo tempo depois.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI

A educação especial, nos últimos anos, tem passado por grandes mudanças acerca dos seus encaminhamentos, principalmente com relação a

novas concepções e olhares a seu respeito. Na literatura que versa sobre este assunto, consta que a história da educação especial nasceu de uma tradição intelectual na qual as crianças com deficiência eram vistas de maneira estigmatizada, muitas vezes confundidas com doentes mentais, o que levou à criação de escolas especiais como uma saída de atendimento àqueles alunos considerados incapazes de estudar no ensino comum. Além desse, outro motivo que impulsionou este campo de estudo na Rússia foram as milhares de crianças que, após a revolução russa e a guerra civil, encontravam-se abandonadas e privadas de suas condições mínimas de desenvolvimento. O interesse de Vigotski por essa área de estudo, além da curiosidade científica, deu-se em função das atuais condições dessas crianças órfãs que, no decorrer de quatro a cinco anos, estiveram sujeitas a todo tipo de privação, o que veio a comprometer seriamente seu desenvolvimento. Vigotski buscava entender em que medida a defasagem apresentada pela criança poderia ser uma decorrência do aspecto biológico ou da privação cultural, como ele mesmo afirmava: “De este modo, el retraso no siempre es un hecho condicionado por una larga serie de câmbios hereditários, sino que tambien y con mucha frecuencia, es el resultado de una infancia infeliz” (VIGOTSKI, 1983, p.71).

Nesse período, essa área de conhecimento foi denominada por Vigotski de defectologia. Contrapondo-se ao enfoque quantitativo da defectologia que vigorava na época, Vigotski procurou elaborá-la sob novos matizes:

En la defectología se comenzó a medir y a contar antes que a experimentar, observar, analizar, dividir y generalizar; a describir y a determinar de forma cualitativa [...]. La concepción puramente aritmética [...] es un rasgo característico de la vieja defectología que se hace anticuada (VIGOTSKI, 1983, p. 02).

Dessa maneira, Vigotski considerava que a defectologia não deveria limitar-se ao enfoque quantitativo, mas estudar os aspectos gerais envolvidos no desenvolvimento da criança. Para ele, a defectologia devia ter como um de seus objetivos dar base à escola no que se refere à compreensão das deficiências e como lidar com elas, o que se configurava na parte prática da defectologia, pautada em uma perspectiva de compreensão de escola social ou educação social, na qual a criança com deficiência é educada a não se adaptar à deficiência, mas superá-la.

La defectología lucha actualmente por la tesis fundamental en cuya defensa ésta ve la única garantía de su existencia como ciencia y es precisamente la tesis que plantea: el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo (VIGOTSKI, 1983, p. 03).

Preocupado com a educação das pessoas com deficiência e sustentado pelo princípio de que todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes, Vigotski discute o processo de desenvolvimento humano na perspectiva de que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças.

O ponto de partida para Vigotski era compreender como se estabelece o nível de desenvolvimento da criança: “Cómo se establece comúnmente este nivel? El medio a que se recurre son las tareas que el niño resuelve por sí mismo [...] A través de ellas conocemos lo que sabe el niño y de lo que es capaz en este momento [...]” (VYGOTSKI, 1982, p. 238). Este é, então, seu nível de desenvolvimento atual. Porém, segundo o autor,

[...] ao valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo” (p. 238).

Assim, para explicar o processo de desenvolvimento, Vigotski faz uso do conceito de nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento próximo⁸. Afirma que ao analisar o desenvolvimento de uma criança, é necessário não se deter naquilo que já amadureceu, mas no que está em processo de formação. Para tanto, trabalha com o nível de desenvolvimento atual (em algumas traduções aparece como real ou efetivo) e com a zona de desenvolvimento próximo (ou proximal). O primeiro diz respeito aos problemas que a criança resolve de forma independente, autônoma. O segundo se refere a problemas que a criança soluciona com ajuda, com a colaboração do adulto ou de uma criança mais experiente.

⁸ Conceitos criados pelo próprio autor. Tradução adotada das Obras Escolhidas, Tomo II (1982).

La mayor ou menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo, a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito en su actividad mental. Coincide plenamente con la zona de su desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1982, p. 240).

De acordo com Duarte (2001), “[...] o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas” (p. 96). A educação deve desempenhar a função de produzir conexões entre estes dois níveis do desenvolvimento.

Vigotski, ao fazer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, critica a aprendizagem que se limita ao nível do desenvolvimento atual, justificando que o bom ensino é aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo, uma vez que ensinar uma criança a fazer o que já é capaz de realizar sozinha é tão infrutífero quanto tentar ensinar-lhe aquilo que, no momento, ela ainda não possui capacidade de aprender. “[...] en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer los que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante [...]” (VYGOTSKI, 1982, p. 241). Dessa maneira, entendemos que o que provoca o desenvolvimento da criança é o fato de serem exigidas dela capacidades que se encontram em formação, que se situam na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, as funções que estão em processo de amadurecimento. Assim, o bom ensino deve se adiantar ao desenvolvimento infantil e transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos pela sociedade.

No entanto, se observarmos as práticas escolares, deparamo-nos com uma grande valorização do desenvolvimento que já está consolidado, desconsiderando os processos que estão em via de amadurecimento. A criança é avaliada pelas respostas que dá, em vez das vias pelas quais chegou a determinada resposta. Reside aí o papel desempenhado pelo ensino e pelo professor como mediadores, intervindo junto ao desenvolvimento do aluno através da mediação⁹, como exemplifica Duarte (2001): “[...] a psicologia

⁹ Assunto que discutiremos ao longo desse capítulo.

histórico-cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem” (DUARTE, 2001, p. 91).

Davydov e Zinchenko (1995), tomando como referência a ZDP, afirmam que a pedagogia deve priorizar o futuro do desenvolvimento da criança, em vez de estar preocupada com o passado. Para isso, “[...] será capaz de criar, no processo de educação, os processos de desenvolvimento que estão presentes na zona de desenvolvimento proximal” (p. 163). De acordo com Vigotski, a identificação dessa zona é importante, principalmente no caso de crianças com deficiência, uma vez que o professor, ao considerar o nível de aprendizado em que se encontra o aluno, prepara as atividades com propostas desafiadoras e adaptadas às especificidades de cada um.

[...] o mais importante que diagnosticar a deficiência, é apresentar propostas de intervenção que promovam o desenvolvimento. Para tanto, é imprescindível que se conheçam as leis que regem tanto o desenvolvimento normal quanto o desenvolvimento alterado por alguma deficiência (CARNEIRO, 2007, p. 42).

Para Vigotski, o desenvolvimento do indivíduo não se dá em um curso linear, no qual se valorizam somente as mudanças progressivas, de maneira que um desvio do curso esperado caracteriza uma interrupção. Ao contrário, essas ocorrências fazem parte do processo de transformação, uma vez que o termo desenvolvimento, concebido como história e movimento, implica evolução, involução, revolução e, além de tudo, voltado para o futuro. Caracteriza-se, pois, como um processo sistêmico que conecta várias funções e se dá pela interação entre os elementos que compõem um sistema.

Segundo Vigotski, existe um percurso de desenvolvimento, que em parte tem o suporte do processo de maturação do organismo individual, inerente à espécie humana, mas são as situações de aprendizagem que propiciam o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não houvesse o contato do indivíduo com determinado ambiente cultural, não aconteceria.

Para Vigotski, o desenvolvimento nunca apresenta um processo linear, uma acumulação lenta de mudanças unitárias mas sim, segundo suas próprias palavras, um processo complexo, dialético, caracterizado pela periodicidade, pela

irregularidade nos desenvolvimentos de funções diferentes. [...] entrelaçamento de fatores externos e internos [...] (GERALDI, 2006, p. 18).

Pontecorvo (2005) contribui dizendo que “o desenvolvimento não pode sequer ser interpretado fora de uma cultura e, portanto, de diferentes possíveis mediações afetivas, educacionais e socioculturais que o tornam possível” (p. 16). Essa referência reafirma o entendimento de que o desenvolvimento se dá no meio sociocultural, através da interação que o sujeito estabelece com seus semelhantes e na mediação com os instrumentos.

Góes (1991) afirma que não se trata de um sujeito passivamente influenciado pelo meio nem pautado somente em aspectos individuais, mas nas inter-relações:

A autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações. Há mais e mais, um domínio dos meios de ação que antes eram partilhados de alguma forma, em algum grau. A linha do desenvolvimento é, em consequência, uma linha de diferenciação e formação do indivíduo, de individualização do seu funcionamento. A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo em que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca (p. 21).

Nessa perspectiva pode-se afirmar, então, que a criança ao nascer é constituída basicamente de recursos biológicos; mas, a partir do momento em que ingressa no mundo das relações, passa a constituir-se como ser humano. Segundo Pino (2005a), estudar como se dá a passagem do homem do plano biológico para o plano cultural é um desafio: “[...] explicar como os ganhos culturais da espécie humana se concretizam em cada indivíduo ou, em outros termos, como de simples ser biológico a criança se torna um ser cultural semelhante aos outros homens” (p. 51). Assim, com base na tese central de Vigotski acerca da natureza cultural do desenvolvimento da criança, Pino desenvolve suas investigações a partir de possíveis indícios no processo de transformação das funções biológicas em funções culturais, enfatizando que, na perspectiva histórico-cultural, “[...] o que interessa é o processo de transformação das funções biológicas pela ação da cultura [...]. O objeto de

análise não é a criança na sua singularidade, mas o processo por que ela passa” [...] (PINO, 2005a, p. 190).

A respeito desse processo de transformação, o referido autor comenta:

O homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução. É essa dupla transformação, da natureza e dele mesmo, que chamamos de história propriamente dita, da qual passa a fazer parte a história da natureza (p. 29-30).

Vigotski, por sua vez, explica a relação entre a natureza da qual o homem faz parte e a cultura, criada por ele e que lhe confere a especificidade humana. “Ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo [...], como também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de uma nova forma o curso de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989, p. 149).

A partir desse pressuposto, infere-se que os autores em referência trabalham a cultura como um elemento produzido pelo próprio homem, não como um produto da natureza. Apesar de não encontrarmos em seus escritos uma definição propriamente dita do conceito de cultura, Vigotski (1996) a introduz quando discute sobre a questão do desenvolvimento humano, de modo ampliado, como sendo “o produto da vida social e a atividade social do ser humano” (p.150-151). Para Pino, essa posição de Vigotski a respeito da cultura acarreta duas conseqüências:

(1) a cultura é uma “produção humana” e (2) essa produção tem duas fontes simultâneas: a “vida social” e a “atividade social do homem”. Nesse sentido, Vigotski retoma a discussão da passagem do “estado de natureza” ao “estado de sociedade”, do plano biológico para o plano da cultura (PINO, 2005b, p. 18).

Entende-se que para Vigotski, a essência do desenvolvimento dá-se no encontro entre a “ordem na natureza”, onde a criança nasce, e a “ordem da Cultura”, onde ela se desenvolve. O biológico é transformado sob a ação do cultural, assim como o cultural prescinde do biológico para constituir-se, existindo, ao mesmo tempo, o que Vigotski chamou de continuidade e ruptura

entre esses dois elementos que acompanham o ser humano ao longo de toda sua trajetória de vida.

Desse modo, ao estudarmos o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, é importante o entendimento de que este não é resultado somente das características biológicas, mas é resultado de um processo de aprendizagem determinado por todas as circunstâncias do desenvolvimento da criança em seu meio. Desde o nascimento, ela é rodeada por um mundo concreto criado pelos mais velhos, do qual aos poucos vai se apropriando. Para constituir-se como ser social, desde os primórdios da humanidade, o homem passou por um processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas, que foram sendo transformadas de geração para geração e aprimoradas no decorrer de toda sua história, de acordo com as demandas do meio e para atender suas necessidades. Nesse sentido, tanto a evolução biológica como a social contribuíram para a constituição do ser humano, conforme pontua Leontiev (1978):

Cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana [...] (p. 285).

Vigotski afirma que tudo o que constitui a estrutura da consciência individual aparece primeiramente como fenômeno originado pela comunidade externa, através das interações. As funções externas compartilhadas entre os homens convertem-se em função psicológica de cada homem individual.

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 1998, p. 161).

Não se trata, no entanto, de uma simples passagem do externo para o interno nem de uma reprodução ou cópia do mundo externo para o mundo interno, mas sim, de um processo de internalização que envolve transformação e conversão, que se dá de acordo com o modo pelo qual o sujeito vivencia cada momento da sua história. Nessa perspectiva, entende-se que o processo

de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual entre os planos inter e intra-subjetivos, e esses processos ocorrem dialeticamente pela mediação social.

A passagem do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico envolve ações mediadas de experiências singulares e pessoais da criança com o mundo. Nesse sentido, ocorre o processo de internalização, que se torna fator determinante para a constituição da subjetividade. Ou seja, a internalização é um processo dinâmico que se inicia na vida social, onde o outro é que dá significado à ação da criança, ultrapassando uma posição de objeto-físico para objeto-social.

A relação eu - outro, para Vigotski, é o fundamento da constituição cultural do ser humano. É através da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. Caracteriza-se como um processo ativo, no qual o sujeito se apropria do social de uma maneira particular, individual e parte para a sua transformação, isto é, o sujeito ao mesmo tempo em que se integra no social, se transforma.

Para Vigotski, a dimensão intersubjetiva não é a dimensão do outro, mas a dimensão da relação com o outro; o sujeito de Vigotski não se dilui no outro nem se perde no social, mas adquire singularidade justamente na relação com o outro, sendo esse outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos. Ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e vice-versa. Desse modo, a constituição do sujeito passa pelo significado que o outro dá às ações que esse sujeito estabelece, mas, além disso, o próprio significado que o outro dá a essas ações é produto de todo um processo histórico e cultural. Assim, mais uma vez, comprova-se que a subjetividade do indivíduo se constitui ao nível das relações deste com o outro.

Nesse contexto, Vigotski acreditava em uma teoria do desenvolvimento psicológico humano, baseada na noção de que a essência da vida humana é cultural. Dessa maneira, o ser humano é constituído por uma dupla série de funções: as naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as culturais, regidas

por leis históricas¹⁰. O homem, então, nasce dotado de funções psicológicas elementares, que são de origem biológica, presentes no ser humano e nos animais desde o nascimento, como, por exemplo, os reflexos, os processos espontâneos e rudimentares. Essas funções são determinadas imediatamente e automaticamente pelos estímulos externos (o ambiente) e pelos estímulos internos baseados nas necessidades biológicas. No decorrer do seu desenvolvimento, essas funções básicas se fundem para formar as funções psicológicas superiores, que são tipicamente humanas: ações conscientemente controladas como o pensamento, o raciocínio, a atenção, a percepção, a vontade, entre outras.

1. A história do desenvolvimento de cada uma das funções mentais superiores não é a continuação direta e aperfeiçoamento adicional das funções elementares correspondentes, mas sofre uma radical mudança de direção no desenvolvimento e um movimento subsequente do processo para um plano completamente novo; cada função mental superior é deste modo, uma neoformação específica.

2. Funções mentais superiores não são construídas como um segundo andar sobre os processos elementares, mas são novos sistemas psicológicos que incluem uma fusão complexa de funções elementares que serão incluídas no novo sistema, e elas mesmas começam a agir de acordo com novas leis; cada função mental superior é, deste modo, uma unidade de uma ordem superior determinada basicamente por uma combinação única de uma série de funções mais elementares no novo todo (VYGOTSKY, 1999, p. 42-43).

Vygotski (1997), ao destacar a importância das interações sociais para o processo de desenvolvimento da criança, trabalha não só com o processo de internalização, conforme mencionado acima, mas também com a ideia da mediação como aspecto fundamental para o desenvolvimento do ser humano: “[...] elemento do processo de constituição do sujeito, a mediação surge como um fator essencial para toda a teoria sócio-histórica. [...] é a mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo” (SOUSA, 2007, p. 65).

Na abordagem de Vigotski, o conceito de mediação é central para explicar a conversão das funções naturais em funções culturais no ser humano. Seus estudos acerca da mediação partiram das idéias de Hegel ao considerar

¹⁰ Muitas vezes, tais funções aparecem com a nomenclatura de funções elementares e funções superiores, respectivamente.

esse instrumento como uma característica fundamental da razão humana. A atuação do outro, ou seja, a mediação feita por outra pessoa é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange à apreensão de conceitos e na internalização de processos interpsicológicos.

Essa transformação encontra-se articulada com dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos físicos ou materiais (elementos externos ao sujeito), como as ferramentas utilizadas pelo homem em seu trabalho, e os instrumentos psicológicos (elementos orientados para o próprio sujeito, dirigidos ao controle das ações psicológicas), como a linguagem, conferindo ao homem a construção da sua história. Vigotski considerou a linguagem e outros sistemas de signos como mediadores da ação humana, como condição para a criança representar mentalmente objetos, situações – enfim, fenômenos do mundo. Pela linguagem, a criança pode lidar com sistemas simbólicos e chegar a abstrações e generalizações.

Kozulin (1990) diz que “[...] La fuente de la mediación reside ya sea en una herramienta material, en un sistema de símbolos o en la conducta de otro ser humano” (p. 115). Geraldi (2006) enfatiza que é pelo conceito de mediação que se associam os processos de aprender e de ensinar. Disso advém a importância atribuída à figura do professor e de colegas mais experientes como mediadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Segundo Pino (1992),

[...] a mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. Esse elemento mediador seria o signo, que pode ser entendido como um instrumento social que permite conhecer e transformar a realidade. Pode-se então considerar que “tanto as interações sujeito/objeto – relações epistemológicas – quanto as interações sujeito/sujeito – relações eminentemente comunicativas – não são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos (p. 332).

Ao discutir o conceito de mediação, Oliveira (1998) parte da mesma perspectiva, como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26).

Desse modo, a análise de Vigotski vem reafirmar que a constituição da criança como ser humano depende duplamente do outro; primeiro pela sua

herança genética, depois porque a internalização das características culturais dependem da interação com o outro. O autor defende que é a partir das suas interações sociais e culturais que o sujeito se constitui como humano.

Essa é a essência das contribuições de Vigotski que, sem reduzir o ser humano às determinações sociais, e ao mesmo tempo considerando as características orgânicas como base imprescindível, concluí que a gênese da sua constituição é histórico-cultural (CARNEIRO, 2007, p. 34).

Assim, a partir da conduta coletiva de colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, é que a criança vai constituindo sua subjetividade. “Ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo [...], como também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de uma nova forma o curso de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989, p. 149).

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, neste momento, é importante estabelecermos uma relação mais próxima com os estudos de Vigotski acerca do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência. No entanto, quero destacar que devido às características dos sujeitos por mim pesquisados, meu estudo está circunscrito mais a pessoas com deficiência visual e auditiva, como mencionado no início desse capítulo.

Vigotski desconsiderou a abordagem biológica popular na União Soviética de sua época e contestava a idéia de que o desenvolvimento da criança “anormal” obedecia às suas próprias leis particulares.

La investigación científica actual, encargada de los problemas del estudio comparativo acerca del desarrollo del niño normal y anormal, parte del postulado general de que las leyes que dirigen el desarrollo, tanto del niño normal como del niño anormal, en base son las mismas, al igual que las leyes de la actividad vital, en la base, siguen siendo las mismas en condiciones normales que en condiciones enfermas del funcionamiento de algún órgano o del organismo en geral (VIGOTSKI, 1983, p. 173).

Carneiro (2007) reafirma essa ideia nos seguintes termos:

Os princípios de desenvolvimento das crianças com deficiência são os mesmos das crianças ditas normais, apenas com alterações na organização da estrutura durante o curso desse desenvolvimento. Por isso, considerava que se deve tomar as

leis gerais do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar à criança com atraso – **ao sujeito concreto, não às categorias** [...] (CARNEIRO, 2007, p. 39, grifo nosso).

Dessa maneira, reagindo ao enfoque quantitativo, Vigotski criticou a forma de tratamento que os estudiosos adotavam em relação à criança com deficiência. Esses estudiosos se referiam a ela como uma pessoa enferma e não consideravam a deficiência como um processo em seu caráter dinâmico. Para Vigotski, ao contrário, as crianças com deficiência devem ser educadas de forma mais semelhante possível às crianças em geral, inclusive educar conjuntamente. Portanto, afirmava que:

Aunque los niños retrasados mentales estudian un tiempo más prolongado, aunque ellos aprendan menos que los niños normales y, por último, aunque se les ensene de otra manera, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las particularidades de sus estados, ellos aprenderán lo mismo que todos los demás niños y recibirán la misma preparación para la vida futura [...] (VIGOTSKI, 1983, p. 118).

O autor preocupava-se também em discutir os métodos utilizados para avaliar a criança com deficiência e, principalmente, com o ser humano que estava por trás do rótulo de deficiente e com as conseqüências sociais advindas dessa condição, em vista principalmente da concepção utilizada ao se referir a estas pessoas. Alegava que as crianças com história de deficiência não têm consciência das suas particularidades como insuficiência frente ao mundo: “[...] el niño no siente directamente su defecto. El percibe las dificultades que resultan del defecto” (p. 08). Não é a consciência do defeito que produz a compensação. “Lo que decide el destino de la personalidad, en última instancia, no es el defecto en sí, sino sus consecuencias sociales, su realización sociopsicológica” (VYGOTSKI, 1997, p. 44-45). Logo, quando temos diante de nós uma criança com deficiência como objeto da educação, devemos trabalhar não a deficiência por si mesma, mas as dificuldades no seu processo de escolarização, assim como as conseqüências sociais advindas do defeito.

Em nossa sociedade, historicamente, o defeito orgânico – a cegueira, a surdez ou a deficiência mental – se projeta como uma anormalidade social da

conduta e altera a atitude da criança diante do mundo, influenciando em suas relações com as demais pessoas.

Cualquier defecto [...] influye ante todo, en las relaciones con la personas. [...] Incluso en la familia, el niño ciego y el sordo se le brinda un trato exclusivo, inhabitual, distinto al que se le da a los otros niños. [...] Y esto ocurre no sólo en las familias en que este niño se considera una carga pesada un castigo, sino también en las que el niño ciego es rodeado de un amor duplicado, de una atención superprotectora (VIGOTSKI, 1983, p. 53).

Nestes casos, devido à condição em que a criança se encontra, muitas vezes recebe uma educação diferente da família, o que repercute em uma série de dificuldades que impedem seu desenvolvimento normal. Assim, as dificuldades sociais advindas das condições que o meio lhe oferece, conduzem ao desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores que, no caso da criança que não possui deficiência, surgem diretamente da atividade social.

O autor criticou o uso de testes para medir a inteligência da criança, alegando que se baseiam em uma avaliação puramente quantitativa do desenvolvimento e na caracterização negativa da criança. Ressaltava a importância da avaliação da criança fundamentada nos aspectos qualitativos, como um processo em seu caráter dinâmico, considerando o contexto social e suas inter-relações. Enfatizava que o mais importante na avaliação é a clareza do lugar que a deficiência ocupa na vida dessa criança, como isso foi internalizado e como ela e a família organizam-se para lidar com essa situação. Acredita-se que a facilidade demonstrada por Vigotski ao trabalhar com a criança esteja relacionada ao seu domínio teórico e à clareza dos objetivos a serem alcançados na avaliação.

Segundo Elkonin (1996), Vigotski estudava as crianças de modo integrado, sob as perspectivas clínica, psicológica e pedagógica, ou, de acordo com Kozulin (1990), “[...] un enfoque holístico para el estudio y tratamiento de una amplia variedad de discapacidades, desde la ceguera al retraso mental [...]” (p. 191).

O mais importante para Vigotski, no momento de avaliação da criança, era duvidar do que se apresentava na aparência. Detinha-se em buscar a essência de cada caso, numa perspectiva integradora e aprofundada.

Mantinha-se atento ao resultado das tarefas propostas, mas sua atenção maior concentrava-se no modo como a criança chegava ao resultado, o que verbalizava e como se comportava. Em seguida, conversava com os pais e professores para obter mais informações a respeito do caso. Só depois de analisar e refletir sobre todos esses dados é que elaborava as conclusões.

Vigotski trabalhou com uma nova concepção de deficiência, na compreensão de que deficiência, descrita por ele como “defeito”¹¹, não se constitui somente em insuficiência, debilidade, mas pode vir a se tornar uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais. Tanto que no capítulo sobre a criança cega e surda, Vygotski (1997) estudou a questão da cegueira e da surdez através dos diferentes períodos históricos e, a partir do princípio de compensação, nos apresenta uma visão diferente daquela comumente atribuída à pessoa com deficiência.

Para Vigotski, a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida são fatos sociais. É necessário compreender que a cegueira e a surdez significam a falta de uma das vias para a formação dos enlaces condicionados com o meio, ou seja, é a falta de um órgão particular que provoca uma reorganização do organismo e da personalidade frente ao meio externo. A ausência de um desses órgãos, “[...] se compensa con el funcionamiento elevado y el desarrollo de los otros órganos” (VIGOTSKI, 1983, p. 76). Estes órgãos, a visão e a audição, denominados, na fisiologia, receptores ou analisadores, e, na psicologia, órgãos da percepção ou dos sentidos externos, percebem e analisam os elementos do meio e decompõem o mundo em suas diferentes partes, nas diferentes excitações com as quais se vinculam nossas reações oportunas.

A essência psicofisiológica da formação das reações condicionadas na criança cega (o apalpamento dos pontos ao ler o Braille¹²) e no surdo (a leitura labial) é absolutamente a mesma que na criança normal; portanto, também a natureza do processo educativo das crianças com deficiência é a mesma que

¹¹ Vigotski, no Tomo V das Obras Escolhidas, utilizava termos como defeito, anormalidade, retardo, entre outros, pois eram as terminologias utilizadas naquela época. No presente, tais termos têm sido evitados, por estarem associados a manifestações de preconceito.

¹² Sistema de leitura com o tato para cegos, inventado pelo francês Louis Braille.

na educação das crianças que não possuem deficiência. A diferença reside no fato de que, no caso da cegueira e da surdez, um órgão da percepção se substitui por outro e o próprio conteúdo qualitativo da reação segue sendo o mesmo, da mesma forma que todo mecanismo de sua formação. Assim, do ponto de vista psicológico e pedagógico, a conduta do cego e do surdo pode ser igualada ao da criança normal; a educação do cego e do surdo, em princípio, não se diferencia em nada da educação da criança ouvinte ou vidente. Através do mecanismo de compensação – que não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras – existe a possibilidade da pessoa com deficiência ultrapassar a sua limitação orgânica e seguir o curso de seu desenvolvimento.

A respeito da criança cega, os estudos de Vigotski (1983) têm demonstrado que não há o aumento automático do tato ou da audição devido à visão que lhe falta. O autor considera que a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, mas pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos. Por meio da linguagem, o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais: “el lenguaje, la utilización del lenguaje, es el medio para vencer las consecuencias de la ceguera [...]” (p. 83).

A visão por si mesma não se substitui, senão as dificuldades que surgem devido a sua falta se solucionam mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica. Dessa maneira, não se pode pensar que haja uma simples substituição dos órgãos dos sentidos, uma vez que as funções dos órgãos dos sentidos não mudam de um órgão a outro, e que esta expressão "substituição dos sentidos", é utilizada de um modo incorreto. O que acontece não é que outros órgãos assumam as funções da visão, mas sim, ocorre uma reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e à formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para a mudança do órgão afetado.

Vygotski (1997) enfatizou que o problema da cegueira em si (como desvantagem sensorial) é meramente instrumental, e ao se proporcionar ao cego formas alternativas de acesso à cultura, inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema Braille, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita.

Assim como a pessoa cega, o surdo pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que um ouvinte, porém por outras vias. Toda diferença reside que no caso da surdez, um órgão da percepção (um analisador) é substituído por outro, mas o próprio conteúdo qualitativo da reação segue sendo igual a todo o mecanismo de sua educação. O surdo que, desta maneira, aprende a “ouvir com os olhos”, fundamenta esta habilidade não no desenvolvimento da visão, senão nos conhecimentos básicos especiais, isto é, na associação, na relação de determinados movimentos com o tipo de objeto conhecido etc. A visão no surdo não desempenha a função que têm nas pessoas que ouvem normalmente; a função da visão e da conduta na pessoa surda desenvolve-se de outra maneira, por outras vias.

A maior dificuldade no caso do sujeito surdo, segundo Vygotski (1997), se dá na comunicação com as pessoas ouvintes, ou seja, no desenvolvimento da linguagem oral. A surdez provoca a mudez e, muitas vezes isola a pessoa surda, tira-a do contato social que se apóia na linguagem. Assim a falta da linguagem torna-se um obstáculo no processo de socialização. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. Desse modo, se estabelece o método oral como se fosse o único que pode colocar o surdo em contato com os demais seres humanos.

Para o surdo, o método oral, que consiste em trabalhar a linguagem dos ouvintes, é um método difícil e o que mais contradiz sua natureza; no entanto, parece ser o que mais proporciona acesso à sociedade humana. A dificuldade em ensinar a falar aos surdos, de acordo com Vygotski, não é somente um problema especial de método, mas um problema central dos fundamentos principais da surdo-pedagogia, ou ainda, “[...] a enseñanza del lenguaje depende de la solución de los problemas más generales de la educación” (1983, p. 97).

Nesse sentido, entende-se que Vygotski não era contra a linguagem oral para o surdo; entretanto, segundo ele, deve-se tratar essa questão num contexto maior e não somente no que se refere ao método propriamente dito. O ensino da linguagem oral ao surdo depende de inúmeros fatores, principalmente no que se refere à própria natureza do surdo.

Historicamente, as pessoas surdas, por possuírem certas particularidades culturais em função da sua própria condição, têm sofrido com a educação que lhes é dirigida. Pelo que se tem presenciado, a educação do surdo não tem um caráter no ensino, mas foi baseada numa concepção clínico-biológica que buscava normalizá-los, submetendo-os a treinos sistemáticos da linguagem oral. Prova disso é que, ao longo da história de sua educação, foram proibidos de usar sua língua natural, a língua de sinais. O fracasso em oralizar os surdos e o avanço de estudos e pesquisas na área da lingüística contribuíram para novas propostas, como por exemplo, o bilingüismo que, mais que um método, consiste em uma filosofia educacional que propõe um novo olhar sobre a surdez, resgatando a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, e recomendando a língua portuguesa como a segunda língua.

Segundo Vigotski, um dos erros mais graves ao se tratar da criança surda é a eliminação desse sujeito do coletivo. “La falta más importante de la escuela tradicional consiste en que separa sistemáticamente al sordo del medio normal, [...]” (1983, p. 98). O papel do coletivo como um fator de desenvolvimento da criança com deficiência é muito importante, uma vez que se entende que as limitações criadas pelo defeito estão contidas não na deficiência por si mesma, mas sim nas conseqüências sociais, nas complicações secundárias provocadas por este defeito.

Assim,

[...] la estructura y las condiciones del medio son el factor decisivo de la educación de las formas condicionadas de la conducta. Por eso también la escuela se comprende como un aparato de la educación social, como el lugar y el modo de organizar a los niños en la vida circundante. Y esto mismo es la base de la educación de los sordomudos [...] (p. 98).

A proposta defendida por Vigotski, ao trabalhar com o processo de escolarização da pessoa com deficiência, se apóia no argumento de que toda deficiência pode ser superada através do processo de compensação. A partir das idéias de Adler¹³, criador da psicologia social da personalidade, Vigotski desenvolve o conceito de compensação social, segundo o qual, a própria

¹³ ADLER, Alfred (1870-1937), psiquiatra e psicólogo austríaco.

deficiência gera estímulos para sua superação. Adler (1928) assinalou a importância e o papel psicológico do defeito orgânico no processo do desenvolvimento e da formação da personalidade.

El sentir los defectos de los órganos – según las palabras de Adler – es para el individuo un estímulo permanente para el desarrollo de la psique. Si algún órgano, debido a una deficiencia funcional o morfológica no logra cumplir por completo sus tareas, entonces, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre, asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano. Estos, crean sobre el órgano o las funciones deficientes una superestructura psicológica que tiende a asegurar el organismo en el punto débil peligroso. Al entrar en contacto con el medio exterior surge el conflicto provocado por la falta de correspondencia entre el órgano o la función deficiente y las tareas que tienen que cumplir, lo que conduce a una alta posibilidad de enfermedad o de mortalidad. Este mismo conflicto origina elevadas posibilidades y estímulos para la compensación [...] (apud VIGOTSKI, 1983, p. 6).

Vigotski (1983) considerava que a compensação não é natural, biológica, mas o conflito advindo nas e das relações sociais é que dá origem às possibilidades e aos estímulos para o seu processo. Dessa maneira, o defeito se converte no ponto de partida e na força que impulsiona a compensação. “[...] La más importante es que junto con el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias y los deseos de vencerla o equilibrarla” (p. 6).

O princípio da compensação foi apresentado por Vygotski (1997) como um conceito importante ao se tratar do estudo das pessoas com deficiência. Segundo o autor, a condição de desvantagem da pessoa com deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação. Embora reconheça que esse processo está em toda matéria viva e que, no ser humano, pode ocorrer no plano orgânico, o autor privilegia a compensação sócio-psicológica ou cultural. Explica que a deficiência não possui somente o caráter de obstáculo, mas que é também um desencadeador do desenvolvimento, principalmente se o grupo social proporcionar alternativas para sua superação. Para Vigotski, as forças do desenvolvimento do ser humano são dinâmicas e buscam, através da compensação, ultrapassar o estado de insegurança e de inferioridade que a condição de desvantagem da pessoa lhe impõe.

La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultáneamente con el defecto también están dadas [...] las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Dessa maneira, a partir do pensamento de Vigotski, entende-se que o mecanismo de compensação não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras, mas caracteriza-se como uma possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para conviver consigo mesmo e com a sociedade. O princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito envolve-se na vida social, coletiva e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas primários que marcam sua história.

Vigotski (1983) afirma que as dificuldades derivadas do “defeito” originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da vontade, e podem conduzir a processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento.

Vigotski ressalta que o processo de compensação nem sempre terá êxito, bem como não se dá naturalmente. Trata-se de um processo de superação e de luta. Sempre há uma reação ao defeito, que desencadeia os processos compensatórios, mas há que se destacar que as causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, não diretamente, mas de forma indireta, através do lugar social que a criança passa a ocupar na presença de alguma limitação (CARNEIRO, 2007, p.40).

A relação entre o defeito e o mecanismo de compensação é explicitada por Vygotski (1997) quando mostra o trabalho com crianças com deficiência mental e deficiência física. Afirma que qualquer insuficiência coloca o sujeito perante a tarefa de querer superá-la, de compensar o dano. A influência do defeito tanto para a psicologia como para a pedagogia é contraditória, uma vez

que ao mesmo tempo em que dificulta e perturba a pessoa, põe-na em situação de desafio, para que busque superar suas dificuldades.

A compensação não se refere à eliminação do déficit, nem é de ordem sensorial ou motora. A força motriz dos processos compensatórios advém da vida social, da oportunidade de acesso à cultura, do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. “Portanto, é através da compensação, que sempre será social, que sujeitos com características diferentes da maioria da população podem se desenvolver numa direção diferente daquela traçada pelos prognósticos tradicionais” (CARNEIRO, 2007, p. 43).

Na constituição da deficiência, Vigotski trabalha com dois aspectos: os de ordem primária e os de ordem secundária. Os aspectos primários são de origem biológica e estão ligados a lesões cerebrais, orgânicas, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características que normalmente são consideradas como causas da deficiência e interferem no processo de desenvolvimento do sujeito. Os aspectos secundários são construídos nas relações sociais e resultam das dificuldades derivadas pela deficiência primária, mesmo não estando diretamente ligados. Assim, todo o trabalho deve ser no sentido de evitar que o defeito de ordem primária se constitua em um defeito de ordem secundária.

De acordo com Vigotski, as conseqüências ocasionadas pelas deficiências de natureza orgânica, que criam certas limitações naturais no sujeito, podem ser mediadas pelos fatores sociais e psicológicos. O contraste das duas dimensões pesa a favor do prejuízo resultante do isolamento social ao qual as pessoas com deficiência são costumeiramente submetidas. Reside aí a necessidade de maior apoio externo e suporte às carências orgânicas.

Além disso, deve-se considerar que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um sujeito que se desenvolve de maneira peculiar. Como qualquer ser humano, possui sua singularidade, isto é, pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que uma criança que não apresenta deficiência, porém, por meio de outros caminhos. Assim, uma pessoa cega pode ser alfabetizada

aprendendo a ler em Braille em vez de aprender as grafias das letras. Um surdo pode comunicar-se através da língua de sinais¹⁴.

Quanto mais oportunidade de acesso a pessoa com deficiência tiver aos meios educacionais, melhor se desenvolverá, desde que seja dado o suporte necessário às suas necessidades, promovendo possibilidades de formação de funções psicológicas superiores. O importante é mudar a relação que se tem com a pessoa com deficiência, partindo-se da perspectiva de que a deficiência pode ser decorrente mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem com essas pessoas (defeito de ordem secundária), do que essencialmente da causa primária da deficiência.

Assim, para a educação da criança com deficiência, o mais importante não é a deficiência em si mesma, mas sim o que esta deficiência significa para a criança, que lugar ocupa na sua personalidade, como se apresenta no seu desenvolvimento e como está se organizando para enfrentá-la. “[...] es importante, no la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto de estudio no lo es la insuficiencia por sí mesma, sino el niño agobiado por la insuficiencia” (VIGOTSKI, 1983, p. 5).

A educação da criança com deficiência deve partir das leis gerais do desenvolvimento da criança “normal” e estudar sua peculiaridade em relação à criança “anormal”. A cegueira e a surdez como uma insuficiência orgânica possui suas peculiaridades que devem ser respeitadas e trabalhadas.

Nesse contexto, Vigotski dá ênfase ao papel do professor e da escola no sentido de criarem condições para que o aluno trabalhe com suas limitações e na consciência de que “[...] el defecto es no sólo una deficiencia, una debilidad, sino también la fuente de la fuerza y de las capacidades y que en defecto hay algún sentido positivo” (p. 31). O autor acreditava que as formas de comunicação usadas pelo professor e a importância que atribui ao papel da cultura na vida do aluno são fundamentais para o seu desenvolvimento. Essas formas devem estar voltadas para uma perspectiva metodológica que contemple a realidade cultural e social da criança.

¹⁴ LIBRAS - Língua brasileira de sinais. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão entre as pessoas surdas no Brasil.

Conforme Vygotski (1997), o maior erro da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o sujeito com deficiência do meio social, isolando-o e situando-o num mundo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao seu defeito, uma educação orientada para a enfermidade e não para a saúde, para o ponto de vista biológico ao invés de social.

Nos textos de Vygotski (1997) aparecem críticas a respeito das escolas especiais pela atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência. O autor opunha-se aos ambientes segregativos e isolados, com o argumento de que as experiências sociais e educacionais das crianças ficam restritas a um grupo homogêneo. Segregadas nesses ambientes, as crianças com deficiência têm seu processo de aprendizagem limitado e diferente das crianças educadas em escolas regulares. Vygotski parte do ponto de vista de que a criança com deficiência na sala comum, inserida em ambiente integrador, terá mais condições de superar suas limitações em parceria com os demais colegas. Insiste que a escola especial não deve restringir seus objetivos ao limites preestabelecidos pela deficiência.

Uma das preocupações do autor estava centrada na interação entre a escola comum e a escola especial, afirmando que “o coletivo é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em particular, da criança retardada mental” (VYGOTSKY, 1989, p. 109). Ou ainda, “la escuela especial que se caracterice por una estrecha relación con la comunidad, donde los alumnos estén vinculados con todas las formas de vida social [...]” (VIGOTSKI, 1983, p. 3).

A respeito dessa citação, pode-se dizer que uma das maiores preocupações do autor estava centrada na interação entre a escola comum e a escola especial.

[...] ciertos elementos de la educación y de la educación especial se deben conservar en la escuela especial o introducir en la escuela común. Sin embargo, como principio, se debe crear el sistema convenido de la educación especial y común [...] A otra medida consiste en el golpear abajo de las paredes de nuestras escuelas especial [...]. La educación “especial” debe perder su carácter “especial” y entonces comenzará a ser parte del trabajo educativo común. La escuela auxiliar, nunca no tiene que practicar una abertura ni en nada los enlaces con una escuela normal. La escuela especial debe tomar con frecuencia, por un período, los atrasados y el restitute de nuevo

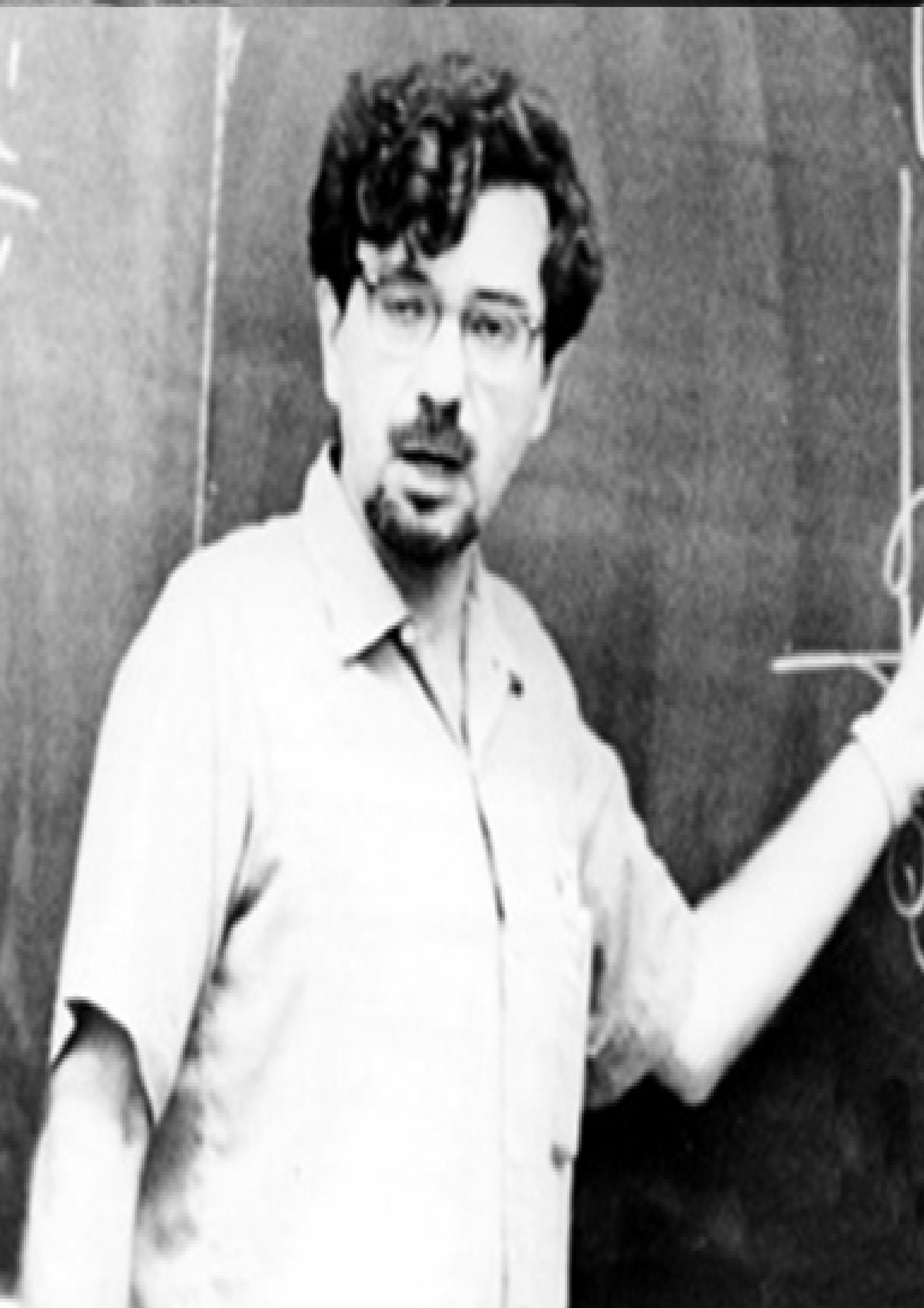
a la escuela normal. Orientarse para la norma, al exilio todo que agrava el defecto y retrasa – esto es totalmente el objetivo de la escuela (VYGOTSKI, 1997, p. 93).

Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente potencializador para que ocorra a aprendizagem. Através dela, parte das funções com as quais a criança nasce, as funções elementares, transforma-se em funções psicológicas superiores. Portanto, uma importante característica do pensamento de Vigotski era a ênfase dada ao papel dos fatores sócio-históricos na educação. “A educação, acreditava ele, desempenha um papel indispensável ao ajudar a criança a organizar o conhecimento e a experiência desenvolvidos durante a história da humanidade [...]” (EVANS, 1995, p. 74).

Saviani (1994), ao trabalhar com questões semelhantes, considera que a escola deve propiciar condições ao indivíduo de desenvolver-se, tendo em vista não apenas o aparato biológico do qual é dotado ao nascer, mas também, por meio da apropriação do saber acumulado pelas gerações.

Em um sentido mais amplo, no intuito de concluir este capítulo, posso dizer que as contribuições de Vigotski, advindas das décadas de 1920 e 1930, fornecem, na atualidade, uma base teórica para a compreensão da prática educacional na área da educação especial. Vigotski destaca-se como um importante precursor ao propor uma nova psicologia com mudanças na concepção de sujeito, ultrapassando assim o caráter tradicional ao navegar por estudos pautados em uma abordagem histórico-cultural e trabalhar com a questão da deficiência como uma construção social. Logo, possibilita uma nova interpretação da prática pedagógica e uma metodologia que não esteja ancorada em modelos das ciências naturais.

E, finalmente, dizer que o estudo aqui realizado não apresenta uma leitura concluída da teoria histórico-cultural de Vigotski. Teve por objetivo, porém, buscar um maior aprofundamento dos seus pressupostos e provocar uma reflexão acerca da importância desse pensamento para o trabalho no campo da educação especial.



3. PENSAMENTO SISTÊMICO

O presente texto aborda o pensamento sistêmico, tomando como referência as idéias do pensador Humberto Maturana. Meu movimento é no sentido de priorizar suas principais obras, procurando estabelecer um diálogo com outros autores que também se dedicam a esta matriz teórica. Para tanto, busco historicizar o movimento sistêmico, enfatizando tanto o aspecto conceitual quanto os aspectos metodológicos.

A busca de ampliação da base teórica da pesquisa não se dá pelo intuito de levantar as semelhanças e diferenças entre os vários elementos que compõem a teoria histórico-cultural e a sistêmica, mas justifica-se pelo fato de encontrar-se em Maturana pontos convergentes com Vigotski. Maturana, assim como Vigotski, propõe um olhar singular e contextualizador na maneira de se estudar e compreender o sujeito, e na forma como o processo de desenvolvimento humano é concebido. Percebe-se que é a totalidade que orienta o olhar desses dois autores com relação à concepção de mundo e de sujeito.

3.1 APROXIMAÇÕES COM MATURANA

Humberto Maturana Romesín pode ser considerado um autor que nos desafia a sairmos da passividade, do conforto, rumo a um caminho estimulante, que é a procura da compreensão do ser humano como ser vivo. Biólogo chileno, nasceu no ano de 1928, em Santiago. Iniciou seus estudos em medicina na Escuela de Medicina de La Universidad de Chile (1948), dando continuidade ao curso na Inglaterra (1954). Em 1958, obteve o título de Ph.D. em Biologia na Universidade de Havard. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Livre de Bruxelas, o Prêmio McCulloch da Sociedade Americana de Cibernética e o Prêmio Nacional de Ciências da Academia Nacional de Ciências do Chile.

Em 1960, no Chile, Maturana estudava os fenômenos de percepção da cor, perguntando-se: “O que ocorre no fenômeno da percepção?” “Qual é a

organização da vida ou o que é vida?” No final desse período, já havia conseguido articular estes dois aspectos: a cognição e o processo de viver como um único e mesmo fenômeno. Maturana (1997a, p. 42) destaca: “[...] quando digo que conhecer é viver, e viver é conhecer, o que estou dizendo é que o ser vivo, no momento em que deixa de ser congruente com sua circunstância, morre. Ou seja, quando acaba seu conhecimento morre”.

Nesse sentido, um dos principais elementos estudados por Maturana é a biologia do conhecer, denominada por ele próprio como o corpo de sua teoria, de cunho epistemológico e ontológico. Sobre esse aspecto, Graciano & Magro (1997, p. 23) afirmam que “[...] epistemologia e ontologia se encontram na teoria de Maturana, pois ele aponta que o ser e o fazer de um sistema vivo são inseparáveis, uma vez que não há separação entre produtor e produto em uma unidade autopoietica”.

O interesse de Maturana pelo estudo da biologia¹⁵ começou na década de 1960, quando era professor da Universidade do Chile e “intuiu que a abordagem convencional da biologia – que basicamente estudava os seres vivos a partir de seus processos internos – podia ser fertilizada por outro modo de ver” (MARIOTTI, 2001, p. 12). Dessa maneira, entendemos Maturana como alguém preocupado com mudanças no pensamento humano acerca do conhecimento.

Em sua ampla produção bibliográfica, destacam-se os livros: *Ontologia da realidade* (1970¹⁶-1997¹⁷); *Da biologia à psicologia* (1995-1998); *A árvore do conhecimento* (1984-2001); *O sentido do humano* (1992-1997); *Emoções e linguagem na educação e na política* (1998-1998); *Conversando com Maturana sobre educação* (2003-2003). Seu trabalho é reconhecido em diversas áreas, tais como: direito, sociologia, filosofia, psicologia, educação, terapia familiar, organização de empresas e a teoria geral dos sistemas. Envolve profissionais das mais diferentes atuações, tais como antropólogos, sociólogos, pedagogos, administradores, médicos.

¹⁵ O que distingue a teoria de Maturana é que ele não parte simplesmente de pressupostos epistemológicos, ontológicos, mas acima de tudo, éticos e de reflexões acerca da biologia que transcende o aspecto organísmico para a compreensão de outros sistemas, como os sociais. Denominou o corpo de sua teoria como a biologia do conhecer.

¹⁶ Ano da publicação original.

¹⁷ Ano da publicação no Brasil.

A obra *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, escrita juntamente com Francisco Varela¹⁸, consagrou-se como um de seus livros mais importantes e oferece uma ampla visão para se pensar a condição humana. Apresenta uma reflexão epistemológica a respeito da biologia do conhecer, ou seja, busca entender como os seres vivos conhecem o mundo e como se dá o conhecimento.

Humberto Maturana, entre outros autores como Edgar Morin e Gregory Bateson, empenhou-se em estudos que transcendem o caráter objetivista e organicista do pensamento sistêmico tradicional e propõe o estudo da realidade a partir de uma perspectiva sistêmica que é processual e contextual. Os sistemas vivos são encarados como totalidades integradas, suas propriedades são propriedades do todo e não podem ser reduzidas a partes menores, o que envolve relações de organização das partes em um mesmo sistema.

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Todo e qualquer organismo – desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas – é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo (PISTÓIA, 2009, p. 69).

Portanto, Maturana nos apresenta uma mudança de paradigma ao aprofundar conceitos já apresentados pela teoria dos sistemas. E através da biologia do conhecer, como acima mencionado, enfatiza a importância dos aspectos não somente biológicos, mas também sociais, na perspectiva de que há sempre um elemento maior que envolve um sistema, que é o ambiente¹⁹.

Neste sentido, buscando outra maneira de fazer ciência, conhecimento, filosofia e educação, o autor parte da compreensão do fenômeno biológico humano como um fenômeno que não ocorre somente no corpo e na fisiologia, mas que opera no entrelaçamento das mudanças na fisiologia e nas relações que vivemos. Maturana e Varela (1995) referem: “Nada mais difícil de entender e aceitar do que a espontaneidade dos fenômenos biológicos, em uma cultura como a nossa, orientada ao explicar propositivo ou finalista do todo relacionado

¹⁸ Trabalhou com Maturana entre 1970 e 1973 e, de 1980 a 1983. Juntos elaboraram a teoria de autopoiese.

¹⁹ Entendido como contexto.

com o vivo” (p. 27). Os autores argumentam que o que predomina nas explicações da biologia tradicional são formulações metafóricas espelhadas em suposições culturais racionalistas, propositivas e finalistas.

Por meio de estudos em neurofisiologia, Maturana interessou-se pelas explicações acerca da cognição e de como ocorre o fenômeno do conhecimento nos seres vivos. Com tal interesse, procurou elaborar uma explicação do conhecimento a partir do fazer científico. E o faz, refletindo a partir de estudos a respeito do agir²⁰ dos seres vivos. Portanto, não estamos tratando de uma teoria, estamos tratando da criação de um espaço para reflexão e para a ação que propõe um outro olhar sobre nosso viver humano, ou seja, o que Maturana faz é nos desafiar a seguirmos uma outra perspectiva epistemológica a partir a biologia do conhecimento e da biologia do amor²¹.

Desse modo, o autor abre caminhos para nos envolvermos com o nosso operar como seres humanos vivos e olharmos esse operar a partir das condições biológicas e culturais. Direciona nosso olhar para outras fontes científicas que procuram compreender como o ser humano consegue realizar reflexões a partir de si mesmo, tornando-se um ser autoconsciente, que se constrói e se reconstrói a cada interação.

Outro elemento importante que aparece no decorrer de seus estudos é a indagação acerca da importância da educação para o ser humano. Para tanto, nos leva a refletir sobre: O que é o ser humano? O que é educar? Para que se quer educar? Que país queremos? O autor refere que a educação é um processo de transformação na e pela convivência, que ela acontece em toda parte e caracteriza-se como um processo contínuo que se dá no decorrer de toda a vida, com efeitos de longa duração que não se modificam facilmente. Estas questões trazem à tona a preocupação de Maturana com o ato de educar. Estes aspectos teóricos serão trabalhadores ao longo deste capítulo.

²⁰ Em Maturana encontramos o termo operar.

²¹ Proposições criadas pelo autor.

3.2 INTRODUZINDO DIÁLOGOS COM A ABORDAGEM SISTÊMICA

O pensamento sistêmico surgiu em 1950, a partir das proposições da teoria dos sistemas com Ludwing Von Bertalanffy (1901-1972), biólogo austríaco. Tinha como objetivo abandonar a prática do reducionismo e da fragmentação, na tentativa de encontrar uma forma unificada de fazer ciência.

Sistêmico é um adjetivo que deriva da palavra grega sistema que significa conjunto ou grupo. A palavra sistema e o pensamento sistêmico já vinham sendo utilizados desde a década de 30, mas se espalhou nas mais diferentes direções a partir dos anos 50, quando as concepções de Bertalanffy se transformaram num movimento científico importante associado às contribuições posteriores da teoria cibernética de Norbert Wiener (MORAES, 2004, p. 61).

A teoria de Bertalanffy propôs à noção de sistemas o caráter de universalidade. Mesmo assim, como diz Morin (1997), o autor não explorou teoricamente o termo “sistema” para além de algumas verdades holísticas. Vasconcellos (2002) salienta que a teoria geral dos sistemas de Bertalanffy, apesar de seus avanços em relação à ciência clássica, apresenta ainda uma tendência organicista e objetivista, presa ao paradigma tradicional da ciência: “Bertalanffy enfatiza muitas vezes que deseja e considera possível que ela se desenvolva sem se afastar do referencial da ciência tradicional” (p.197).

Neste sentido, no decorrer da primeira metade do século XX, vários estudiosos contribuíram para a organização de um novo modo de pensar surgindo, assim, as teorias chamadas sistêmicas, consideradas integrantes de um paradigma que apresenta outra concepção de mundo, de trabalho científico e de conhecimento, ao propor modificação nas concepções de realidade, de pesquisador e de aprendizagem envolvida na produção da ciência. Esse paradigma apresenta rupturas com o paradigma tradicional da ciência, que trabalha com o sujeito a partir de um perfil experimental, naturalista e objetivista. Diferencia-se do paradigma tradicional, sobretudo por priorizar o “sujeito do conhecimento” em uma visão ampliada e integradora, bem como as relações entre os diferentes elementos envolvidos numa situação, indo além do orgânico e inorgânico nos estudos científicos sobre a natureza e a cultura.

Portanto, a abordagem sistêmica apresenta determinados critérios que a diferenciam de outras teorias, como por exemplo: seu interesse está voltado às relações entre processos realizados por meio dos componentes e não às propriedades dos componentes, a realidade concreta a que temos acesso cognitivo deve ser interpretada e concebida como resultado de uma atividade de construção de nós juntamente com o ambiente; construção que se dá pelo agir, pela vivência e pela comunicação. Os fenômenos da compreensão são concebidos enquanto processo recursivo no qual o agir e o conhecer, o agente e o conhecimento encontram-se mutuamente interligados num círculo inseparável. O processo de conhecimento é visto como construção ativa da relação sujeito e mundo.

Ao discutirmos conceitos que integram o pensamento sistêmico, cabe destacar que, segundo seus pressupostos, as propriedades de um sistema vivo ou do organismo são propriedades do todo. O pensamento sistêmico prioriza as relações entre os diferentes elementos de um objeto que integra um sistema cada vez mais amplo e global. Para Maturana, o conceito de sistema se refere aos modos em que acontecem as relações ou conexões entre os elementos e as relações entre as relações. É um modo de pensamento que concebe a ideia de unidade e multiplicidade, expresso em termos de complexidade.

Para Morin (2002),

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (p. 38).

A ideia de *complexus* significa o conjunto dos sistemas da vida interligados e inerentes aos próprios processos. Mariotti (2000) sugere que a complexidade não se caracteriza como um conceito teórico, mas refere-se à permanente interação dos sistemas e fenômenos da vida. É entendida como pensamento aberto, abrangente e flexível. O autor acrescenta que a noção de

complexidade nos dá uma nova visão de mundo, que aceita e entende as variáveis da vida e suas constantes, propagando que não há limite para a certeza. Ou seja, quando se liberta das certezas, do determinismo, dos saberes estabelecidos, o ser humano demonstra estar aberto às mudanças.

Maturana (1997a) afirma, ainda, que uma visão sistêmica de mundo não se limita às atividades de cunho científico, mas volta-se, além de inúmeros outros aspectos, ao social, a um contexto mais amplo da vida do sujeito.

De um modo geral, o pensamento sistêmico

[...] reconhece que tudo está interconectado com tudo e o entrelaçamento da vida não é meramente uma conclusão religiosa, mas sobretudo científica. [...] um sistema não significa um objeto fechado em si mesmo e uniforme [...] é algo que traduz a idéia de um todo constituído de elementos articulados, encaixados entre si (MORAES, 2004, p. 83-85).

Além disso, um outro aspecto é sua natureza intrinsecamente dinâmica; suas formas não são estruturas rígidas, mas manifestações flexíveis, embora estáveis, de processos subjacentes. Isto significa dizer que o pensamento sistêmico é pensamento de processo, a forma torna-se associada ao processo, a inter-relação à interação e os opostos são unificados pela oscilação (PISTÓIA, 2009, p. 70).

Assim, pode-se dizer que o pensamento sistêmico contribui para um outro olhar ao se estudar os sujeitos da educação, uma vez que, ao interagir com essa abordagem, a leitura que se faz a respeito desse contexto adquire outro contorno, delineando-se um novo caminho a ser percorrido. Essa abordagem nos conduz a uma educação mais holística, com um olhar voltado ao sujeito na sua totalidade – indivíduo e contexto pensados como um conjunto de relações, logo, descartando-se qualquer vestígio de fragmentação e explicações simplistas.

Pensar sistemicamente é pensar de maneira complexa, de maneira global, de maneira ecológica, [...] lembrando que toda ação individual é também influenciada pelos pensamentos, pelos sentimentos e ações do outro. Uma ação não envolve apenas a intenção daquele que atua, [...]. Toda ação envolve interação [...] (MORAES, 2004, p. 82).

Esse pensamento, portanto, trabalha com a compreensão da existência de um mundo através de uma rede de relações e conexões. Assim, o conceito

de sistema, aqui discutido, vincula-se estreitamente com a idéia de uma unidade global organizada e complexa. Logo, pensamento sistêmico é pensamento contextual, e explicar os fenômenos considerando o seu contexto significa também explicá-los considerando o seu meio ambiente.

O pensamento de Maturana, portanto, está pautado em uma perspectiva sistêmica de desenvolvimento e, a partir da biologia, fala do fenômeno do conhecimento como um elemento que opera na vida do ser vivo entrelaçado com outro fenômeno, o amor²², visto como a emoção básica que caracteriza o modo de viver. O amor é o fundamento biológico do humano, pois é “a emoção central na história evolutiva que nos dá origem” (MATURANA, 1997a, p. 57).

Ainda,

[...] o amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que freqüentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções (MATURANA, 1998, p. 67).

Assim, segundo Maturana (1997a), o amor deve ser tratado como a emoção que fundamenta o humano e, ao mesmo tempo, a emoção que fundamenta o fenômeno da socialização. Para tanto, defende que nós, seres humanos, interagimos recorrentemente pelo simples prazer da convivência. Essa interação recorrente espontânea que acontece na conservação da organização e da adaptação configura o fenômeno social. “O amor é o domínio das nossas condutas relacionais onde o outro, ou nós mesmos, surgimos como legítimo outro na convivência [...]” (MATURANA, 1997a, p.184).

O fenômeno social acontece sempre dependente da congruência estrutural espontânea que é o amor: “[...] o amor é a fonte de socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização” (p. 185).

Não devemos confundir o que Maturana diz sobre o amor. Para ele, o amor não especifica nenhum tipo de valor a ser cultuado. Não deve ser confundido com uma apologia nem visto como preceito cristão ou religioso,

²² Maturana (1999) analisa os riscos do uso do termo “amor” e afirma, para delinear o sentido que atribui ao mesmo: “O amor consiste na abertura de um espaço de existência para um outro em coexistência conosco, em um domínio particular de interações” (p. 184).

mas como uma atitude epistemológica para a construção de uma aprendizagem que privilegie a cooperação que acontece, segundo ele, na aceitação mútua, na aceitação do outro como legítimo outro. O autor faz a defesa de um modo de vida pautado na cooperação e não na competição, pois o viver pautado no ato de competir evoca a negação do outro, e não abre espaço para a aceitação mútua. O amor constitui uma emoção que acontece na nossa biologia. Segundo o pensamento sistêmico, quando falamos em amor, aceitação mútua, cooperação, não estamos tratando de conceitos, mas sim, de uma experiência que nos define como espécie evolutiva.

Quando Maturana classifica o amor como uma emoção, deixa claro que, em sua teoria, as emoções não expressam o mesmo que sentimentos, como comumente são conotados. Sentimentos, para ele, são as maneiras como costumamos designar diferentes emoções, como raiva, alegria, tristeza, entre outros. De acordo com esse autor, as emoções são componentes legítimos dos sistemas vivos (por isso, biológicos) e imprescindíveis à vida social. Estão ocultas em todo o fazer, implícitas em todo e qualquer ato humano. Assim, são caracterizadas como fundamento básico que constitui todas as ações do ser humano. Para Maturana (2001), “[...] se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (p.130).

A respeito disso, o autor nos desafia a pensar sobre a possibilidade de que todas as nossas ações estejam fundamentadas no emocionar, e que o emocionar é a própria condição de possibilidade da aprendizagem humana. Nosso viver humano se dá no “entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, [...] todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1998, p. 15). Esse emocionar nos impulsiona para a busca da criatividade necessária na educação e para o exercício de um olhar que contemple a diversidade e as diferenças.

Assim, ao se estudar o que propõe Maturana sobre o ser humano, é possível identificar a importância que atribui aos sistemas biológicos, mas também uma forte ênfase nos fenômenos sociais, como dois elementos preponderantes para o desenvolvimento do indivíduo, mostrando que os seres humanos são, ao mesmo tempo, individuais e sociais / sociais e individuais.

Para ele, não existe o humano fora do social, na justificativa de que as questões genéticas apenas preparam o homem, mas não o determinam.

Maturana estabelece um entrelaçamento permanente e contínuo entre o biológico, o social e o cultural ao dizer que os seres vivos e o mundo não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações, isto é, “[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos, [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (MATURANA, 1997a, p. 43). Refere-se ao homem como um ser vivo autônomo, autoprodutor, que não foi criado para receber as informações passivamente.

Para o referido autor, a vida caracteriza-se como um eterno processo de conhecimento; o mundo não está pronto e acabado, mas é formado pelos seres humanos num processo contínuo e ativo. Assim como o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo e é construído através das constantes interações que acontecem ao longo da trajetória de vida, somos influenciados e modificados por aquilo que vivenciamos e experienciamos no nosso dia-a-dia.

O dar-se conta de que os seres humanos existimos como tais no entrecruzamento de muitas conversações, em muitos domínios operacionais diferentes que configuram muitos domínios de realidade diferentes é particularmente significativo, porque nos permite recuperar o emocional como um âmbito fundamental de nosso ser seres humanos (MATURANA, 1998, p. 91).

Alguns elementos tais como: organização, organização autopoietica, estrutura, objetividade entre parênteses e objetividade sem parênteses, emoções, amor, cognição, linguagem, ontologia do conversar, entre outros, são considerados conceitos importantes na biologia do conhecer. No entanto, em função da temática em pauta, e pela extrema complexidade que os pressupostos teóricos defendidos por Humberto Maturana representam, darei prioridade aos seguintes conceitos: organização autopoietica, objetividade entre parênteses e objetividade sem parênteses, estrutura e organização, por considerá-los conceitos-chave no pensamento de Maturana e ponto de reflexão que me ajudam a pensar sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Maturana também ficou conhecido através de suas pesquisas em neurofisiologia da visão e pela idéia de autopoiese. Por volta de 1963, em companhia de um amigo estudando genética molecular, Maturana inventa a autopoiese na tentativa de descobrir uma maneira de falar das relações constitutivas do ser vivo e não só fazer referência a elas. Assim, concomitante aos estudos em neurofisiologia, Maturana também tinha a preocupação em estudar os seres vivos a partir dos processos que os constituem, partindo então para a descoberta da autopoiese. A teoria da autopoiese origina-se do entendimento de que os sistemas vivos são sistemas cognitivos e que a vida é um processo de cognição.

Autopoiese é uma palavra composta dos termos gregos “auto”, que se refere à autonomia, e “puíeis”, que significa criação, construção. Portanto, autopoiese significa autocriação. Maturana e Porksen trabalham com a palavra autopoiese para afirmar que os seres vivos são sistemas autônomos como redes discretas de produção molecular, nos quais as moléculas produzidas constituem a mesma rede que as produz. “[...] La autopoiesis es la manera específica en la que los seres vivos son autónomos, realizan su autonomía” (2004, p. 118). O que caracteriza o ser vivo é sua organização autopoietica. Seres vivos diferentes se distinguem porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização (p. 118).

Para Maturana & Varela (2001), a organização autopoietica se expressa em uma unidade autopoietica celular, em que seus componentes deverão estar dinamicamente relacionados em uma rede contínua de interações, ou seja, rede de produções de componentes, na qual esses elementos produzem o sistema circular que os produz. “[...] a autopoiesis sucede en un dominio en el cual las interacciones de los elementos que los constituyen producen elementos del mismo tipo [...]” (p. 124).

Dessa maneira, entende-se por organização autopoietica o operar dos seres vivos como sistemas que se autoproduzem e buscam equilíbrio em sua relação com o meio, ou seja, os seres vivos se caracterizam por se produzirem de modo contínuo; essa é a organização que os define como organização autopoietica.

Assim, a partir das idéias de Maturana, entende-se que o operar dos seres humanos se dá em dois domínios operacionais distintos que se

entrelaçam no nosso viver: o domínio fisiológico do organismo, em sua dinâmica estrutural interna – do qual faz parte o sistema nervoso – como um sistema fechado. O outro é o domínio do nosso viver na dinâmica relacional, que são as relações com os outros e com o meio, que ocorre através da educação e da cultura.

Maturana, no intuito de responder à pergunta sobre o que é conhecer, elege dois conceitos explicativos diferentes: objetividade sem parênteses e objetividade com parênteses. Esses dois caminhos, como comumente são chamados, dependem do que e de como escutamos, e daquilo que aceitamos ou escutamos como uma conduta válida em nossa convivência com os outros.

O caminho explicativo, que afirma explícita ou implicitamente que nossas capacidades cognitivas são constitutivas de nosso ser, eu chamo de o caminho da objetividade sem parênteses [...] agimos como se o que dizemos fosse válido em função de sua referência a algo que é independente de nós (MATURANA, 1998, p. 44).

Isto é, o sujeito se vê diante de uma realidade transcendente que valida o conhecimento, porque aquilo que estamos afirmando é válido independente de nós, uma verdade objetiva universal. Dessa maneira, a objetividade sem parênteses caracteriza-se como o caminho explicativo em que o sujeito espera uma referência a uma realidade que existe independente do outro. O sujeito aceita suas habilidades cognitivas como suas propriedades constitutivas, sem reconhecer ou rejeitar uma explicação completa de suas origens biológicas, o que denota que as interações ocorrem independentemente de sua ação, as coisas existem separadas do seu conhecimento. Ou seja, esse caminho é alheio à participação do observador na constituição do que aceita como explicação. “Na objetividade sem parênteses, os objetos-fenômenos existem independentemente dos observadores” (ANDRADE, 2006, p. 111).

Na objetividade entre parênteses, o sujeito percebe que não pode fazer referência a uma realidade independente do que faz como observador. A validade das explicações se configura em nossa aceitação (e não independente) dela. “[...] exige um universo, um domínio único de coerências operacionais que fundamenta todas as verdades e, portanto, uma realidade

independente única como a referência final na solução de todos os desacordos” (MATURANA, 1998, p. 154).

Maturana (1998), ao trabalhar com a objetividade entre parênteses, diz que:

[...] não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos. Neste caminho explicativo existem muitos domínios distintos de realidade, como distintos domínios explicativos da experiência fundados em distintas coerências operacionais e, como tais, são todos legítimos em sua origem, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo, e que não sejam igualmente desejáveis para serem vividos (p. 48).

No tipo de relação descrito, referimo-nos a uma realidade que surge por meio de inúmeras justificativas que adotamos de acordo com o emocionar, que dá origem ao domínio de explicações no qual nos encontramos. Nesse caso, ao dizermos que não aceitamos outra realidade que não a nossa, não dizemos que o outro está equivocado, mas sim, que ele está em outro domínio de explicação, diferente do nosso. Admite-se uma múltipla diversidade; a necessidade de impor o ponto de vista pessoal sobre o do outro desaparece e cada um se torna responsável por suas decisões.

Dessa maneira, entendemos que temos diante de nós duas perspectivas diferentes de analisar os problemas. Uma que se dá a partir do próprio sujeito e outro a partir da dinâmica social ou, como diz Maturana, das interações, do ser humano como sistema.

Assim, pretendo dar prioridade, neste estudo, à compreensão do sujeito considerado um sistema autopoietico. Para tanto, busco investigar as trajetórias de vida de pessoas com deficiência que ingressaram no ensino superior, sem a pretensão de uma reconstituição da “história objetiva”, mas pautada no princípio da objetividade entre parênteses.

3.3 A EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO DE MATURANA

Como anunciado anteriormente, as idéias de Humberto Maturana têm contribuído no sentido de ultrapassar as teorias de cunho objetivista, nas quais prevalece uma visão reducionista do mundo. O autor propõe uma concepção

ecossistêmica da realidade. Entende-se por concepção ecossistêmica “um princípio dialógico onde ordem-desordem e organização estejam relacionadas, ao mesmo tempo, complementar e antagônica e onde as transformações estão submetidas aos acasos, as instabilidades e bifurcações” (MORAES, 2003, p. 151).

Nesse sentido, Maturana é visto como um autor que rompe com a genética como algo predeterminado, introduzindo-a como uma possibilidade. O autor parte da premissa de que as pessoas podem estar condicionadas geneticamente, porém não determinadas em seu desenvolvimento, uma vez que este depende de dois elementos para se humanizar: a educação e a cultura. Ele explica essa questão a partir do exemplo da pessoa com síndrome de Down:

La genética funda un espacio de posibilidades, pero qué se realiza? Depende de la historia del vivir del organismo. Por eso es que el vivir no está genéticamente determinado. La genética especifica un espacio de posibilidad gigantesco [...] la persona con síndrome de Down es mucho más que su carga genética, es, fundamentalmente, un organismo que funciona como un todo (MATURANA, 2003, p. 44).

Entendemos então que, segundo o pensamento sistêmico, através da educação e da cultura a pessoa pode romper com seu determinismo biológico, uma vez que parte-se do pressuposto de que a pessoa transcende a sua “bagagem” genética, ou seja, a pessoa não é somente constituída pela herança genética, mas caracteriza-se como um todo integrado.

Maturana (2001) vai mais além quando afirma que os seres humanos constituem sistemas vivos estruturalmente determinados. O que acontece a cada momento em nossas vidas mostra que não somos sistemas com uma estrutura permanente, mas um sistema com estrutura de trocas contínuas, que se dão de acordo com nossas interações. Tudo o que acontece como seres vivos, ocorre através de modificações na nossa estrutura²³. Por isso, afirma que:

²³ “Entende-se por estrutura de algo os componentes e relações que constituem concretamente uma unidade particular e configuram sua configuração” (MATURANA, 2001, p. 54).

Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo (MATURANA, 1998, p. 27).

Nesse sentido, as mudanças nas nossas ações estruturais se dão em congruência com o sistema nervoso central, que vai modificando sua configuração. Essas mudanças podem ser originadas na própria dinâmica interna ou deflagradas no decorrer das interações com o meio.

Maturana enfatiza que tudo o que ocorre ao sistema vivo depende das operações estruturais que ele próprio gera. E que o viver dos seres vivos é uma história na qual as mudanças estruturais pelas quais passam são contingentes à história de suas interações. A partir da mudança estrutural e da sequência de interações, o ser vivo e sua circunstância modificam-se.

Para tanto, enfatiza:

O que a constituição genética de um organismo determina no momento da sua concepção é um âmbito de ontogênias possíveis no qual sua história de interações com o meio realizará em uma delas em um processo de epigênese (MATURANA, 1998, p. 96).

Quando Maturana fala em sistema determinado, está se referindo a uma construção estrutural que vem se constituindo historicamente no próprio processo vital do sistema, enquanto linhagem e enquanto indivíduo. O que ocorre é a constante autogeração do sistema em relação com suas circunstâncias. Como o processo de determinação estrutural é constante, é ele, enquanto sistema, que determina, no momento em que uma ação incide sobre ele, sua própria ação.

Ao nos debruçarmos sobre a obra de Humberto Maturana na busca de uma explicação científica do que vem a ser sistemas vivos estruturalmente determinados, deparamo-nos com um outro elemento que compõe este contexto, que é a organização²⁴. Entende-se que é a organização de um sistema que define sua identidade, suas propriedades como uma unidade.

²⁴ “Entende-se por organização as relações que devem ocorrer entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica” (MATURANA, 2001, p. 54).

Maturana (1997a) explica que:

As relações entre os componentes que definem uma unidade composta como uma unidade simples de um dado tipo constituem sua organização. Portanto, a organização de uma unidade composta define sua identidade de classe e conserva-se como um conjunto invariante de relações, ao conservar sua identidade de classe. Se organização de uma unidade composta muda, sua identidade de classe muda e a unidade original se desintegra (p. 83).

Assim, entende-se que a organização de um sistema são as relações entre os componentes que lhe dão sua identidade de classe. A organização é invariante, mas a estrutura pode mudar.

No caso dos seres vivos, a organização que o define é a organização autopoietica. Dessa maneira, um ser vivo permanecerá vivo enquanto sua estrutura, e morre se não se manter sua organização, ou seja, uma unidade pode mudar sua estrutura sem perda da identidade, desde que sua organização seja mantida. É a organização de um esquema que define sua identidade, suas propriedades como uma unidade e a tendência na qual ele deve ser considerado como um todo unitário.

Portanto, de acordo com a abordagem sistêmica existe uma implicação entre esses dois elementos no que constitui o funcionamento do ser humano enquanto um organismo vivo, ou seja, estrutura e organização encontram-se mutuamente interligados. Nessa direção todos os seres vivos apresentam o seu desenvolvimento individual restrito pela sua própria estrutura e organização e pelas transformações do meio que estão submetidos. “A extensão daquilo que um organismo pode fazer é determinada pela sua organização e sua estrutura [...]” (MATURANA, 1997a, p.162).

Desse modo, sem deixar de reconhecer que os seres vivos estão determinados em sua estrutura, mas encontram-se em constante processo de transformação graças ao papel atribuído à cultura e à educação como instrumentos mediadores para esse sujeito, Maturana caracteriza o sujeito como mutável.

A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações sociais. Segundo uma dinâmica histórica na

qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com as seqüências de interações do organismo que dura desde seu início até sua morte como um processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do processo do organismo nesse instante. O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar (MATURANA, 1997b, p. 28).

Portanto, ao estudarmos as histórias de vida dos sujeitos, partimos da perspectiva de que não se pode negar a questão orgânica; no entanto, ela se encontra sujeita a mudanças, de acordo com as necessidades do sujeito e com a educação dedicada a ele. Ou seja, acreditamos que a definição sobre o percurso do ser vivo depende da história de suas interações. Não nascemos determinados, ou a sermos de determinada maneira em função da nossa estrutura inicial, mas sim, somos o que as nossas possibilidades resultantes de nossa história nos permitem. Como nos diz Maturana (1997b):

[...] cada criança será o ser humano que sua história configura em um processo de epigênese no qual aquilo que se passa surge na transformação da estrutura inicial de maneira contingente a história do viver em que a criança e a circunstância se transformam juntos de maneira congruente. [...] cada um de nós é e será, de uma ou de outra maneira, de acordo com aquilo que vivermos (p. 237).

Com isso, podemos dizer que as mudanças estruturais podem ocorrer da própria dinâmica interna e nas interações com o meio, ou seja, numa combinação entre essas duas variáveis. Em nossa cultura, essas mudanças acontecem prioritariamente em dois contextos. Inicialmente, na família, que é o grupo social organizado com o qual a criança estabelece suas primeiras relações. Por meio dela, o processo de aprendizagem se inicia. Depois, estende-se para a escola, considerada o segundo grupo de relações da criança.

Segundo o pensamento sistêmico, no decorrer da infância cria-se a possibilidade de a criança ser capaz de aceitar e respeitar o outro, a partir da aceitação e do respeito a si mesma. Já na juventude, reafirma-se esse aprendizado como um espaço da vida adulta social e individualmente

responsável. São partes integrantes da educação, o respeitar e o aceitar os erros como oportunidades de mudanças, a aceitação e o respeito por si e pelos outros, sem a premência da competição. Nesse sentido, Maturana propõe:

[...] não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir (2007, p. 35).

Assim, ao tratar das questões de responsabilidade da escola, o autor diz que esta é um lugar privilegiado em que se dão interações de aprendizagem, compondo o universo dos seres vivos em permanente transformação. Para tanto, a escola deve se preocupar mais com a formação humana do que técnica, chamando a atenção para que esse contexto não se converta em uma mera reprodução do conhecimento. Maturana e Rezepka (2000) vão além ao dizerem que é tarefa da escola guiar os alunos de maneira que ampliem seus conhecimentos reflexivos e sua capacidade de ação, “[...] corrigindo o seu fazer e não o seu ser [...]” (p.15) e proporcionando-lhes condições “que guiam e apóiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no auto-respeito e no respeito pelo outro” (p.11). Sugerem criar um contexto relacional que propicie condições em que os alunos possam crescer no respeito e na aceitação de si mesmos a partir de si mesmos, não a partir de exigências externas ou mediante comparações.

Através do estudo das obras de Maturana, observa-se a defesa da cultura da diversidade. Desse modo, o autor sugere que as escolas devam trabalhar com as diferenças, partindo do princípio de que não existem duas pessoas iguais. O “normal” é a diferença e não a homogeneidade, a uniformização, a repetição, tão difundidas nos ambientes escolares. A escola é um lugar para humanizar-se, e isto só ocorre a partir da aceitação das diversidades, principalmente compreendendo que existem diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada ser humano. Somos todos capazes de aprender e estamos aprendendo a todo tempo alguma coisa na relação com o outro, desde que assim o desejarmos (FREIRE, 1997).

Contudo, faz-se necessária a aceitação do outro como legítimo outro, primando pela sabedoria de convivência, lidando com os erros como oportunidades de mudanças e atribuindo valores às ações, por meio de uma postura reflexiva no ambiente no qual se está inserido. Um espaço reflexivo que permita ao sujeito se perguntar: “Como estou fazendo, como estou lidando com isso?”, tomando a si mesmo como referência. Assim,

[...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveu em sua educação (MATURANA, 1997b, p. 29).

Portanto, educar significa estabelecer um espaço de convivência no qual se convida o outro a conviver conosco. Na visão de Maturana – da educação como convívio –, a congruência, que é a comunicação mais inteira do ser humano, é que vai construindo os critérios de validade para a maior qualidade do conviver.

Para Maturana (2003), a educação está relacionada a

[...] saber vivir en armonía del hombre con la naturaleza, donde los niños de hoy aprenden a respetar a la naturaleza através de las emociones y no del control de aquellas por medio de la razón [...] no solo ha de enseñar valores, hay que vivirlos desde el vivir en la biología del amor, no hay que enseñar cooperación, hay que vivirla desde el respeto por si mismo que surge en el convivir en el mutuo respeto (p.11-12).

Dessa maneira, o referido autor nos leva a refletir acerca da finalidade da educação e da prática educativa - passando da busca mercadológica como objetivo educacional para a melhor qualidade do conviver humano. A educação sempre é para que. Os seres humanos, por motivos diversos selecionam, consciente ou inconscientemente, seus objetivos do educar. Para Maturana isso se dá de uma forma intersubjetiva. Em outras palavras, as ações são

construídas nas relações, mas de uma maneira autônoma e partilhada ao mesmo tempo. Se entendermos a importância do processo relacional na ação educativa, se a formação do outro como totalmente outro se constitui como objetivo da educação, então é preciso repensar as interações em que o educando possa confrontar-se como autônomo e construa sua autoconsciência, que se exercita nas relações. Para Maturana:

A autoconsciência não está no cérebro – ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem. A operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem. Então a autoconsciência surge quando o observador constitui a auto-observação como uma entidade ao distinguir a distinção da distinção no linguajar (MATURANA, 1998, p. 28).

A autoconsciência passa a ser uma consciência de si na relação, já que na relação é que se estabelece a identificação do outro como legítimo outro. O conhecimento é compreendido como organização do vivo nas relações que vai vivenciando, como fenômenos. O próprio ato de conhecer-viver se constitui em uma leitura da relação cognoscente-vivente. Por isso, nesta perspectiva, o conhecer-viver é elemento fundamental no processo de conscientização.

Outro aspecto importante a considerar, além da autoconsciência, é a permanência do processo educativo. Os espaços de educação são aqueles criados pelo grupo social para além do convívio do núcleo familiar. Valorizar e possibilitar o conviver nos espaços educativos é caminho para existencializar o conhecer-viver e assumir a cultura como uma das dimensões do convívio de tal modo que se torne – ela, cultura – cada vez mais humanizante, já que, ao mesmo tempo, é comunicada aos sujeitos e transformada por eles na congruência. Nesse sentido, no processo educativo, “ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem” (MATURANA, 1998, p. 29).

No conviver como processo educativo, a transformação estrutural ocorre a partir da compreensão sistêmica. Em vista disso, qualquer ação comunicada interfere na totalidade do sujeito. Por isso a mudança é estrutural. E, além

disso, não despreza o acúmulo que as experiências anteriores do conviver lhe ofereceram; ao contrário, as considera como elementos constitutivos no novo ato do conviver.

Assim, o ato de aprender se constitui em um fenômeno complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu indissociável processo de ser e estar no mundo; uma integração no ser e no fazer consigo mesmo e com o outro. Porém, é relativo às mudanças estruturais que ocorrem nos seres de maneira contingente às histórias de suas interações. Sempre aprendemos o que nossa estrutura permite aprender. Para Meirieu (1998),

[...] aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo (p. 37).

Nesse contexto, o papel do professor deve se dar de maneira diferente do que presenciamos na educação tradicional. Nesta, a interação professor-aluno está alicerçada na perspectiva de que a transmissão do conhecimento é planejada a partir de objetivos que especificam o tipo de resposta que a criança deve dar, delimita-se previamente a conduta particular que se espera na execução e o que deve ser usado como ferramenta física ou conceitual para essa realização. Já na abordagem sistêmica, a relação professor-aluno transforma-se de maneira congruente. É vista como um processo de aprendizagem coletiva, pautado em alterações contínuas e recíprocas. O que o professor ensina precisa ter significado para ele próprio, o ser e o fazer o mais próximo possível na sua atuação. Essa parece ser uma preocupação de Maturana para a efetivação do processo de aprendizagem: “Entonces lo central no es la temática que se aprende sino desde donde se está para aprenderla” (2003, p. 52). Percebe-se aí uma mudança nos papéis e responsabilidades entre as partes envolvidas no processo de aprendizagem.

Portanto, cabe ao professor buscar priorizar não o que se aprende, mas a partir de qual perspectiva o aluno aprende, interrogando-se sobre qual é seu lugar no contexto escolar. Deve reconhecer que existem formas variadas de ensinar, que exigem novos posicionamentos em relação à diferença, com

ações pautadas para além da transmissão de conhecimentos, baseada na cooperação, solidariedade e respeito às diferenças.

O desafio da (o) professora (r) será criar um espaço de convivência no qual as questões da aprendizagem serão trabalhadas a partir do ponto em que o aluno se encontra [...]. O(a) professor(a), que será o elemento articulador de ações que permitirão escutar os alunos e transformar isto em algo que faz sentido no espaço educacional, [...] (PISTÓIA, 2006, p. 107-108).

“Para Maturana, o professor necessita da reflexão para desenvolver sua relação de trabalho com os alunos. A reflexão é um espaço no qual a pessoa se pergunta como estou fazendo, tomando a si mesma como referência” (ANDRADE, 2006, p.112). Maturana e Varela (2001) dizem que esta prática de reflexão do professor sobre suas experiências e seus atos trata-se de um desafio a ser conquistado ao longo do tempo. Para tanto, faz-se necessário abandonar as maneiras de olhar já incorporadas em nós como pensamentos habituais, suspender os pensamentos condicionados culturalmente e exercitar o olhar e a escuta da experiência em toda sua expressão, abertos ao espaço para o conhecimento da experiência e da conduta.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é considerada como um processo vital de contínua mutabilidade. Para Maturana e Rezepka (2000), o ambiente escolar deve cuidar para criar condições em que os educandos convivam a partir de seus processos autopoieticos, de modo que ampliem sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vivem, contribuindo com sua preservação, transformação e ao meio ambiente.

Assim, percebe-se que a experiência de Maturana sobre a educação o tem levado a compreender que educar é conviver em um espaço de aceitação recíproca, onde haja o respeito, a compreensão, e não meramente aprender conteúdos acadêmicos. Não basta simplesmente ensinar, por exemplo, o que é democracia, senão viver democraticamente na diversidade e no respeito às diferenças de cada um. Como enfatiza Maturana, falar em educação, em seres humanos, implica falar em valores que, em vez de serem ensinados, devem, na realidade, ser vividos no cotidiano de cada um.

Desnecessário seria dizer que tudo o que foi exposto no decorrer deste capítulo nos sinaliza para a necessidade de desenvolvermos modalidades

alternativas de constituição de uma compreensão do mundo, renunciando ao pragmatismo e à suposta objetividade que constituem o cerne do pensamento moderno.

Para finalizar, trago as considerações de Moraes (2003) que, assim como Maturana, concebe os seres humanos como fazendo parte de um sistema (ecossistema) que pode ser estudado, pesquisado, explicado em seus múltiplos domínios e relações. Segundo essa autora,

Necessitamos mais do que nunca de novas teorias científicas capazes de fundamentarem uma prática pedagógica renovadora e o que acreditamos que deva ser o processo de construção do conhecimento e a aprendizagem. Hoje sabemos que uma nova epistemologia implica em uma nova concepção de trabalho científico, em uma nova concepção do conhecimento como também uma compreensão mais adequada da realidade e do mundo em que se vive (p.18).

Assim como,

[...] novas práticas pedagógicas que favoreçam não apenas o desenvolvimento da inteligência humana, mas, sobretudo, que colaborem para uma reforma do pensamento [...] uma revisão conceitual básica a respeito de nossa compreensão sobre o universo, o ser humano e o que significa verdadeiramente as palavras progresso e evolução com sustentabilidade (p. 18).

Pode-se dizer que Maturana não nos apresenta uma nova teoria, mas nos coloca diante de uma outra corrente de pensamento, que propõe a criação de um espaço para reflexão a partir da nossa própria experiência sobre a origem do nosso pensamento e de nossas ações. Destaca-se pelo olhar contextualizador na maneira de se estudar e compreender o ser humano e na forma como o processo de desenvolvimento é concebido. É a totalidade que orienta o olhar desse autor com relação à concepção de mundo e de sujeito. Suas idéias nos mostram a necessidade, enquanto educadores e seres humanos, de criarmos alternativas de constituição da realidade e do contexto que nos cerca, descartando o pragmatismo, a fragmentação e a objetividade na forma como são utilizados pelo pensamento moderno.

Nesse sentido tentamos mostrar, no decorrer deste capítulo, que a proposta de Maturana é uma proposta reflexiva articulada a uma mudança epistemológica, que se contrapõe a uma realidade que seja independente do

viver do observador, isto é, à existência de uma realidade independente do que fazemos ao nos referirmos a ela.

É importante registrar ainda que, embora sejam muitas as obras de Humberto Maturana, poucos são os estudos teóricos na esfera da **educação especial** que se dedicam ao seu pensamento. Assim, a presente discussão toca apenas uma parte de suas proposições, no intuito de apontar a necessidade de avançar no esclarecimento e no adensamento dos estudos do autor, uma vez que ele traz contribuições importantes para se pensar o trabalho educativo.



4. UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E MATURANA

Lev S. Vigotski e Humberto R. Maturana são os autores com os quais procurei dialogar no decorrer de todo esse trabalho. Por meio de suas idéias, pensamentos, conceitos e pela maneira como teceram reflexões e construíram conhecimentos, ambos foram por mim utilizados na busca de compreender as singularidades da trajetória pessoal e acadêmica de pessoas com deficiência que freqüentaram a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Assim, neste momento, proponho-me a um diálogo mais próximo entre esses dois autores, refletindo sobre alguns pontos convergentes que ajudam a compreender o desenvolvimento do ser humano e o processo de constituição do sujeito, assim como o objeto de estudo desta pesquisa. Ressalto que a proposta desse diálogo não se orienta pelo intuito de levantar as semelhanças e as diferenças entre os vários elementos que compõem a teoria histórico-cultural e a sistêmica, mas justifica-se pelo fato de encontrar em alguns conceitos de Maturana aproximações com a concepção teórica de Vigotski, como por exemplo, a preocupação com a questão do humano, que constitui o objeto de investigação nas teses dos dois teóricos em referência.

No entanto devo reconhecer, como referem Geraldi, Benites e Fichtner (2006), ao estabelecerem um diálogo entre Vigotski e Bakhtin, que: “Provocar o encontro de dois pensadores, cada um com seus interesses, seus conceitos, suas aflições teóricas e suas histórias distintas, é sempre um risco [...]” (p. 171), mas um risco que considero valer a pena correr quando se deseja chegar a algum lugar.

Vigotski e Maturana, mesmo vivendo em momentos históricos diferentes²⁵ e partindo de pressupostos epistemológicos distintos²⁶, porém não

²⁵ Vigotski (1896-1934) e Maturana (1928...).

²⁶ Vigotski - trabalha com o conceito de mediação semiótica no processo de construção de significados e o processo de internalização em termos da passagem do plano biológico para o plano social e com o papel da cultura na constituição da psique humana, a cultura como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem. Maturana - suas argumentações partem sempre de uma perspectiva biológica, de reflexões acerca da biologia, mas que transcende o aspecto organísmico, para a compreensão dos sistemas sociais; concebe a biologia em termos de interações com o ambiente.

distantes, denotam semelhanças na compreensão de mundo e de sujeito. Ambos rompem com as teorias empiristas e aprioristas na busca de uma teoria que pudesse explicar a natureza dos processos psicológicos humanos. Do mesmo modo, rejeitam os dualismos cartesianos entre mente/corpo, matéria/consciência, indivíduo/sociedade. Pensam o mundo, o sujeito, na perspectiva das relações, numa interdisciplinaridade, não de um determinismo formal de causa e efeito, se opondo a qualquer reducionismo.

Entendo que mesmo Vigotski e Maturana tendo partido de pressupostos epistemológicos distintos, tal fato não elimina o que afirmam no decorrer de seus estudos, ou seja: o que sustenta os seres humanos e o mundo está interligado, de modo que não podem ser compreendidos em separado e o conhecimento do ser humano é construído em suas interações com o mundo.

Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos (MARIOTTI, 2001 p.10).

Considero que ambos são teóricos que nos desafiam a sairmos do conforto e da passividade, na compreensão de que o mundo é construído por nós, num processo incessante e interativo. Construimos o mundo e, ao mesmo tempo, somos constituídos por ele: "[...] em todo esse processo entram sempre as outras pessoas e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente compartilhada (MARIOTTI, 2001, p. 11).

Maturana vem reafirmar o pensamento de Vigotski, ao compartilhar da ideia de que o ser humano se constitui como sujeito a partir de suas interações e a vida é a busca incessante de novos conhecimentos. O mundo não está pronto e acabado, mas é formado pelos seres humanos em um processo contínuo e ativo. Do mesmo modo, o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo e é construído através das constantes interações que acontecem ao longo da trajetória de vida. Assim, somos influenciados e modificados por aquilo que vivenciamos e experienciamos no nosso dia-a-dia.

Entende-se que o pensamento de Maturana se aproxima ao de Vigotski, uma vez que o conjunto das suas idéias ultrapassa a premissa básica do

pensamento ocidental. A concepção de Maturana sobre os seres humanos “[...] inutilizou as velhas dualidades: indivíduo x sociedade, natureza x cultura, razão x emoção, objetivo x subjetivo” (RABELO, 1998, p. 7). Maturana vem demonstrar a impossibilidade das teorias tradicionais em explicar a organização do ser vivo e aponta para a busca de outras fontes científicas que procuram compreender o ser humano a partir de si mesmo, que se faz e se refaz a cada interação. “[...] organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outro [...]” (MATURANA, 2005, p. 62). Com isso, Maturana afirma que é a partir da dinâmica estrutural do sujeito congruente, com sua trajetória histórico-cultural, que este sujeito é capaz de interpretar e conhecer a realidade e de realizar-se como ser humano.

Assim, ao estudar o que propõe Maturana sobre o ser humano, é possível identificar a importância que atribui aos sistemas biológicos e ao aspecto estrutural do organismo, mas também uma forte ênfase nos fenômenos sociais como elementos preponderantes para o desenvolvimento do indivíduo. Para ele, não existe o humano fora do social, na justificativa de que a dimensão genética apenas prepara o homem, mas não o determina. Estabelece um entrelaçamento permanente e contínuo entre o biológico, o social e o cultural ao dizer que os seres vivos e o mundo não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações, isto é, “[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos. [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (MATURANA, 1997a, p. 43). Maturana refere-se ao homem como um ser vivo autônomo, autoprodutor, que não foi criado para receber as informações passivamente.

Tecendo um contraponto com a abordagem vygotskiana, os autores La Taille, Dantas e Oliveira (1992) reconhecem que os principais elementos a serem compreendidos no estudo do ser humano são:

[...] um substrato biológico estruturado como base do funcionamento psicológico [...]; o homem (todo e qualquer ser humano) não existe dissociado da cultura. A mediação simbólica, a linguagem e o papel do outro social na constituição do ser [...]. O processo de internalização de formas culturalmente dadas [...] (p.104).

Nesse sentido, subentende-se que tanto para Vigotski como para Maturana, o social é fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, uma vez que ao nascer é constituída basicamente por recursos biológicos, mas a partir do momento em que ingressa no mundo das relações, passa a constituir-se como homem. Através da educação e da cultura, o sujeito pode romper com seu determinismo biológico, na medida em que funciona como um sistema, como um todo integrado. Mesmo que para Maturana os seres vivos sejam determinados em sua estrutura, no entanto, encontram-se em constante processo de transformação, ou seja, através do ambiente e da educação como elementos mediadores, ocorrem modificações na estrutura do ser humano. “O ser humano é constitutivamente social. Não existe o humano fora do social. O genético não determina o humano, apenas funda o humanizável. [...] o social e o individual são, de fato, inseparáveis” (MATURANA, 1998, p. 205-206). O autor ainda vai além ao afirmar que um ser humano não é um indivíduo senão no contexto de sistemas sociais onde ele se integra, e sem seres humanos individuais não haveria fenômenos sociais humanos.

Vigotski reafirma tal premissa, quando diz que é a partir das inter-relações com o outro e com a ação da cultura, que o homem se constituirá como ser humano. “Vygotsky rompe com a idéia tradicional de que os homens são controlados de fora, quer dizer, pela sociedade, ou que eles são controlados a partir de dentro, ou seja, pela sua herança biológica” (FICHTNER, 1998, p. 34). A partir da cultura como parte integrante da natureza do ser humano e como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem, Vigotski nos oferece instrumentos teóricos para explicar as determinações e as condições sociais de constituição do sujeito.

Pode-se dizer então que, do ponto de vista dos dois autores, estruturalmente ou biologicamente a deficiência existe, não se nega o aspecto orgânico, mas a partir da própria dinâmica interna do sujeito e da educação recebida, está sujeita a modificações. Portanto, no que se refere à questão metodológica para lidar com os sujeitos da educação, Maturana e Vigotski partem de perspectivas convergentes. “O ponto de partida em ambos é um pensamento monista, uma compreensão do mundo que permite uma compreensão homogênea dos fenômenos naturais, sociais e humanos”

(GERALDI, 2006, p. 168). A partir daí, podemos dimensionar a importância dos autores como referenciais teóricos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Outro aspecto também possível de aproximar Vigotski e Maturana surge por meio do conceito de desenvolvimento. Ambos, ao estudarem o desenvolvimento do ser humano, referem-se a processos complexos, dinâmicos e em movimento.

Em Vigotski, o desenvolvimento humano resulta da dialética entre desenvolvimento individual e social. Ao interiorizar as respostas disponíveis no mundo social - no qual os adultos funcionam como modelos - cada indivíduo não só reproduz e repete o que já foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas "respostas" no processo individual do seu desenvolvimento (GERALDI, 2006, p. 185).

Do ponto de vista de Vigotski, desenvolvimento como um processo tem uma orientação para o futuro, onde se constroem as funções psicológicas superiores, que são influenciadas pelo passado, mas não determinadas por ele. Com isso queremos dizer que desenvolvimento é a construção de novos conhecimentos com os já existentes, não a repetição do que já existe.

Em Maturana, não encontramos especificamente o termo desenvolvimento, mas o autor fala em transformação estrutural do organismo, que é um processo que ocorre sem interromper a identidade do organismo pelo meio. O organismo segue um curso de mudanças estruturais desencadeada por sua história de interações. E é nesta história de interações que o ser vivo e sua circunstância mudam juntos. Assim, no pensamento de Maturana, fica subentendido uma visão de desenvolvimento voltado a mudanças, transformações, um movimento entre o sujeito e o meio ambiente: "[...] toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial [...], de maneira contingente com uma história particular de interações [...]" (MATURANA, 2005, p. 28). Segundo o autor, podemos entender que o desenvolvimento tem a ver com transformações e modificações das relações e com a construção de novos sistemas. O que indica que desenvolvimento tem um caráter sistêmico, convergindo com as idéias de Vigotski. Entender as coisas sistemicamente significa entendê-las dentro de um mesmo contexto e na natureza de suas relações.

[...] pensar sistemicamente é pensar a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade; ou porque os pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade constituem em conjunto uma visão de mundo sistêmica (VASCONCELLOS, 2002, p. 147).

Dessa maneira, a concepção de desenvolvimento, na visão dos autores, é percebida como um processo que afeta o ser humano não apenas no aspecto biológico, mas que tem implicações cognitivas e afetivas relacionadas às experiências do sujeito e ao meio em que se encontra. “[...] Desenvolvimento representa uma unidade dialética entre desenvolvimento individual e social” (GERALDI, 2006, p. 38). Os autores se distinguem, pois, das abordagens tradicionais, uma vez que propõem atividades que valorizam a colaboração e a cooperação como elementos desencadeantes do processo de desenvolvimento.

No que concerne à educação, também é possível traçar algumas aproximações. Maturana (1995) afirma que o espaço escolar é o espaço que abrange todos os sujeitos da educação; não faz distinção entre sujeitos com deficiência e sujeitos que não possuem deficiência. Diz que a escola deve permitir que “alunos diferentes” participem do processo educativo. Faz a defesa da cultura da diversidade, a aceitação do outro como legítimo outro. Com isso, Maturana quer dizer que o outro deve ser respeitado e reconhecido como um ser humano que é. Segundo Moraes (2004), este pensamento traz consigo a dimensão inclusiva, a dimensão da integração e não da exclusão. Maturana refere-se ao ato de educar como um processo em que a criança, o jovem ou o adulto convive com o outro, transforma-se de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. Educar deve significar a configuração de um espaço de convivência desejável para si mesmo e para o outro, de forma que o eu e o outro estejam numa rede particular de interações e se transformem de maneira congruente. Assim, o educar ocorre todo o tempo numa relação de reciprocidade. “A educação é um processo contínuo que dura toda a vida. [...] a educação, como um sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração [...]” (MATURANA, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva, entende-se que o conhecimento é um processo dinâmico, criativo e jamais finalizado. Segundo Moraes (2004), a respeito de Maturana, o conhecimento

[...] não provém somente do objeto externo e nem do sujeito ou apenas da racionalidade interna do sujeito, mas das interações que acontecem entre ambos (p. 178). Como seres humanos não funcionamos de maneira fragmentada e nem apenas linearmente no processo de construção do saber. [...] funcionamos de maneira inter e transdisciplinar em relação ao conhecimento. [...] o conhecimento é um fenômeno essencialmente dialético, pois a interação implica dialogicidade e produção compartilhada (MORAES, 2004, p. 178 e 249).

Para Vigotski, a educação está na base de toda aprendizagem e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Vigotski sentiu a necessidade de uma teoria voltada para o futuro, isto é, que enfatizasse a forma de levar a criança de seu estado atual de desenvolvimento para um estado mais avançado. Para ele, a educação desempenha uma função vital ao ajudar a criança a organizar o conhecimento e a experiência desenvolvidos durante a história da humanidade. Do ponto de vista desse autor, a escola é vista como um ambiente potencializador para que ocorra a aprendizagem e para as transformações das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Dessa maneira, discute o processo de desenvolvimento da criança na perspectiva de que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as pessoas.

Nesse sentido, na perspectiva de Vigotski, a educação caracteriza-se como um processo sistêmico e deve ser trabalhada dentro do contexto cultural onde a criança está inserida, considerando-se inclusive as condições que esta apresenta. Ou seja, faz a defesa de que todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes.

Portanto, considero que no pensamento dos dois autores a educação e a escolarização desempenham um papel fundamental na formação do sujeito. A escola, além da função pedagógica, na medida em que é o local para a transmissão e construção de conhecimentos, também desempenha uma função social e deve primar pelo princípio da integração.

Vigotski, como teórico e pesquisador brilhante que foi, mostrou ser também um visionário, alguém que conseguia enxergar além de seu tempo, que possuía uma visão prospectiva de ciência e conhecimento, ultrapassando as práticas reducionistas e incompatíveis da época. E o mais importante nesse contexto, é que Vigotski trabalhava com uma nova concepção de deficiência. Com isso, foi capaz de antecipar algumas questões que as ciências humanas só passaram a desenvolver recentemente.

Apesar de os autores estudados viverem em épocas históricas diferentes, ambos nos presenteiam com pressupostos que vão além de novas teorias, anunciando outra possibilidade epistemológica. Quando digo que há pontos de convergência entre eles, além do que já foi dito, destacam-se pelo olhar contextualizador, na maneira de se estudar e compreender o ser humano. Ambos possuem uma visão de sujeito e de mundo que é, ao mesmo tempo, monística, holística, inter e transdisciplinar. Percebe-se, assim, que é a totalidade que orienta o olhar de tais autores.

Suas idéias nos mostram a necessidade, como educadores, de criarmos novas alternativas de constituição da realidade e do contexto que nos cerca, principalmente no que se refere à compreensão das deficiências e de como lidar com elas, pautados em uma perspectiva de escola social ou educação social, na qual a criança com deficiência é educada a não se adaptar à deficiência, mas superá-la. Os autores não nos dão todas as respostas às questões que formulam, mas nos desafiam a seguir adiante na medida em que suas obras nos apresentam um bom exemplo de superação da dicotomia entre o individual e do social, entre o sujeito abstrato e o empírico.

É importante registrar que o estudo aqui realizado não apresenta uma leitura concluída de Vigotski e de Maturana, mas teve como objetivo buscar um maior aprofundamento dos seus pressupostos, bem como provocar uma reflexão acerca da importância desses referenciais teóricos para o trabalho no campo da educação especial.



5. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

5.1 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, procuro elaborar de maneira sintética como se caracteriza atualmente o ensino superior brasileiro e, num segundo momento, de maneira mais aprofundada, apresento aspectos históricos sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino superior, embasando-me na legislação vigente e em estudos que versam sobre o assunto. Busco refletir sobre o contexto das políticas de inclusão no ensino superior, trazendo à tona documentos legais que assegurem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência neste nível de ensino e alguns elementos disparadores que contribuem para essa discussão. Por fim, discorro sobre o contexto da UNIOESTE, tendo como base o seu estatuto, como também o Programa de Educação Especial²⁷ dessa Universidade, através de experiências registradas e documentos que regulamentam este setor.

O texto parte de um pressuposto inclusivo de que a pessoa com deficiência tem garantido, em documentos oficiais, o direito ao acesso e à permanência no ensino superior, e na perspectiva de que a igualdade de oportunidades não é privilégio de alguns mais favorecidos, mas deve permear a realidade de todo ser humano.

Ao se estudar a educação superior no Brasil, especialmente no que tange ao cenário mundial das políticas educacionais, Cury (2001), no que diz respeito aos aspectos legais, chama a atenção para as várias vozes diferentes, presentes na legislação, cujos sons não são uníssonos. Considerando as ações de inclusão, o autor se refere a um distanciamento entre a lei e a prática e, ainda, um distanciamento no que está disposto em cada uma das leis quanto à terminologia utilizada para definir o aluno da educação especial, aos tipos de

²⁷ Relativo à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

atendimento e à forma de tratamento atribuída às pessoas com deficiência; aos conceitos de educação especial e necessidades educacionais especiais etc. Nesse sentido, é importante refletir sobre quem é o aluno da educação especial, uma vez que a partir dessa delimitação se desenvolvem as metas e ações para seu atendimento.

O ensino superior no Brasil, como destaca Magalhães (2006), caracteriza-se como um capítulo de exclusão de uma significativa parcela da população à educação. Ristoff (2008) é de opinião semelhante a Magalhães quando diz que “a educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens de classes trabalhadoras” (p. 41). Refere que mesmo transcorridos dez anos da aprovação da LDB nº 9.394/96, os desafios para a educação superior ainda persistem:

Transformações de toda ordem desencadearam-se nesse período, em decorrência das políticas educacionais implantadas sob orientação de organismos econômicos financeiros multilaterais configurando um quadro de elitização e privatização desse nível de ensino (p. 41).

Assim, a educação superior tem passado por momentos decisivos que marcaram sua trajetória e definiram o que conhecemos hoje como Universidade brasileira.

O surgimento das primeiras Universidades deu-se tardiamente, em conseqüência ao processo de colonização e à resistência de Portugal, tanto que nos primeiros 300 anos de existência do país, não havia nenhuma Instituição de ensino superior. A formação ocorria somente fora do país, geralmente na Europa. Os jesuítas no período de colonização iniciaram uma série de tentativas para a criação de escolas de ensino superior no Brasil, porém sem sucesso. Foi com a chegada da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, que se efetivou a criação do ensino superior.

A primeira Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), instalada pelo Decreto nº 14.343, durante o Governo Epitácio Pessoa. Em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil e, em 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em janeiro de 1925, através do Decreto 16.782, foi

aprovada a reforma universitária que tratava da Lei Rocha Vaz²⁸. Esta lei possibilitou a criação de outras Universidades em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Em 1934, temos a criação da Universidade de São Paulo (USP).

Oliven (1992) afirma que a criação das primeiras Universidades brasileiras conservava o caráter elitista e, ao mesmo tempo, meramente profissionalizante dos cursos. Mantinha-se alheia às necessidades da maior parte da população e não incentivava o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

A educação no ensino superior na década de 1960, segundo Franco (1997), estava vinculada a um discurso voltado à questão da modernização. No século XXI, considerando-se a tendência histórica, esse discurso volta-se para a globalização, os consórcios e as parcerias. Estabeleceu-se, no país, uma série de medidas sob a denominação de reformas, de modo que a educação superior tem sido submetida a profundos processos de mudança.

Percebe-se que a partir dos anos 70, a demanda pelo ensino superior cresceu significativamente, o que propiciou a expansão desse nível de ensino e a multiplicação das Universidades ou faculdades privadas.

A partir da segunda metade de 1970, foi observada uma transformação gradativa no desenho do Ensino Superior, quanto à natureza institucional dos estabelecimentos privados. Alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas integradas, mediante processos de fusão de escolas isoladas ou de incorporação de um ou mais estabelecimentos (PEREIRA, 2007, p. 50).

Martins (2000) destaca que entre 1994 e 1998, a matrícula nos cursos de graduação apresentou um aumento. Este crescimento foi, em sua maioria, atendido pela rede privada de ensino, tanto que em 2004, as instituições privadas atingiram 70% das matrículas do ensino superior (RISTOFF, 2008). Também em 2006²⁹, as instituições particulares foram responsáveis pelo aumento de 196.189 novas vagas. Na rede pública, a expansão quanto ao

²⁸ Dispunha sobre a organização e o funcionamento das faculdades isoladas.

²⁹ Resultado do censo da educação superior 2007.

número de vagas foi menor, denotando dificuldades para atender ao aumento da demanda.

Segundo dados do MEC-INEP, em 2007 o sistema de educação superior no Brasil se compõe de 257 instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.141 privadas. Esse crescimento de natureza privada tem levado, segundo autores que se dedicam a este campo de estudos, ao comprometimento do significado da educação como bem público de qualidade e de valor social: “Como consecuencia del agrandamiento del sector privado, se puede observar la intensificación de la funcionalidad económica y utilitarista de la educación superior” (SOBRINHO e BRITO, 2008, p. 489).

Esse desenvolvimento do setor privado vem se desenhando desde os anos 60, com maior ênfase nos anos 70. A década de 80 foi menos intensa, alcançando o grande auge nos anos de 1990 e 2000³⁰ com um aumento significativo no número de matrículas. Sobrinho e Brito (2008) apontam que em 1996 se contavam com 1.868.529 alunos e em 2003 esse número chega a 3.887.022 de estudantes na educação superior.

Em 2004, há 4.163.733 alunos matriculados no ensino superior. Destes, apenas 1.178.328, (28,3%) nas instituições públicas e 2.985.405 (71,7%) nas privadas³¹. Os dados do Censo da educação superior de 2007 apontam um pequeno aumento: 1.240.968 estudantes matriculados na rede pública de ensino – 615.542 nas Universidades federais, 482.814 estaduais e 142.612 municipais. Em compensação, são 3.639.413 na rede privada de ensino.

Apesar desse aumento, cabe lembrar que o Brasil representa ainda um dos mais baixos índices de oferta de educação superior da América Latina (10,5%, para a faixa etária de 18 a 24 anos)³², e a proporção de estudantes nas Universidades públicas representa menos de um terço do total.

Trata-se de uma das mais baixas na América Latina, em que há casos de países, como a Argentina, Chile e o Uruguai, que já ultrapassava, em 2002, os 30%, meta que o Brasil estabeleceu para o ano 2011, isto é, dez anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001 (SGUISSARDI, 2006a, p.1.027).

³⁰ Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luis Inácio Lula da Silva (2003...).

³¹ Dados do INEP 2004.

³² Censo da Educação Superior (INEP 2005)

Dada essa realidade, embora muito distante do preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 30% dos jovens de 18 e 24 anos matriculados na educação superior, com 40% das matrículas em instituições públicas, o atual governo reafirma o compromisso da reforma no ensino superior público, principalmente no que se refere à expansão do número de vagas.

No entanto, alertamos para os cuidados no que se refere às políticas públicas para a expansão do acesso ao ensino superior. O que os dados e a realidade têm mostrado, é que esse aumento tem se efetivado basicamente no ensino privado.

Assim, o Brasil, a partir dos anos de 1990, vem experimentando várias transformações em seu sistema de educação. Nesse período, as mudanças na educação superior foram as mais significativas. Entre as citadas anteriormente, ainda contamos com modificações na organização acadêmica, nos processos de avaliação, nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Essas transformações têm acontecido principalmente em decorrência das mudanças no cenário mundial das políticas governamentais. Sobrinho e Brito (2008) consideram que os motivos principais que têm contribuído para que a organização do ensino superior seja repensada relacionam-se a

competitividad de la economía en el mundo globalizado através de un incremento en la formación de profesionales y por outro lado, fortalecimiento de los valores democráticos, en especial de la equidad, através de la ampliación de oportunidades de acceso y permanência y el fortalecimiento de valores adecuados a la formación ciudadana (p. 488).

Um dos desafios a partir da década de 1990 é discutir a função da Universidade relacionada à educação do ser humano – sujeito histórico, social, cultural – e sua constituição, considerando-se suas condições e peculiaridades. Historicamente, a função da Universidade vem sendo reinterpretada de acordo com a sociedade na qual está inserida, porém o que se espera é que se desenvolva com qualidade e busque afirmar-se como bem público que efetivamente contribua para o conhecimento de uma sociedade cada vez mais diversificada e na formação humana como bem social e direito de todos.

Quando falamos na educação como um direito de todos, estamos nos referindo ao direito humano, o que implica reconhecer o direito à igualdade e à

diferença. Neste sentido, à Universidade é dado também o desafio de implementar políticas públicas e práticas educativas que trabalhem com as desigualdades sociais. A igualdade a que estamos nos referindo está estreitamente ligada à “igualdade na diferença”, ou seja, para que todos tenham o seu direito à igualdade de oportunidades é necessário considerar as diferenças de cada um, de cada grupo.

Por outro lado, o papel que vem sendo atribuído à Universidade, perante a comunidade que a sustenta, é o da competência para executar certos encargos que nenhuma outra instituição é capaz de efetuar. Essas atribuições são freqüentemente pautadas por uma característica, na grande maioria das vezes, denominada “qualidade”. No entanto, quando falamos em qualidade, é oportuno definir do que se trata. Não estamos nos referindo à qualidade sob a ótica empresarial ou política, que ostenta a competência, a eficiência e a produtividade, mas

[Trata-se da qualidade] acadêmico-crítica que, ao se propor integrar ensino e pesquisa em cada instituição de ensino superior, tenta fugir à mera produtividade como medida de desempenho institucional [considerando menos] o quanto se produz, a que velocidade e a que custo, e muito mais o que se produz (SGUISSARDI, 2006b, p.12-13).

Este fato tem levado as instituições a reverem o seu papel e sua inserção social no âmbito da sociedade, que exige cada vez mais investimentos em educação, ciência e tecnologia. Entendemos que a Universidade é a instituição responsável não somente pela criação, transferência e aplicação de conhecimentos como também para a formação e capacitação do indivíduo, contribuindo dessa maneira para o avanço da educação em todas as suas formas.

Por tudo isso, a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade, mesmo que para isso as mudanças no meio universitário tenham de acontecer em um contexto de disputa, conflitos e negociações entre a sociedade, o Estado, o mercado produtivo e os atores universitários na produção e difusão do saber.

Pereira (2007) refere que o MEC tem enfrentado muito trabalho neste sentido, devendo ampliar as oportunidades de acesso; mas, do mesmo modo, deve preocupar-se com a qualidade do ensino praticado nas Instituições de ensino superior.

Ainda, nesta mesma perspectiva, a autora reforça:

O atual governo busca ampliação da participação do setor público, na educação superior. Neste sentido, procura fortalecer a Universidade pública, através de uma reforma que prevê a reestruturação dessas universidades [...] (PEREIRA, 2007, p. 51).

Dessa maneira, reitera-se que o dilema com o qual a educação superior tem se deparado, nos últimos anos, está relacionado à ampliação do acesso a grande parte da população que conclui o ensino médio e tem a pretensão de dar continuidade a seus estudos.

No que tange ao acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, Valdés (2006) denuncia que a insuficiência de dados qualitativos e quantitativos a respeito dessas pessoas no contexto brasileiro não contribui para uma definição mais apurada de sua problemática social e educacional. Analisando os dados do Censo Escolar/MEC/INEP (2006), há o indicativo de que as matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, que eram de 337.326 em 1998, evoluíram para 700.624 em 2006, apresentando um crescimento de 107%.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência na educação superior, os dados do Censo Escolar MEC/INEP também registram um salto significativo. De 2003 para 2005, o número passou de 5.078 para 11.999 alunos, um crescimento de 136% nas matrículas. Destes, 3.809 estão matriculados no ensino público e 8.190 no ensino privado. O Estado do Rio de Janeiro registra o maior número de matrículas e o do Acre o menor número³³.

Assim, ao analisarmos os dados oficiais sobre o ensino superior brasileiro, observa-se também, no caso de alunos com deficiência, a predominância do setor privado, tanto em relação ao número de instituições, quanto de alunos e cursos. Estudos da Secretaria de Educação Especial

³³ Dados do INEP 2006.

(SEESP) do Ministério da Educação (MEC) nos remetem ao questionamento sobre a problemática da educação inclusiva nas instituições de ensino superior. As instituições do ensino privado estão absorvendo mais estes alunos; o Censo de 2005 demonstra que as Universidades privadas concentram 70,8% das matrículas, restando para as públicas 29,2%.

De acordo com Jannuzzi (2004), na história da educação especial o quadro de exclusão repete a exclusão social e educacional das camadas populares em nosso país, ou seja, o sistema de educação superior brasileiro é desigual como também o é o próprio país.

Segundo Caiado (2008), o maior contingente de pessoas com deficiência encontra-se nas camadas mais pobres da população.

Ao se tomar como exemplo a educação verifica-se que dentre as pessoas com deficiência, consideradas com limitações mais severas, o percentual de indivíduos sem instrução é de 42,5%, enquanto que para o grupo sem deficiência é de 24,5%. Ao se tomar como exemplo o salário mínimo verifica-se que 32,02% da população brasileira têm renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, sendo que dentre as pessoas com graves deficiências, 41,62% vivem nessa condição. Pobreza e deficiência se entrelaçam nas regiões mais pobres e miseráveis do país (p. 2-3).

Dessa maneira, o acesso ao nível superior pela via do ensino privado fica restrito a uma minoria que tem condições de pagar, o que agrava mais a exclusão de quem apresenta deficiência, como pontua Valdés (2006):

A privatização é uma das facetas da exclusão da maioria da população brasileira da educação superior. Tal exclusão se torna mais aguda no que se refere aos grupos sociais em situação de desvantagem, como é o caso das pessoas com deficiência [...] As restrições de acesso e permanência - com sucesso - destas pessoas na Educação Superior estão associadas à história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização e elitismo (p. 45 e 47).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, em nosso país, o ensino superior tem sido marcado historicamente pela exclusão de uma significativa parcela da população à educação. Caracteriza-se como um dos sistemas mais privatizados do mundo, o que denuncia seu caráter excludente à medida que o

avanço quanto ao aumento do número de vagas nas Universidades públicas tem se tornado uma luta constante, diferente da realidade das particulares.

Ristoff (2008), ao abordar sobre a expansão e a democratização do ensino superior brasileiro, nos diz que: “Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar [...]” (p. 45). E o que isso significa? Significa criar oportunidades para que todos os estudantes, sejam de escolas públicas, filhos da classe trabalhadora ou pobres, tenham acesso à educação superior pública.

Esses dados revelam, pois, que a educação, em particular a educação especial, embora considerada um direito e assegurada em muitos documentos legais, apresenta ainda inúmeras barreiras que dificultam a implementação de uma política mais efetiva de oportunidades. Diversos fatores têm contribuído para essa restrição, como por exemplo: insuficiência de recursos financeiros e tecnológicos destinados a este nível de ensino, limitação de recursos humanos, falta de adaptações arquitetônicas e respeito às diversidades, precariedade nos métodos de ensino, baixo número de vagas etc.

O mesmo quadro de restrições não tem sido diferente no ensino superior, pois na prática, para as pessoas com deficiência, têm-lhes sido negado ou restringido o seu direito a esse nível de ensino, principalmente devido às falhas existentes no que diz respeito à acessibilidade, seja em termos de aspectos arquitetônicos, urbanísticos, transportes e comunicação, seja quanto ao acesso à informação. As pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para poderem ingressar numa Universidade e, quando ingressam, encontram ainda dificuldades para prosseguirem seus estudos, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los.

Para entendermos com mais propriedade a problemática que permeia a realidade da pessoa com deficiência, é importante resgatar alguns acontecimentos que marcaram o processo de escolarização da pessoa com deficiência no Brasil.

A educação das pessoas com deficiência existe desde a época do Império com uma forte herança de assistencialismo e filantropia. O acesso à escola regular passou a ocorrer mais especificamente na segunda metade do

século XX. Até esse período, preponderou o atendimento oferecido pelas instituições filantrópicas e uma visão de educação pautada no princípio de exclusão e segregação. Acreditava-se que a aprendizagem desses alunos seria mais apropriada recebendo atendimento da educação especial e não na educação regular, ou a escolarização era organizada de maneira paralela. Esse entendimento de ensino paralelo dava ênfase aos aspectos da deficiência em detrimento à dimensão pedagógica no processo de ensino.

No entanto, a partir do século XX, com o aumento de estudos e pesquisas na área da educação especial e, principalmente, com a participação das pessoas com deficiência na sociedade de um modo geral, outras ações passaram a ser discutidas e implementadas, como por exemplo, a inclusão desses alunos na Universidade. Rodrigues (2004) diz que, com os avanços nos diferentes níveis de ensino, passamos a discutir e articular ações sobre a integração-inclusão de pessoas com deficiência na Universidade.

Historicamente, a década de 1950 caracterizou-se como tendo sido o marco da emancipação das pessoas cegas no Brasil, ocasião em que o Conselho Nacional de Educação autorizou que estudantes com deficiência visual ingressassem nas Faculdades de Filosofia. Ocorre, no entanto, que apesar dos avanços neste sentido, as ações efetivas em favor da inclusão de alunos com essa ou outras deficiências neste nível de ensino são ainda recentes e motivos de dúvidas por parte de profissionais que lidam com essa área de estudo.

Magalhães (2006) refere que “[...] até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiências tinham acesso à educação superior no Brasil, isso está associado, inclusive, ao não acesso desta população a educação básica” (p. 45). A autora ainda comenta que pela falta de uma legislação específica de atendimento a esses alunos, muitas Instituições de ensino superior não fornecem condições de permanência dos alunos em seus cursos por não disporem de recursos para atendê-los de acordo com suas necessidades.

Essa realidade, porém, vem se modificando, como é possível observar pelo censo educacional dos últimos anos e por parte de algumas Universidades que têm implantado programas para atender a tais alunos. Percebe-se que há uma preocupação não somente com o atendimento do candidato com

deficiência no momento do concurso vestibular, mas que, depois de aprovado, sejam proporcionadas condições para que possa concluir seu curso de graduação. Percebem-se também mudanças no movimento das próprias pessoas com deficiência. Em busca de participação como cidadãs nos vários segmentos sociais, essas pessoas passaram a se organizar, influenciadas pelas mobilizações que cresceram no país em torno da Constituinte e da decorrente consolidação de alguns direitos postos na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, é importante destacar o trabalho desenvolvido pelos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que vêm assumindo um papel cada vez mais importante e significativo na vida dessas pessoas. A história mostra que os avanços têm aos poucos se concretizado, também, nas conquistas para o ingresso no ensino superior. Os movimentos sociais têm a finalidade de advogar pela garantia dos direitos básicos e os serviços necessários para assegurar uma inclusão social que implique na participação dessa parcela da população em todos os momentos do convívio social. Atualmente, os esforços vêm sendo direcionados para permitir às pessoas com deficiência o exercício da autonomia, proporcionando-lhes condições para lutar em prol da construção de uma educação com práticas sociais implantadas no sentido de compreendê-la como educação inclusiva enquanto um direito emancipador do homem, assegurando direitos humanos e legais estabelecidos.

É com o intuito de fortalecimento que as pessoas com deficiência se unem e buscam uma forma de reivindicar direitos e deveres na sociedade atual, longe da imagem criada através dos séculos sobre a deficiência como situação incapacitante, reforçada pela conduta assistencialista e segregacionista que permeou durante muito tempo as atitudes em relação a tais pessoas.

Assim, há alguns anos, essa população vem se organizando e buscando formas de garantir seus direitos por meio de associações e instituições de e para pessoas com deficiência. Isso significa não apenas garantir que a sociedade como um todo conheça e reconheça essas pessoas, mas, principalmente, que as pessoas com deficiência possam mostrar à sociedade sua capacidade de atuação e participação, independente de suas diferenças.

Documentos legais existem e mostram que, por sua simples existência, não são suficientes para garantir a participação e condições de oportunidades. Dar voz a essa população talvez seja uma das medidas para se organizar políticas públicas coerentes com as necessidades de participação social de cada um. Acreditamos também que os movimentos de pessoas com deficiência precisam resgatar, na própria pessoa com deficiência, nos dirigentes e na sociedade como um todo, o crédito na pessoa com deficiência como cidadão com deveres e direitos.

Entre esses movimentos, destacamos as Organizações Governamentais (OGs) e os Conselhos de Defesa de Direitos da Pessoa com Deficiência, organizados nas várias esferas da administração pública, ou seja, federal, estadual e municipal. Entre as Organizações Não Governamentais (ONGs), destacamos a atuação das Associações DE e PARA pessoas com deficiências, organizadas pela sociedade civil, e entre as Organizações Populares, o Fórum Pró-Cidadania da Pessoa com Deficiência.

Não cabe aqui um estudo mais aprofundado acerca de cada um desses movimentos, mas considero oportuno trazer à tona a importância do papel dos movimentos sociais na luta pelo acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.

A partir da década de 1990 do século XX, as políticas de inclusão começam a ser implementadas gradativamente. Insere-se o debate em torno da inclusão no ensino superior, das discussões sobre acesso, permanência e qualidade desse atendimento. Todo esse movimento em prol da pessoa com deficiência está amparado legalmente por inúmeras leis, tais como: a Constituição Federal de 1988; o Decreto nº 3209 que regulamenta a Lei nº 7853/89; a Portaria 1793/94; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Aviso Circular 277/96; a Portaria nº 1679/99 MEC reeditada pela Portaria nº 3284/03; o Plano Nacional de Educação – PNE/2001 – Lei nº 10.172/ 2001; a Lei 10.436 de 24.04.02 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22.12.05; o Decreto Federal 5296/2004 – Lei de Acessibilidade; a convenção sobre o direito das pessoas com deficiência de dezembro de 2006, aprovada através da resolução A/61/611 e o documento – a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No que se refere à legislação, nos

restringiremos a documentos que regulamentam as políticas de inclusão no ensino superior e outros importantes na história da educação brasileira.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, traz a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, explicita “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, finalmente, no artigo 208, parágrafo III, prevê: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei 7853/89 refere-se mais especificamente ao concurso vestibular e, no artigo 27, estabelece que as Instituições de Ensino Superior devam “[...] oferecer adaptação de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência”.

Encontramos na Portaria 1793/94 a necessidade de complementar os currículos de formação de docente e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais, recomendando a inclusão de disciplinas e conteúdos relativos a tais necessidades, bem como a integração da pessoa com deficiência nos diversos cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades de educação. Impulsionou um processo de implantação de reformas políticas e ações educacionais. Segundo Moreira (2004), nos anos 90, a LDB 9394/96 apresentou-se como uma reordenação do sistema educacional, com um conjunto de propostas de mudanças que tinha, entre outras, a função de colaborar com a reforma do ensino superior.

A LDB, portanto, constituiu-se em um marco histórico importante para a educação brasileira. No capítulo V que compete à educação especial, artigo 58, encontramos: “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”. Através das orientações dessa Lei, recomenda-se que as pessoas que eram atendidas em escolas especiais estudem no ensino comum. No artigo 59, destaca que os

sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

A Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 estabelece o Plano Nacional de Educação e em seu art. 2º determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o nacional, planos estaduais e municipais correspondentes. Para tanto, estabelece diretrizes que assegurem o direito à educação comum a todas as pessoas, assim como o direito dos alunos com deficiência a receberem essa educação, sempre que possível, junto às demais pessoas nas escolas regulares; estabelece objetivos e metas à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A referida Lei propõe a construção de uma escola “integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos”. Destaca a importância da flexibilidade e diversidade necessárias para atender à variedade de necessidades especiais existentes e às diferenças regionais. Prevê a criação de escolas especiais e a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais para garantir o atendimento. Defende a parceria do Poder Público com organizações filantrópicas da sociedade civil que contam com a participação de pais, devido à eficiência dessas instituições. Menciona ainda parcerias com as áreas de saúde e assistência, trabalho e organizações da sociedade civil. O documento prevê a implantação gradativa de todas essas ações no prazo de dez anos.

No que compete ao ensino superior, entre inúmeras metas e objetivos, a Lei supracitada propõe às Instituições de ensino superior o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que for de interesse da comunidade e da ciência, incluindo a superação das desigualdades sociais. Deixa claro a urgência quanto à expansão de vagas na educação superior, por conta do aumento acelerado do número de egressos da educação média, assim como, a necessidade da expansão das Universidades públicas para atender à demanda crescente de alunos carentes. Deve planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. Propõe ainda como meta a autonomia das Universidades e a permanente avaliação dos currículos que constitui uma das medidas necessárias para melhorar a qualidade do ensino oferecido.

A preocupação acerca da acessibilidade nas instituições de ensino superior é expressa por meio da Portaria nº 3284/2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para instruir processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, bem como de credenciamento das instituições. Consta em seu artigo 2º a parceria entre a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Especial, estabelecendo os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência as normas da ABNT³⁴ que tratam da Acessibilidade de Pessoas com Deficiência, através da preocupação com a edificação, o espaço, o mobiliário e o equipamento urbano. De acordo com essa Portaria, os meios que facilitam o acesso do aluno com deficiência precisam ser incorporados por todas as instituições públicas ou privadas, de forma a ser garantida a permanência do acadêmico no curso de graduação.

O Decreto Federal 5.296/2004, caracterizado como Lei de Acessibilidade, traça as diretrizes para uma ampla reforma que garanta a acessibilidade das pessoas com deficiência em logradouros e instituições públicas e privadas, bem como apóia projetos que garantam a acessibilidade universal.

Ao falar sobre as condições de acessibilidade, não posso deixar de mencionar os apoios didático-pedagógicos e tecnológicos disponíveis a esses alunos no momento das provas em concursos. Os processos seletivos para o ingresso no ensino superior, com destaque para os concursos vestibulares que instituem bancas especiais para candidatos com deficiência, devem se configurar em uma medida embasada em um projeto de mudança social, de caráter político e educativo.

As bancas especiais têm atuado nos concursos como um mecanismo para se trabalhar com as necessidades dos candidatos que possuem algum tipo de deficiência. De certa forma, ao terem como pressuposto diminuir as dificuldades dos alunos em termos de apoios didático-pedagógicos, não deixam de representar um caminho menos excludente do que naturalmente se apresenta um concurso classificatório como o vestibular. Esse trabalho tem como amparo legal o Aviso Circular do MEC nº 277/96, que sugere encaminhamentos para o processo de acesso do aluno com deficiência ao

³⁴ Associação Brasileira de Normas Técnicas.

ensino superior, em especial ao concurso vestibular, solicitando às Universidades que desenvolvam ações para a flexibilização dos serviços educacionais, de infra-estrutura e de capacitação de recursos humanos.

O Decreto 5.626 de 22.12.05 regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. A LIBRAS é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora com estrutura própria constitui um sistema lingüístico de transmissão de acontecimentos, idéias e fatos, proveniente de pessoas surdas. A partir do referido decreto, a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino, públicas e privadas.

A convenção sobre o direito das pessoas com deficiência de 6 de dezembro de 2006, aprovada através da resolução A/61/611, afirma:

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade (2006, p. 4).

Entre os 50 artigos que compõem a citada convenção, lê-se em seu art. 19 que:

Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade como as demais e deverão tomar medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno desfrute deste direito e sua plena inclusão e participação na comunidade (p. 14).

No que compete à questão da educação, deve-se garantir que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Assim, os Estados Partes deverão providenciar as adaptações necessárias para pessoas com deficiência, tais como: igualdade de oportunidades como as pessoas que não possuem

deficiência, ao meio físico, transporte, tecnologias, comunicação e informação, enfim, tomar todas as medidas que eliminem obstáculos ou barreiras de qualquer natureza.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008 modifica as proposições expressas na política nacional de educação especial de 1994; apresenta um caráter orientador das diretrizes e traz como objetivo:

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

Segundo esse documento, a educação especial no ensino superior deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para que essas ações ocorram, o documento chama atenção para o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação e dos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e nas atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Atualmente, o Ministério da Educação possui dois programas na área de educação especial relativos ao ensino superior: o programa de acesso à Universidade para estudantes com deficiência (Incluir) e o programa de apoio do Ministério da Educação às Universidades Públicas (PROESP).

O programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior –, implantado em 26 de abril de 2007, é uma ação afirmativa desenvolvida pela Secretaria da educação superior (SESU) e Secretaria da educação especial (SEESP) do MEC, a favor da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior. Apresenta como objetivo promover o cumprimento dos requisitos

legais de acessibilidade. Tem como eixo central a garantia do acesso nas Instituições federais de ensino superior e a permanência em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.

O PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial – teve início em 2003, com edições subsequentes em 2006 e 2009 através de parceria SEESP e Capes. Esse programa tem como objetivo apoiar e incentivar a pesquisa em educação especial e cursos relacionados à formação dos professores do ensino infantil, fundamental, médio e superior, nas modalidades de educação de jovens e adultos e na educação profissional.

Através desses dois programas implementados pelo governo e dos documentos legais citados anteriormente, percebe-se desde os anos de 1990, ações afirmativas para viabilizar o acesso de grupos minoritários ao ensino superior. Essas ações surgem da desigualdade com relação às oportunidades educacionais e concretizam reivindicações históricas dessa parte da população.

Ocorre, no entanto, que os alunos com deficiência que conseguem transpor as diversas formas de exclusão presentes na educação básica e no concurso vestibular e, enfim, chegam à Universidade, na maioria dos casos se deparam com uma instituição que ainda não está preparada para contribuir com sua formação acadêmica. “En un sistema de educación democrático no basta ampliar las condiciones de acceso [...]. Es necesario completar las políticas de acceso com medidas efectivas de permanência” (SOBRINHO e BRITO, 2008, p. 501).

Sabe-se que garantir as condições de ingresso é uma das etapas do processo de inclusão, porém sua legitimação só se efetiva à medida que ocorre a garantia da permanência no decorrer de sua graduação, o que é uma barreira ainda a ser enfrentada, uma vez que demanda investimentos das Universidades para adaptarem o acesso ao currículo e preparar professores e funcionários para o atendimento de tais alunos. Ao se falar na questão da permanência do aluno, um dos elementos que contribuem para que isso ocorra é o papel do professor. Entende-se que o professor precisa de capacitação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma atuação segura frente a esses alunos.

Moreira (2004), ao falar sobre o assunto, deixa transparecer que além de inúmeros outros elementos necessários ao processo de inclusão, o papel do professor deve ser discutido.

Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer. Isto faz com que parte dos professores enfrente dificuldades iniciais relacionadas à falta de conhecimento e a tendência a uma representação negativa da deficiência (MOREIRA, 2004, p. 61).

Dessa maneira, entende-se que a inclusão de alunos com deficiência representa, hoje, uma das preocupações das instituições de Ensino Superior, principalmente no que se refere a como trabalhar com esse alunado a questão da apropriação do conhecimento.

O desafio, então, é construirmos não um direito ao Ensino Superior em termos de acesso universal e obrigatório a todos, mas sim no sentido de uma progressiva expansão e enquanto garantia àqueles que aspiram um diploma e formação superior, aperfeiçoada as formas de assegurar igualdade de oportunidades no acesso e permanência, inclusive em instituições altamente competitivas. As condições para manter esse aluno, nos vários espaços da universidade, além da garantia de seu sucesso na vida acadêmica, estão relacionadas à democratização do Ensino Superior. Nesse contexto, é preciso pensar em práticas diferenciadas, tais como disponibilidade de materiais adequados, tecnologias e redes de suporte (MOEHLECKE, 2004, p. 175).

Para tanto, tem-se discutido a respeito de três aspectos relacionados não só ao acesso, mas também, como já foi mencionado, à permanência do aluno. Tais aspectos se referem às condições arquitetônicas, adaptações curriculares e à preparação de profissionais capacitados. Como complementa Miranda, “trata-se de uma política social e não mais compensatória, mas de direito à cidadania [...]. Resta pensar em mecanismos que efetivem a execução das leis e políticas” (2007, p.129).

Buscando atender a acadêmicos com deficiência que nos últimos anos ingressaram no ensino superior, várias Instituições têm se organizado através de programas ou núcleos permanentes. As Universidades iniciam ações no sentido de trabalhar com o acesso e a permanência dessas pessoas nos

cursos de graduação. As ações desenvolvidas buscam minimizar as dificuldades enfrentadas por esses alunos no decorrer da sua permanência na Universidade. Algumas vão além, ao proporcionarem a esses acadêmicos participação em projetos de pesquisa e extensão da Universidade.

A existência de serviços de apoio institucional está relacionada à definição de uma política interna de atendimento da Universidade, normalmente instituída por meio de seus conselhos e regulamentada por resoluções. Entre as Instituições que têm tomado medidas efetivas a este respeito, podemos destacar:

Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE/UNIOESTE PR); Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais (PROENE/UEL PR); Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE/UEM PR); Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante (CAOE/UEPG PR); Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais (AUNE/PUC PR); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE/UFPR); Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE/UNIVALE SC); Programa Integrar (UNISC/RS); Programa Acesso e Permanência (UNISINOS/RS); Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC - UNISC SC); Acesso e Permanência da Pessoa com Necessidades Especiais (UFSM/RS); Programa de Orientação Psicopedagógica e Profissional (POPPE/UFRJ); Projeto de Acessibilidade (PROACES/PUC Campinas SP); O Programa USP legal (USP-SP); Núcleo de educação Especial (NEDESP-UFP); Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especial (PPN-UNB DF); Núcleo de Apoio ao Deficiente (NAD/Faculdade de Campo Grande MS); Programa de Monitoria Especial (UFAC/AC); Centro de Apoio aos Alunos Deficientes (CAAD/UNICID SP).

Outro elemento a ser considerado nesta discussão e que justifica a temática em questão é a precariedade de estudos acerca da participação de alunos com deficiência nas Universidades. Ao se buscar, na história da educação especial, referências a este assunto, observa-se que as iniciativas de atendimento educacional a alunos com deficiência têm priorizado a educação

básica; poucas são as ações por parte do Estado e da Federação acerca do acesso e da permanência do aluno com deficiência no ensino superior.

A literatura que versa sobre esse assunto sinaliza um número reduzido de estudos voltados às políticas de inclusão no ensino superior que trabalhem com a questão do acesso e permanência de alunos com deficiência na Universidade, conforme pontua Valdés (2006).

[...] os estudos e pesquisas acerca da Integração/Inclusão limitam-se a abordar a educação do portador de deficiência no contexto abrangido pela educação pré-escolar às séries do Ensino Fundamental, mas ainda é insuficiente a produção científica na Educação Superior (p. 97).

Moreira (2004) aponta para a necessidade de estudos com esse caráter, ou seja, que contemple a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, uma vez que nos deparamos atualmente com o aumento dessa clientela na Universidade.

É grande a escassez de estudos acerca da inclusão do aluno cego, com visões parciais, surdos, com déficits auditivos, transtornos ou perdas motoras significativas, ou deficiência múltipla no ensino superior brasileiro, ainda são raras as instituições que possuem mapeamento e/ou algum tipo de acompanhamento a este alunado (p. 5).

A autora ainda afirma que no Brasil quase não há pesquisas que explicitem a real situação das pessoas com deficiência nas Universidades, indicando a carência de políticas públicas que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior (MOREIRA, 2005).

Pacheco e Costas (2006) dizem que os estudos realizados sobre o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior do Brasil demonstram que são isoladas e insuficientes as iniciativas de proporcionar a eles apoio para atender às suas necessidades. Assim, a importância de se investigar esta temática também encontra justificativa na escassez de pesquisas ao se tratar de políticas de inclusão no ensino superior, principalmente no que se refere ao acesso e permanência.

Na busca de produções que tem se ocupado dessa temática, foi possível localizar alguns trabalhos.

Bueno (2002) relata sobre uma pesquisa desenvolvida com apoio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação/MEC, intitulada "A educação especial nas universidades brasileiras". Essa iniciativa nasceu a partir do Fórum Nacional de Educação Especial em 1998, em função da falta de informações/dados nessa área. Para isso, o autor elaborou como instrumento para coleta de dados, um questionário que foi enviado às Universidades brasileiras no final do semestre do referido ano, verificando as ações desenvolvidas no campo da educação especial quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão. Das Universidades que responderam ao questionário, 46,6% são federais, 29,3% estaduais, 22,4% particulares e uma municipal. O número de questionários devolvidos foi de 63,0% do total enviado.

Bueno comenta que a carência de uma integração mais efetiva entre as instâncias internas e externas das Universidades tem ocasionado certa fragilidade quanto às políticas de educação especial no Brasil. Sugere que as instituições de ensino superior, principalmente as públicas, exerçam um papel mais significativo na elaboração e implementação das políticas, priorizando uma maior articulação entre seus três grandes eixos – o ensino, a pesquisa e a extensão.

O referido autor recomenda ainda que

[...] no seu interior, ela procure vencer obstáculos e corrigir distorções, nas perspectivas da construção de políticas de formação de pessoal, da realização de estudos e pesquisas e da extensão da experiência acumulada que efetivamente responda aos interesses da população à qual se dirige, ou seja, à pessoa deficiente (BUENO, 2002, p.114).

Com o objetivo de verificar ações implementadas de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais nas Universidades, Coelho, Torres e Mazzoni (1999), desenvolveram uma pesquisa com 85 Instituições de Ensino Superior do Paraná, filiadas ao Fórum Nacional de Educação Especial. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário em forma de tabelas contendo uma série de perguntas relacionadas com o objetivo proposto. Responderam ao instrumento apenas 35% das Universidades. Os resultados indicaram que o número de pessoas com necessidades especiais nas Universidades é pouco representativo em

relação ao percentual destes na população, tanto no que se refere ao concurso vestibular quanto às matrículas. O curso de Pedagogia apresenta um número maior de alunos com deficiência em relação aos outros cursos, verificando-se a predominância do sexo masculino. Das 29 Universidades que responderam ao questionário, 25 possuem vestibular adaptado, mas somente sete proporcionam aos candidatos maior tempo na realização das provas; 16 realizam correção diferenciada aos alunos com deficiência auditiva; e cinco ainda não oferecem ampliação de provas para os candidatos com visão reduzida. Não foi constatado nenhum caso de superdotação. Com relação aos programas de apoio, apenas dez informaram a existência de tal trabalho. Os autores ainda pontuam que não existe uma uniformidade na política pública para a educação especial nessas Universidades. Para concluir, sugerem a realização de novas pesquisas com relação ao acesso e à permanência de alunos com deficiência no ensino superior.

Investigando as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Gomes (2003) desenvolveu sua pesquisa de mestrado com o objetivo de identificar, descrever e analisar, sob o ponto de vista do estudante com deficiência, as condições de acessibilidade nessa Universidade. Onze estudantes que apresentavam deficiência física, visual e múltipla, matriculados no ano letivo de 2002, participaram da pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, elegendo-se oito temas que versaram sobre as condições de acessibilidade da UEL. Os resultados indicaram que a acessibilidade esteve ora presente ora ausente durante a trajetória acadêmica do estudante com deficiência. Papel importante foi conferido ao Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais (PROENE), que contribuiu para permanência dos alunos e no auxílio a professores e coordenadores de colegiado de curso. Pontos negativos também foram relatados, como a existência de barreiras arquitetônicas; falta de adaptação de banheiros, bebedouros, telefones e mobiliários; dificuldades para acesso aos serviços de apoio ao estudante; barreiras pedagógicas por parte de alguns professores.

No seu trabalho de doutorado, Moreira (2004) pesquisou sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais de

três cursos de licenciatura na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Por meio da abordagem qualitativa, buscou conhecer as iniciativas e ações institucionais da Universidade e em que medida contribuem para o ingresso e a permanência desses alunos. Além disso, verificou a articulação entre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos cursos em questão e a formação acadêmica dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entrevistou nove alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais nas áreas físicas, visuais e auditivas e 22 de seus professores. De maneira semelhante a Gomes (2003), a autora constatou que, apesar dos avanços, ainda é necessário ultrapassar barreiras de ordem física, estrutural, organizacional e atitudinal para a efetivação de condições que propiciem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Foi possível, também, elucidar vivências, caminhos e estratégias encontradas e apontadas por docentes e estudantes para lidar com questões da prática pedagógica, infra-estrutura, relações interpessoais e formação inicial e continuada, relativas às necessidades educacionais especiais.

A pesquisa de Pacheco e Costas (2005) teve como objetivo investigar o processo de inclusão junto aos coordenadores dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo de caráter qualitativo foi elaborado por meio de um questionário. A partir dos dados, foi possível compreender como está acontecendo o processo de inclusão e, embora tenha sido constatado que a UFSM possui nove acadêmicos com necessidades educacionais especiais, as pesquisadoras consideraram que esse processo encontra-se em uma fase inicial, visto que não existe ainda uma política institucional para a efetivação do processo inclusivo. Uma questão destacada pelas autoras como sendo de grande relevância, mencionada pelos coordenadores, é a criação de uma comissão específica, em nível institucional, para encaminhar medidas que auxiliem no processo de inclusão. Outro aspecto constatado foi que o principal obstáculo enfrentado pelo aluno incluído no Ensino Superior, além das barreiras arquitetônicas, é a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais.

Um estudo sobre a inclusão no ensino superior, realizado com alunos com deficiência que ingressaram na Universidade Estadual do Rio Grande do

Sul (UERGS) pelo sistema de cotas, no período de 2002 a 2005, foi o trabalho de mestrado de Pereira (2007). O objetivo foi compreender como se dá o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas, no ensino superior, como possível contribuição para a inclusão desses alunos. A abordagem metodológica utilizada foi do tipo qualitativo e os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas. Participaram ainda como sujeitos dessa pesquisa dez gestores envolvidos com a temática na Universidade. Foram entrevistados alunos com deficiência física, auditiva e visual que ingressaram na Universidade pelo sistema de cotas. Segundo a autora, a implantação do sistema de cotas para alunos com deficiência, nessa Universidade, se constitui em uma ação política de acesso e democratização do ensino superior e está em consonância com os princípios constitucionais, na garantia dos direitos das pessoas com deficiências. Mas alerta que isso não tem sido suficiente para assegurar a permanência desses alunos no decorrer da sua graduação. Os resultados evidenciam a ocorrência de dificuldades que se concentram no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de ações específicas, voltadas para esses alunos.

No intuito de compartilhar reflexões, dificuldades, desafios e proposições com outras Universidades que desenvolvem atendimento ao aluno com deficiência, Ferreira (2007) traz a experiência desenvolvida pelo programa de acompanhamento a estudantes com necessidades educacionais especiais (PROENE) na Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL). Explicita que os objetivos desse programa consistem em identificar as necessidades e dificuldades referentes ao processo ensino-aprendizagem e propor recursos e estratégias que reduzam ou diminuam as dificuldades e demandas desses alunos, desde o ingresso na Universidade até a conclusão da graduação.

Após todo esse levantamento de estudos realizados acerca dessa temática, pode-se dizer que mesmo com todo o respaldo legal, ainda são muitos os desafios e os problemas a serem enfrentados na concretização do processo de inclusão na educação superior, principalmente no que diz respeito à qualidade do processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Nesse contexto, entende-se que as leis não são medidas suficientes e únicas para o aluno concluir seu curso de graduação, mas são necessárias para nortear e respaldar as ações que devem ser implementadas, como coloca Moreira:

[...] estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória (MOREIRA, 2005, p. 43).

Promover a inclusão exige esforços, não é apenas permitir que o aluno com deficiência esteja matriculado no ensino superior, mas sim garantir que lhe sejam proporcionadas condições de aprendizagem, como destaca Magalhães:

[...] não se trata somente de garantir vagas, mas de organizar formas que colaborem com uma permanência com êxito. Isto implica na necessidade de formação adequada de profissionais do ensino superior e da quebra de barreiras de quaisquer tipo (2006, p. 46).

Em todo esse contexto, é importante também considerar que em se tratando do ensino superior, o processo de inclusão é uma discussão ainda muito recente. Percebe-se que a legislação educacional brasileira traz um movimento de concordância com uma linha inclusiva de educação em todos os níveis de ensino, ao defender que a pessoa com deficiência deve estar na escola regular, ao assegurar condições de igualdade entre todos, mas sabe-se que a problemática da inclusão vai além do que propõem os documentos oficiais que fundamentam as diretrizes educacionais. Para se efetivar uma política inclusiva cabe o empenho dos educadores, dos representantes governamentais, das próprias pessoas com deficiência e de toda a sociedade. Cabe, pois, pensar em um projeto político que discuta o modelo econômico excludente de nosso país indo além da análise e aplicação de documentos legais, no que tange às políticas de inclusão no ensino superior.

Cury (2001) refere que as políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania. É ainda dentro dos espaços nacionais de debates e lutas que se constroem políticas efetivas e duradouras. Esse é um trabalho gradativo, que demanda mudanças estruturais e administrativas da Instituição e, também, na concepção de homem. Por isso, nos diz Moreira (2005) que a Universidade deve ampliar o significado de sua

função social, a fim de que as pessoas com deficiência deixem de ser categorizadas pela via da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo e a elas seja assegurado o direito de oportunidades à educação.

Ao discorrer sobre o assunto, Glat (2004) nos coloca que a implementação de políticas de qualidade, voltadas à educação inclusiva, será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria entre a Universidade e a sociedade. Comenta que, diante dos desafios da sociedade contemporânea, repensar a Instituição universitária e a docência torna-se uma necessidade imprescindível. Para tanto, é importante que se valorize a pesquisa, além de estimular a participação e a autonomia dos alunos, na busca de aprimoramento do conhecimento. Ou, como sugere Moreira (2004), é importante uma estreita relação da Universidade com as instâncias políticas dos Estados e da Federação:

Uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a diversidade possível é um fator que deve e pode ser buscado por toda e qualquer instituição de ensino superior. Contudo, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os alunos requer investimentos e ações governamentais nas próprias universidades. É preciso investir na remoção de barreiras físicas e atitudinais, na previsão e provisão de recursos materiais e humanos para esse alunado. Caso contrário, a efetivação de sua inclusão no ensino superior será improvável (p. 66).

Dessa maneira, entendemos que a Universidade deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades a sua clientela, no pressuposto de que a inclusão no ensino superior deve ser um esforço conjunto; não se inicia e nem se finaliza em momentos estanques, mas constitui-se ao longo do tempo e depende de vários fatores. Caiado contribui com essa discussão ao dizer que:

[...] discutir a universalização da educação, o direito de todos à cidadania e, coerentemente, lutar pelo princípio da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento, reflexão da realidade e, nesse sentido, a modalidade de educação especial deve ser construída, conquistada. A educação especial precisa ser pensada em relação com a educação, porém, estar relacionada não significa perder o que lhe é próprio, negar seu percurso histórico (CAIADO, 2003, p. 27).

Nos últimos anos, entre inúmeras outras ações, os órgãos responsáveis pelas estatísticas vinculados ao governo federal, INEP, IBGE, adotam a prática de incluir em suas investigações questões que tratam das políticas de inclusão para o ensino superior, e o acesso e a permanência das pessoas com deficiência neste nível de ensino são tomadas como objeto de estudos cada vez mais por pesquisadores. Isso se faz necessário, a partir do aumento do número de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, que passam a exigir a adoção de políticas para atender as suas necessidades. Percebe-se que, gradativamente, o atual contexto das Universidades brasileiras vai se construindo, ou seja, a presença desses alunos nos cursos universitários abre uma nova perspectiva e promove exigências para uma melhor atenção aos mesmos.

Devo dizer que a construção desse texto no âmbito da presente investigação representou um caminho importante para a compreensão de como vem se desenhando o contexto da educação superior em nosso país e como a questão das políticas de inclusão tem repercutido neste nível de ensino.

O desafio de reunir dados estatísticos e de optar por alguns recortes sobre a temática, como por exemplo, a questão do acesso e da permanência, me levou a perceber fragmentos dessa realidade e a necessidade de dar continuidade às reflexões construídas.

Concomitante a isso, foi possível perceber que os dados aqui apresentados, os avanços e recuos no que tange ao ensino superior caracterizam-se como contornos desenhados ao longo da história da educação. Tal percepção me leva a compreender que quando nos referimos a aspectos como condições, oportunidades, democratização, acesso, igualdade, ou seja, tudo o que se resume a direitos humanos, torna-se indispensável reconhecer que “direitos humanos” são construídos, conquistados e não dados. E que no bojo da discussão de acesso e permanência não devemos nos distanciar dos princípios e da função social da educação para a vida do ser humano.

5.2 O CONTEXTO DA UNIOESTE

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE foi reconhecida na década de 1990. Conta atualmente com 1.136 professores; 959 são docentes efetivos e 177 docentes em regime especial. Possui 9.475 alunos matriculados em 64 cursos de graduação; 1.284 acadêmicos em 41 cursos de pós-graduação lato sensu, 449 alunos em 11 cursos de mestrados e 34 alunos em dois cursos de doutorado. Conta ainda com 1.066 técnicos administrativos efetivos e 108 funcionários contratados (estagiários)³⁵. Além dos cursos de graduação e pós-graduação, realiza cursos de atualização e de extensão em caráter eventual, atendendo a solicitações da demanda regional.

Caracteriza-se como uma Universidade multicampi, constituindo-se do Campus de Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão. A Reitoria, órgão central executivo da administração superior, situa-se no campus de Cascavel, juntamente com a Assessoria de Comunicação Social e as pró-reitorias: de administração e planejamento, pesquisa e pós-graduação, graduação e extensão. Possui ao todo cinco centros de conhecimento, sejam: Centro de Educação, Comunicação e Artes; Centro de Ciências Sociais e Aplicadas; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Possui também vários outros serviços destinados a atender seus alunos e a comunidade externa, como por exemplo: o Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), que se constitui em um órgão de apoio à formação continuada. É responsável pela realização de eventos, cursos e projetos na área da educação e ciências afins; Diretoria de Informática (DRI); Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT); Núcleo de Pesquisa e documentação (CEPEDAL); Programa de Educação Especial (PEE), que entre inúmeras atividades desenvolvidas, tem como objetivo principal atender ao aluno com deficiência no decorrer de sua permanência na Instituição, entre outros setores.

A partir da década de 80, a população preocupada com a educação de seus filhos empenhou-se em um movimento de conquistas pelo ensino superior no oeste do Paraná. Essa década foi fundamental para instituir as bases de

³⁵ Dados de fevereiro de 2009 fornecidos pelo setor de planejamento e controle – GPC.

uma Universidade regional na congregação das faculdades até então isoladas que se encontravam na região. Para tanto, esse movimento regional de reconhecimento da Universidade tinha como propósito transformar as faculdades já existentes de ensino pago em uma Universidade pública e de qualidade.

A UNIOESTE foi criada a partir da integração de quatro faculdades municipais isoladas (de ensino não gratuito), a saber: no município de Cascavel a FECIVEL, criada em 1972; em Foz do Iguaçu a FACISA, criada em 1979, a FACIMAR, em 1980, na cidade de Marechal Cândido Rondon; e em Toledo a FACITOL, também em 1980.

Em 05 de agosto de 1994, o Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) deliberou por unanimidade o reconhecimento da UNIOESTE, sob o Parecer nº. 137/1994, remetendo o processo ao MEC, para ato ministerial de homologação. Tal ato ocorreu em 23 de dezembro do mesmo ano, sob a Portaria nº. 1.784-A/1994.

No estatuto aprovado em 1999, Resolução nº. 17/1999, o Conselho Universitário (COU), dispõe em seu no artigo 1º:

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, autorizada pela Lei Estadual nº. 8680, de 30 de dezembro de 1987, instituída pelo Decreto nº. 2352, de 27 de janeiro de 1988, transformada em autarquia pela Lei Estadual nº. 9663, de 16 de julho de 1991, e reconhecida pela Portaria Ministerial nº. 1784-A, de 23 de dezembro de 1994, é entidade autárquica estadual, sem fins lucrativos, com estrutura multicampi, dotada de personalidade jurídica de direito público, com sede da Reitoria e foro na cidade de Cascavel, Estado do Paraná.

O estatuto da UNIOESTE prevê que o ensino tem por objetivo estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, promover o conhecimento dos problemas nacionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. Além disso, a Universidade propõe-se a formar recursos humanos para a inserção em setores profissionais relevantes ao desenvolvimento da região. Para tanto, sugere a participação dos acadêmicos e corpo docente em pesquisas locais, regionais, nacionais e internacionais, a fim de produzir conhecimento inovador, adequado à realidade e comprometido com o desenvolvimento do ser humano.

Dessa maneira, acredita-se que a Universidade concretiza seu sentido e atinge sua finalidade quando o fazer acadêmico se torna acessível à sociedade contribuindo, assim, para seu aperfeiçoamento e melhoria na qualidade de vida da população. Deve, através de programas de extensão, relacionar-se com a comunidade externa, tornando-se um instrumento capaz de colaborar no desenvolvimento econômico, cultural e social, no âmbito regional ou nacional, cumprindo sua função na democratização do saber.

A porta de acesso para a referida instituição é o concurso vestibular, que, a partir de 2006, passou a ser feito em duas etapas, com questões de múltipla escolha. A primeira etapa caracteriza-se como prova de conhecimentos gerais; a segunda etapa consta de uma prova de redação e prova de conhecimentos específicos.

Para o vestibular de 2009, foi aprovada a reserva de vagas de, no mínimo, 40% para alunos oriundos de escola pública, os quais, para poderem concorrer como cotistas, devem atender à exigência de terem feito as quatro séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e o Ensino Médio em escola pública.

A UNIOESTE conta hoje com cinco Bibliotecas, localizadas em seus cinco campi, para atender a uma comunidade superior a trinta mil pessoas. A Biblioteca Central localiza-se no campus de Cascavel. O acervo da biblioteca compreende todas as áreas do conhecimento para atender aos diversos cursos oferecidos pela Universidade.

A instituição, em sua cidade-sede, Cascavel, conta com o Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HU), que dispõe de atendimento especializado nas mais diversas áreas da medicina e funciona como local de estágio supervisionado para os cursos de medicina, fisioterapia e farmácia. O Hospital atende a uma população de aproximadamente dois milhões de habitantes, não só do município de Cascavel, como também da região oeste e de outros Estados.

Outro serviço destinado à comunidade é realizado através da clínica odontológica e do centro de fisioterapia, que oferece atendimento à população nas diversas especialidades odontológicas e fisioterapêuticas.

5.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (PEE)

Neste subcapítulo, tem-se como objetivo delimitar as ações já desenvolvidas e as que se encontram em desenvolvimento no Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)³⁶, desde a sua implantação no ano de 1997 até o ano de 2009.

Historicamente, pode-se dizer que o Programa de Educação Especial nasceu na medida em que as pessoas com deficiência foram aos poucos transpondo barreiras no campo educacional e o ingresso na UNIOESTE tornou-se um objetivo possível. Assim, procurando atender a essa demanda, a Universidade iniciou ações no sentido de trabalhar com o acesso e a permanência dessas pessoas no ensino superior.

O Programa de Educação Especial, ao longo desses anos, tem procurado desenvolver as suas atividades em conjunto com a organização social das pessoas com deficiência e com instituições das redes municipal e estadual de ensino. No interior da Universidade, está articulado com o Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT), o Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), as Pró-Reitorias de Extensão e Graduação e com a Direção Geral dos *Campi*³⁷.

O programa encontra-se estruturado no formato multicampi, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Possui uma coordenação geral em Cascavel, *locus* com o maior número de profissionais, quatro subcoordenadores³⁸, oito docentes lotados no Centro de Educação, Comunicação e Artes que desenvolvem projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à área da educação especial, quatro técnicos administrativos da Universidade que contribuem para o desenvolvimento de atividades propostas pelo programa, doze alunos regularmente matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação, dez membros da comunidade externa que participam das reuniões e dois estagiários que desenvolvem as atividades de

³⁶ Conhecido como Programa de Educação Especial.

³⁷ Tais articulações permitem, em conjunto com os demais órgãos da Universidade, viabilizar suporte técnico, científico e acadêmico necessários às atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas na área da educação.

³⁸ Cada *campus* conta com um subcoordenador.

cunho administrativo e confeccionam matérias para os alunos com deficiência. A maioria dos seus integrantes é constituída de pessoas com deficiência formadas na própria UNIOESTE.

As deliberações são tomadas em um colegiado do qual participam a coordenação geral, os subcoordenadores, os professores, alunos e funcionários ligados ao programa, assim como pessoas externas à Universidade, mas que fazem parte do movimento das pessoas com deficiência no município.

Para suprir suas necessidades básicas, o PEE conta com uma dotação orçamentária anual aprovada pelo Conselho Universitária (COU), oriunda do concurso vestibular. É importante mencionar que todas as atividades realizadas têm como pressuposto, além de dar apoio ao ingresso e à permanência das pessoas com deficiência nos diversos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade, romper com a idéia de incapacidade ainda presente na nossa sociedade acerca dessas pessoas.

Quando nos referimos, portanto, à educação especial e ao trato com pessoas com deficiência, parte-se de uma concepção que busca superar os modelos assistencialistas e clínico-terapêuticos que historicamente têm prevalecido em muitos ambientes. Trata-se de uma concepção que toma como referência a compreensão de que o homem é um ser histórico-social que se constitui enquanto determinado e determinante no âmbito da vida coletiva e cujo conhecimento é oriundo de ações socialmente mediadas.

Nesse sentido, tem sido proposto ao Programa desenvolver tarefas que ampliem a discussão sobre as pessoas com deficiência, para que as concepções preconceituosas sejam superadas. Tanto, que um dos grandes desafios é sempre trazer à tona elementos constituintes das condições de vida dessas pessoas, ou seja, elas apresentam características diferenciadas referentes a aspectos físicos, sensoriais, de inteligência, de comportamento, mas não são esses elementos de forma isolada que os definem como sujeitos. Por outro lado, não se trata de negar as características individuais, mas relacioná-las a um conjunto de condições que fazem parte do ser humano, inserido num determinado momento histórico, como pontua Jannuzzi (1997).

Historicamente, o trabalho acerca da educação especial na UNIOESTE teve início em 1995, quando uma pessoa com visão reduzida, ao prestar o

concurso vestibular para o curso de Pedagogia, solicitou prova ampliada, sendo-lhe negado o pedido. No ano seguinte, a mesma candidata, ao efetuar sua inscrição, refez o pedido, insistindo para que a Universidade providenciasse as condições necessárias para que realizasse as provas, o que culminou no ingresso da estudante na Instituição.

No ano de 1997, foi aprovado no concurso vestibular, também para o curso de Pedagogia, um estudante cego. Na primeira semana de aula, a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI) organizou uma manifestação junto às instâncias internas da Universidade³⁹, exigindo atendimento a esses dois alunos. Dessa forma, a Pró-Reitoria de Graduação providenciou um espaço e um funcionário para gravar os textos em fitas cassetes, “lidos” auditivamente pelo aluno. Encaminhou-se a compra de uma impressora Braille, de um computador e do programa Dosvox. Essas providências, naquele momento, supriam as necessidades dos dois alunos. Isso confirma a importância das Associações de e para pessoas com deficiência para garantir condições de acesso e permanência desses estudantes na Universidade.

Nesse mesmo ano, através de um movimento de reivindicações por parte desses dois alunos, apoiados pela ACADEVI, foi instituído pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), através da Resolução nº. 323/1997, o Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PEE). A partir daí, inúmeras ações passaram a ser realizadas internamente e externamente junto às associações de pessoas com deficiência e aos órgãos públicos que atuam na área. Atualmente, o programa é regulamentado pela Resolução nº 127/2002 (CEPE), que aprovou o Regulamento dos Procedimentos para Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na UNIOESTE (Concurso Vestibular) e a Resolução n 319/2005, que aprovou o Regulamento do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (envolve todas as demais ações desenvolvidas).

³⁹ Pró-Reitoria de Graduação, Direção do Campus e do Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Colegiado do Curso de Pedagogia.

A criação do referido programa exigiu ações novas na Universidade. Estas diziam respeito, em um primeiro momento, à confecção de materiais adaptados aos alunos com deficiência visual já freqüentando o curso de Pedagogia, bem como iniciativas elaboradas a partir de princípios e concepções acerca de quem é a pessoa com deficiência.

Com referência aos candidatos com necessidades especiais inscritos no concurso vestibular, o PEE avalia a necessidade da banca especial, organizando e coordenando todo o processo. As atividades da banca especial têm a finalidade de assegurar as condições adequadas aos vestibulandos com necessidades educacionais especiais, possibilitando metodologias e recursos pedagógicos específicos, conforme as necessidades de cada candidato. Para suprir essas necessidades podem ser disponibilizados recursos como: intérpretes para usuários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); leitor e materiais com caracteres ampliados; exercícios com material gráfico; computadores com programa Dosvox; professores para cada uma das áreas específicas; equipamentos adaptados e orientações a todos os membros da comunidade universitária sobre a melhor forma de se relacionar com os candidatos com deficiência no decorrer do concurso.

Com a aprovação dos candidatos no concurso vestibular, já na matrícula são indicadas quais necessidades o aluno apresenta, para que sejam tomadas as medidas adequadas à sua permanência na graduação, criando condições que possibilitem a aprendizagem e a participação desses alunos na vida acadêmica da Universidade. Uma das grandes preocupações do programa centra-se na apropriação do conhecimento desses alunos que ingressam na Universidade. Para tanto, tem viabilizado momentos de reflexões e discussões entre a coordenação do setor, professores, alunos e coordenadores dos colegiados dos cursos que possuem acadêmicos com deficiência.

Uma das atividades desenvolvidas no decorrer desses anos refere-se à formação de professores que, em função do respaldo legal dado pela Portaria nº 1793/1997-MEC, sugere que os cursos de licenciaturas contemplem, em seu projeto político pedagógico, conteúdos acerca dos fundamentos da educação especial. Este aspecto é priorizado através de iniciativas por parte do programa junto aos colegiados e à pró-reitoria de graduação da Universidade. Tanto, que o curso de pedagogia do campus de Cascavel conta com a disciplina

Fundamentos da Educação Especial com carga horária de 120 horas e, a partir de 2009, a disciplina Iniciação em LIBRAS.

Mesmo não sendo de sua atribuição específica, o programa tem contribuído com a Universidade no que diz respeito ao ingresso das pessoas com deficiência para além do alunado, como é o caso da contratação de funcionários com deficiência mediante concurso público, conforme prevê tanto a legislação nacional como a legislação estadual.

Retomando o relato acerca dos dois alunos anteriormente citados, após a entrada de ambos na Universidade, inúmeros outros alunos prestaram concurso vestibular e passaram por diversos cursos de graduação e pós-graduação sendo, em sua maioria, cegos e com visão reduzida. Entretanto, um dos maiores desafios enfrentados pelo programa, desde a sua implantação em 1997, deu-se com o ingresso de uma aluna surda no curso de Pedagogia, em 2002. A contratação de uma professora intérprete configurou-se em uma resposta da Universidade às necessidades dessa aluna. Sabe-se, entretanto, que somente a atuação desse profissional não é suficiente para garantir a permanência do aluno surdo na instituição. Outras ações neste sentido tornaram-se necessárias resultando em dois encontros⁴⁰, cuja finalidade foi buscar orientações de cunho teórico-metodológico sobre a educação do surdo no ensino superior. A partir daí, outros alunos surdos fazem parte do quadro acadêmico da Universidade, todos atendidos por intérpretes.

Historicamente, o Programa de Educação Especial também tem se ocupado de diversas atividades de extensão, como por exemplo, no ano de 2006 e de 2007 promoveu o curso "Formação Continuada em Educação Especial e Tecnologias nas Áreas das Deficiências Física e Visual para Professores do Ensino Básico". O PEE, em conjunto com a ACADEVI e a Secretaria do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SETP), promoveu no ano de 2005 o "V Seminário de Cegos: A Inserção dos Cegos na Sociedade"; em 2006, o "VI Seminário de Cegos: trabalho educação e assistência social"; no ano de 2007, o "VII Seminário de Cegos: o trabalho e a educação da pessoa cega e com visão reduzida na sociedade capitalista contemporânea"; e em

⁴⁰ Um com a professora Ronice Quadros Muller (UFSC-SC) e outro com o professor José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP).

2009, o “VIII Seminário: o trabalho e a educação da pessoa cega e com visão reduzida diante da atual crise econômica mundial do capitalismo”.

A realização desses seminários possibilitou a articulação entre o movimento de cegos no Estado do Paraná e os profissionais que atuam na área da deficiência visual, contemplando também estudantes e outros profissionais. As discussões foram centradas na educação, no trabalho e na assistência social. A participação efetiva desse segmento junto à sociedade, neste caso no contexto da UNIOESTE, visa à superação de conceitos historicamente constituídos no processo de desenvolvimento das pessoas cegas e deficientes visuais, como incapazes e não produtivos, para uma visão de emancipação social, econômica e educacional.

No ano de 2006, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Educação Especial desenvolveu o curso de LIBRAS tendo como público-alvo professores e funcionários da rede municipal do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), tornando-se uma atividade permanente do programa e estendendo-se a diversos profissionais e comunidade externa.

Ainda no decorrer desses últimos anos, juntamente com a Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da pessoa com deficiência (APPIS), o programa tem promovido cursos permanentes de extensão sobre como se relacionar com a pessoa com deficiência e temas afins relacionados à área da educação especial.

Nesse mesmo movimento, como parte das ações, foram organizados diversos eventos que deram prioridade a várias temáticas relacionadas, entre os quais merecem destaque os seguintes seminários⁴¹: “Princípios para a educação especial e a formação de professores na perspectiva da inclusão”; “Educação Inclusiva: concepções, perspectivas e desafios”; “Educação Especial: aspectos históricos e pressupostos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência na abordagem Vigotskiana”; “O papel da escola frente aos desafios da sociedade contemporânea”; “A teoria de Vigotski e a escolarização da pessoa com deficiência”; “As bases do capital e

⁴¹ Estes seminários caracterizam-se como uma atividade permanente do programa desde 2003, ocorrendo sempre no segundo semestre do período letivo.

suas determinações na qualidade da educação da pessoa com deficiência⁴²”; “Educação e inclusão na perspectiva histórico-cultural”.

Buscando articular atividades de extensão e extrapolar o espaço universitário, alguns integrantes do programa participam do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Comissão de Acessibilidade Municipal, da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual, da Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência, Agência do Trabalhador e Secretaria Municipal de Educação. Por considerar os fóruns como espaços importantes de mobilização e de reflexão, o PEE participava, desde sua origem, do Fórum Nacional de Educação Especial das Universidades Brasileiras e do Fórum Paranaense das Universidades.

Voltando-se também para a pesquisa, o programa conta com um grupo de estudos na área de educação especial, envolvendo professores não só da UNIOESTE, mas professores das redes municipal e estadual de ensino de Cascavel, acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação e colaboradores, dentre os quais se encontram pessoas com deficiência. Este grupo nasceu da necessidade de fomentar experiências com pares que pesquisam, estudam e atuam na educação especial e têm como objetivo estudar a obra de Vigotski intitulada Fundamentos de Defectologia - Tomo V (1983). Com isso, busca-se compreender a base teórica do desenvolvimento da Pedagogia especial e suas implicações para a educação das pessoas com deficiência.

Assim, fundamentando-se na teoria histórico-cultural, a equipe do programa de educação especial procura desenvolver ações com vistas a refletir sobre as contradições presentes na educação e na sociedade, trabalhando com elementos postos no cotidiano que influenciam a vida das pessoas com deficiência.

Dentre os diversos trabalhos desenvolvidos no decorrer desses anos, destacam-se a publicação de dois livros: "Pessoas com Deficiência: aspectos

⁴² Neste seminário contou-se com a presença do Prof. Dr. Newton Duarte.

teóricos e práticos”; “A Pessoa com Deficiência na Sociedade Contemporânea: problematizando o debate⁴³”.

5.4 QUADRO ILUSTRATIVO DOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA QUE SE UTILIZARAM DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIOESTE

Tabela 1 - Dados estatísticos do PEE referentes ao período de 1997 a 2009

| Campus | Nº de solicitação de Banca Especial | Nº Alunos matriculados | Nº Alunos Atendidos | | |
|-------------------|-------------------------------------|------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|
| | | | Graduação | Pós-graduação | |
| | | | | <i>Lato Sensu</i> | <i>Stricto Sensu</i> |
| Cascavel | 134 | 15 | 17 ⁴⁴ | 10 | 3 |
| Foz do Iguaçu | 37 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Francisco Beltrão | 30 | 6 | 6 | 0 | 0 |
| Mar. C. Rondon | 26 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| Toledo | 45 | 8 | 5 ⁴⁵ | 0 | 0 |
| Total | 272 | 32 | 31 | 10 | 3 |

Fonte: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - UNIOESTE/PR.

Tabela 2 – Estatística de alunos com deficiência que utilizam os serviços do PEE em 2009

| Campus | Curso | Série | Quant. | Deficiência | Sexo |
|-------------------|----------------------|-------|--------|--------------------|-----------|
| Cascavel | Informática | 1º | 01 | Visão reduzida | Masculino |
| Cascavel | Administração | 2º | 01 | Visão reduzida | Feminino |
| Cascavel | Pedagogia | 3º | 01 | Surdo | Masculino |
| Cascavel | Ciências Econômicas | 4º | 01 | Surdo | Masculino |
| Cascavel | Mestrado em Educação | 1 | 01 | Cega | Feminino |
| Cascavel | Pedagogia | 1º | 01 | Deficiência Física | Feminino |
| Francisco Beltrão | Pedagogia | 2º | 01 | Cega | Feminino |
| Francisco Beltrão | Direito | 4º | 01 | Cego | Masculino |
| Mal. Cândido | História | 1º | 01 | Dislexia | Feminino |

⁴³ PEE - Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2006. Está prevista a segunda publicação dessas obras para 2009.

⁴⁴ Este número corresponde a uma aluna que no momento do concurso vestibular não solicitou banca especial, mas a partir do seu ingresso na Universidade recebeu atendimento do PEE, mais dois alunos que adquiriram deficiência no decorrer do curso de graduação e um aluno desistente.

⁴⁵ Três alunos desistentes.

| | | | | | |
|--------------|-----------|----|----|--------------------|-----------|
| Mal. Cândido | História | 1º | 01 | Déficit de Atenção | Masculino |
| Mal. Cândido | História | 4º | 01 | Visão Reduzida | Masculino |
| Toledo | Filosofia | 2º | 01 | Surdo | Masculino |

Fonte: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - UNIOESTE/PR.

6. A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Esta investigação teve como objetivo compreender as singularidades da trajetória pessoal e acadêmica relativas à escolarização de pessoas com deficiência que freqüentaram o ensino superior identificando suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico tomando como universo a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. A pesquisa foi realizada tendo como objeto de estudo as trajetórias de vida de pessoas com deficiência que concluíram o ensino médio, passaram pelo ensino superior e encontram-se inseridos no mercado de trabalho.

Como referencial teórico apóio-me na abordagem histórico-cultural – com ênfase no pensamento de Vigotski – e a perspectiva sistêmica pautada nas reflexões de Humberto Maturana. Ambos os autores apresentam uma visão epistemológica que pensa o sujeito, as relações e o contexto para além do dualismo cartesiano, uma vez que estes autores nos possibilitam novos olhares para a compreensão do desenvolvimento do ser humano e suas múltiplas inter-relações.

Dessa maneira, por meio do estudo do pensamento de Vigotski e de Maturana, podemos perceber o anúncio de uma consciência fundamentada no respeito às diferenças e em um sujeito sistêmico, interligado ao meio onde se encontra inserido. E, principalmente, esses autores têm contribuído para a compreensão da trajetória escolar dos alunos no contexto das relações sociais, na perspectiva de que sua constituição se dá por meio de interações e movimentos que têm sido construídos no decorrer da sua história.

Assim, a construção metodológica deste estudo partiu do princípio básico de que os sujeitos se constituem como seres humanos nas relações sociais, e que estas exercem um papel fundamental para a constituição de suas subjetividades. No entanto, levou-se em consideração que cada um incorpora essa herança social-cultural de maneira individual, singular, de acordo com as relações construídas junto à família, junto à escola etc.

Como metodologia de investigação, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, tendo optado pelo método narrativo de história de vida, que tem como uma de suas principais características, por meio de depoimentos orais, dar voz ao

sujeito. Tal proposição se efetivou a partir de um espaço de diálogo com pessoas com deficiência que ingressaram no ensino superior. A utilização de métodos narrativos, por meio de entrevistas abertas, possibilita o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa como atores e autores de sua própria história de vida, ultrapassando a visão de sujeito para além do papel de mero informante.

Os conceitos de narrativa, história, biografia, são cada vez mais usados por investigadores nas ciências sociais e em educação. Ganham visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos, apesar de ainda terem uma discreta inserção na área da educação especial. Em comparação com o período anterior, a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficas. Sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados em um determinado contexto.

O método da narrativa constitui uma forma simultaneamente rica, exaustiva e difícil de investigação. Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, exaustiva pelo necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e difícil pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise (GALVÃO, 1995, p. 07).

Para compreender com mais propriedade o conceito de método narrativo e história de vida, reporte-me em um primeiro momento a autores do campo das ciências sociais que pesquisam sobre o assunto. E na sequência do texto, autores que desenvolveram pesquisas no campo da educação especial.

Booth (1998) afirma que “los métodos narrativos son los que pretenden describir la experiência subjetiva de las personas de forma que sea fiel al sentido que dan sus propio vida” (p. 253). Alarcão (2004) refere que “[...] as narrativas, as histórias de vida, descrevem, representam, colocam diante de nós instâncias de percursos, não têm como objetivo argumentar, convencer.

Antes têm um valor inspirador, reflexivo, permitem a multidimensionalidade da existência, [...]” (ALARCÃO, 2004, p.11).

Um dos grandes estudiosos da história oral, Meihy⁴⁶(2005), considera que: “[...] história oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa, em fitas ou vídeo, tudo prescrito por um projeto que detalhe os procedimentos” (p.17). E história de vida como “longas narrativas ou narrativas em profundidade sobre o processo vivencial de uma pessoa. [...] como o próprio nome indica, trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa (p.147).

Para o referido autor, a história de vida é pautada muito mais na dimensão subjetiva, pois permite a coleta de dados do sujeito concreto e individual a partir de sua própria elaboração narrativa associada às vivências. A “verdade” é a fornecida pelo próprio narrador, que se sente livre para dissertar, o mais informalmente possível, sobre sua experiência pessoal e de vida.

Quanto ao entrevistador, Meihy sugere que quanto menos falar melhor é sua atuação. Sua participação deve ser sempre estimuladora, nunca de confronto, proporcionando espaço para que a história seja encadeada segundo a vontade e as condições do sujeito. No entanto, para o sucesso no desenvolvimento desse método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação.

Meihy (2005) vai além ao dizer que nas entrevistas de história oral de vida trabalha-se com a experiência, com a valorização subjetiva de detalhes; a narrativa necessariamente não precisa obedecer a uma ordem cronológica, as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos. A individualização é fundamental, sendo que cada sujeito deve ser tratado como um caso específico. Para ele, “uma história de vida deve contemplar alguns aspectos gerais do comportamento social dos colaboradores. Questões como vida social, cultura, situação econômica, política e religião devem compor a história de quem é entrevistado” (p. 151).

⁴⁶ Não encontramos neste autor o termo narrativas, mas sim, história oral de vida.

Nessa perspectiva, entendemos que uma pesquisa que faz uso das histórias de vida, como metodologia de investigação científica, apresenta como foco o sujeito e utiliza como fonte metodológica as fontes orais⁴⁷, consideradas instrumentos valiosos nas pesquisas que objetivam estudar não só as falas, mas também os silêncios, fazendo emergir o subjetivo, o oculto. Da mesma maneira, possibilita ao sujeito produzir uma versão de sua história articulando lembranças, pensamentos e sentimentos. Trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo entender o sujeito sob seu próprio ponto de vista, buscando compreendê-lo a partir de suas experiências e vivências, privilegiando o olhar dessa pessoa dirigido à sua história. Entende-se que, nas pesquisas que se utilizam dessa metodologia, o narrador⁴⁸ ocupa o lugar de sujeito, participe na investigação realizada.

O método narrativo de história de vida diferencia-se de outros tipos de investigação que também trabalham com depoimentos, como entrevistas estruturadas ou questionários, pois ao fazer uso da entrevista aberta, o pesquisador abre espaço para que o sujeito participe da condução do processo. Ou seja, cada entrevistado seleciona e fala daquilo que considera relevante em sua vida. “Portanto, o pesquisador-entrevistador [...], na posição de observador-participante, ele vai escolhendo e conduzindo o fluxo das memórias do entrevistado [...]” (CAIADO, 2003, p. 51). E a partir das verbalizações do sujeito, o entrevistador, se necessário, irá formulando questões ou fazendo comentários para esclarecer ou aprofundar algum ponto que seja de interesse da problemática investigada.

Do ponto de vista de Glat (1989),

[...] a posição metodológica da investigação na História de Vida se diferencia dos enfoques tradicionais por ser encaminhada “de dentro pra fora”, isto é, utilizando como fontes de interpretação não observações externas, como resultado de testes, exames ou relatos de terceiros, mas sim a própria história de vida do sujeito, contada por ele mesmo (p. 215).

Nesse sentido Glat, assim como os autores das ciências sociais mencionados acima, dá importância principalmente às informações que o

⁴⁷ Entendidas neste contexto como narrativas.

⁴⁸ O entrevistado entendido como o produtor da sua história.

sujeito verbaliza no decorrer da entrevista a respeito de sua vida, suas necessidades, interesses e dificuldades.

Caiado (2005), também referindo-se à história de vida, aponta para outros aspectos, além da narrativa do sujeito, ao dizer que:

Compreende-se a história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica, a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas (p. 387).

A referida autora afirma, ainda, que trabalhar com história de vida, além de ser uma opção metodológica e política que pode dar voz aos sujeitos excluídos da escola, também é uma forma científica de estudar um sujeito constituído socialmente, produto e criador de sua própria história, que faz parte de um grupo e das relações sociais.

A respeito disso, Glat (2004) reforça:

Consideramos que o Método de História de Vida, ao dar voz aos sujeitos, é particularmente profícuo para a Educação Especial, [...]. Essa perspectiva de investigação traz embutida, também, uma análise reflexiva, já que o sujeito ao relatar sua vida, não só descreve suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades [...] (p. 235).

Dentre as pesquisas no Brasil que utilizam o enfoque metodológico de história de vida trabalhando com métodos narrativos em sujeitos que possuem um diagnóstico de deficiência, destaco os trabalhos desenvolvidos por Glat (1989); Duque (2001); Meletti (2002); Lira (2005), Caiado (2003, 2007); Kassar (2003); Nogueira (2002); Carneiro (2007).

Em sua pesquisa de doutorado, Glat (1989) entrevistou mulheres diagnosticadas como deficientes mentais, alunas de três escolas especiais. O objetivo era ouvir o que essas mulheres tinham a dizer sobre si mesmas e tentar entender até que ponto suas vidas estavam restritas a uma imagem estereotipada de deficiente. A autora relata que as mulheres que participaram da pesquisa contaram sobre suas famílias, amigos, namorados, sobre as

dificuldades que vivenciavam na integração à vida social e no seu processo de aprendizagem. Na análise das entrevistas, observou que o cotidiano dessas mulheres se dava em três espaços distintos: a casa, a escola e a rua. Os dois primeiros apresentaram-se como espaços seguros, onde elas sabiam como agir; o terceiro, como agressivo e temeroso.

Duque (2001), utilizando-se do método de história de vida, analisou características grupais e situações de vida de jovens portadores de altas habilidades. Seu intuito foi mostrar a realidade desses sujeitos, clarificando posições e representações quanto à integração na sociedade e, sobretudo, no meio educacional. Trabalhou com questões centrais que envolvem o cotidiano, características de personalidade, comportamentos, gostos e necessidades dessa população. Os dados demonstraram que as necessidades desses sujeitos não se restringem somente às dificuldades em se adaptarem aos moldes formais de aprendizagem, mas ao aspecto sócio-emocional. Também ficou evidente que um atendimento adequado, em um ambiente favorável e com recursos materiais voltados às suas necessidades, favorece a criatividade e o desenvolvimento de suas potencialidades.

O trabalho desenvolvido por Meletti (2002) consistiu na análise do cotidiano de pessoas com deficiência mental em uma instituição de educação especial. Por meio do relato oral dos sujeitos, analisou o significado que o processo de preparação para o trabalho tem para jovens e adultos considerados deficientes mentais. Para a coleta de informações, fez uso da entrevista aberta, dando voz aos sujeitos, por acreditar que tal procedimento provoca uma reflexão acerca de tudo o que os cerca. Sobre a opção de dar voz à pessoa com deficiência mental, afirma que: “[...] dar-lhe a palavra é uma forma de começar a romper com o estereótipo de que ela não é capaz de compreender o que a cerca, dando-lhe a possibilidade de se fazer ouvir sem ser através da voz do outro” (p. 193).

Kassar (2003), em seu estudo, pesquisou como ex-alunos em Corumbá-MS, encaminhados para classes especiais para deficientes mentais, lidam com as ações que lhes são propostas, focalizando a voz e o olhar desses sujeitos. Trabalhou com entrevistas abertas com esses alunos e com depoimentos de seus professores, na possibilidade de uma reconstrução desses sujeitos sob seus próprios olhares. A autora, objetivando compreender o ser humano

inserido no movimento da história, tem procurado trabalhar com fontes de informação para além daquelas usuais (tais como documentos e outros registros escritos): as histórias que os alunos têm para contar sobre suas vivências escolares, na busca de entender o sujeito sob seu próprio “olhar”.

Através do método de história de vida, Caiado (2003) trabalhou com depoimentos orais de adultos cegos, refletindo sobre quem são os alunos com deficiência, que tipos de apoio encontram na escola regular como elementos necessários ao processo de ensino/aprendizagem, quais os avanços na legislação com relação à pessoa com deficiência. Esses foram motivos para a autora desenvolver sua pesquisa, que resultou na publicação do livro: “Aluno Deficiente Visual na Escola - Lembranças e Depoimentos”. Para tanto, ouvindo a própria voz do aluno com deficiência visual, analisou alguns possíveis determinantes presentes no processo de inclusão/exclusão da pessoa cega na escola regular, no intuito de descobrir quais as possibilidades que esse aluno tem para estudar no ensino comum e de compreender esse sujeito na complexidade das múltiplas determinações de seu tempo e lugar social. A partir desse estudo, no sentido de contribuir para as discussões relacionadas à escola inclusiva, a autora apresenta duas propostas. Uma está voltada à formação do professor, que deve levar em consideração a heterogeneidade humana. A outra é a responsabilidade da rede pública de educação em oferecer apoio ao aluno com deficiência visual matriculado no ensino regular.

O estudo realizado por Lira (2005) teve como objetivo investigar o processo de inclusão do aluno com diferenças visuais no ensino básico, considerando suas lembranças escolares. Utilizou-se de depoimentos orais de três alunos com diferenças visuais matriculados em cursos de graduação da Universidade do Vale do Itajaí no intuito de compreender como as relações estabelecidas ao longo do percurso escolar podem ter auxiliado esses alunos a vencerem o estigma da exclusão. O referencial teórico adotado foi a abordagem histórico-cultural. A análise dos dados revelou que a história escolar desses alunos decorreu em meio a muitas dificuldades que vão desde a falta de materiais adaptados ao isolamento em função do preconceito que a pessoa cega ou com deficiência visual enfrenta. O apoio da família, a vontade de superação das dificuldades impostas pela sociedade, a compreensão e

estímulos de alguns professores durante essa trajetória parecem ser algumas das condições que propiciaram a esses alunos vencer exclusão escolar.

Em uma pesquisa posterior, Caiado (2007) entrevistou cinco pessoas com deficiência (duas surdas, duas deficientes físicas, uma com deficiência visual) maiores de 18 anos, que atuam em movimentos sociais. As entrevistas com os sujeitos surdos foram filmadas e com os demais sujeitos foram gravadas e depois transcritas. O objetivo proposto era conhecer a história de vida dessas pessoas que participam de grupos organizados na luta por seus direitos e analisar algumas dimensões da vida que as impulsionam para a luta. Na análise dos dados, além das fontes orais, a autora considerou fontes documentais que dizem respeito à temática em estudo. Os resultados dessa pesquisa indicaram aspectos reveladores da luta dessas pessoas por seus direitos à vida com dignidade e da necessidade de ampliar essa luta a todas as pessoas com deficiência, trabalhando com questões, tais como: superação dos preconceitos, quebra de barreiras arquitetônicas e sociais, apoio familiar, o papel da educação etc.

Um exemplo de estudo que se dedicou a trabalhar com histórias de vida foi o de Carneiro (2007), que em sua tese de doutorado ouviu três adultos com síndrome de Down que se constituíram como sujeitos sem deficiência mental. Os três sujeitos sempre estudaram no ensino regular e ingressaram no ensino superior. Como estratégia metodológica fez uso de narrativas, elaboradas a partir de entrevistas abertas. Assim, por meio de sucessivas entrevistas, que foram gravadas e depois transcritas e transformadas em um texto narrativo, coletou e analisou dados acerca das histórias de vida desses sujeitos. Também buscou informações adicionais com familiares e professores. A utilização de um método narrativo possibilitou o reconhecimento dos sujeitos como atores e autores de sua história. Como aporte teórico, a pesquisadora apoiou-se na abordagem histórico-cultural, principalmente nas idéias de Vigotski. Seu objetivo foi discutir a deficiência mental como uma produção social e não como uma característica intrínseca ao sujeito. Ressalta, no decorrer da sua pesquisa, que ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos a partir da voz e do olhar desses sujeitos e que esse trabalho se constitui em mais uma contribuição teórico-metodológica para as pesquisas no campo da deficiência mental.

Priorizando pesquisas com enfoque específico em sujeitos com deficiência no ensino superior, foi possível localizar o trabalho de Nogueira (2002). O autor entrevistou indivíduos com diferentes tipos de necessidades especiais⁴⁹ (sujeitos com deficiência auditiva, visual, física e sujeitos com altas habilidades) que estavam cursando ou tinham recém-concluído seu curso de graduação. O objetivo foi estudar os antecedentes históricos, a situação atual e as inter-relações da vida desses indivíduos, buscando descobrir que representações sociais possuem, bem como sua visão de mundo. Através da análise das histórias de vida, Nogueira chegou à conclusão de que o sucesso de processos inclusivos depende da participação dos pais, professores, comunidades e das próprias pessoas com deficiência; assim, ficou também evidenciada a importância das relações familiares e das amizades para a superação das dificuldades. Outro elemento observado na pesquisa refere-se à necessidade de os estabelecimentos de ensino se adequarem à diversidade encontrada nas salas de aula.

Dessa maneira, a partir das possibilidades criadas por esse tipo de metodologia, algumas problematizações e intervenções têm emergido. A própria maneira de pensar o diálogo entre o individual e o contexto sociocultural adquire novos contornos, pois o pesquisador, ao debruçar-se sobre os dados obtidos no contexto das narrativas dos sujeitos, se depara com o desafio de compreender tais histórias não apenas a partir de suas especificidades, mas também levando em conta o que há em comum com as histórias de outros sujeitos. Então, cada história de vida, ao mesmo tempo em que nos leva a conhecer um percurso ou experiência pessoal, singular, retrata de algum modo o universo social mais amplo, no qual esse percurso está inscrito.

Nessa direção, procurando dar visibilidade a histórias de vida de pessoas com deficiência que estudaram na UNIOESTE, e pautando-me no método narrativo de história de vida, passei a ouvir o que esses sujeitos tinham a dizer não somente acerca da sua escolarização, mas acerca das suas próprias trajetórias de vida. Assim, tomei como referência suas experiências e vivências, analisando o percurso desses sujeitos desde o início de sua

⁴⁹ Terminologia utilizada pelo autor.

escolarização até a conclusão no ensino médio e, principalmente, sua passagem pela Universidade, partindo do pressuposto de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, conforme lhe sejam proporcionadas oportunidades de desenvolvimento e os recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.

Para tanto, me propus trabalhar com quatro sujeitos com deficiência: um cego, um com visão reduzida e dois surdos. A intenção foi enriquecer o trabalho com diferentes histórias de vida. É importante destacar que a escolha dos sujeitos se deu, como já mencionado, a partir de minha vinculação junto ao Programa de Educação Especial da UNIOESTE, convivendo com alunos com diferentes tipos de deficiência. Como se pode observar através do quadro ilustrativo (no item 5.4), o maior número de alunos com deficiência na UNIOESTE concentra-se na área visual; no entanto, minha preocupação ao selecionar os sujeitos concentrou-se na escolha de pessoas que não só evidenciassem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, mas principalmente estudar as singularidades de acordo com cada uma das deficiências apresentadas.

Esses sujeitos, mesmo com dificuldades e necessidades de apoio, em uma luta constante pelo reconhecimento de suas capacidades, tiveram oportunidades de se desenvolver de um modo diferente das expectativas que ainda se tem com relação às pessoas com deficiência, de um modo geral. Estudaram em escolas de ensino regular, concluíram o ensino médio e ingressaram no ensino superior. Cabe mencionar que essas pessoas se encontram inseridas no mercado de trabalho.

Após a seleção prévia dos sujeitos, fiz contato marcando um encontro com cada um em particular, no qual esclareci os objetivos da pesquisa, como procederia como pesquisadora e qual o papel que lhes cabia como sujeitos. Expliquei que por meio de entrevistas relatariam aspectos que considerassem significativos em sua trajetória de vida. As entrevistas seriam abertas, mas que apresentaria um roteiro para facilitar o relato (modelo em apêndice A) e, com a sua autorização, seriam gravadas e posteriormente transcritas, mantendo sigilo da identidade e pontuando o uso acadêmico das gravações. Apresentei o Termo de Consentimento livre e esclarecido (apêndice B).

Por telefone fiz contato com Carlos⁵⁰ marcando a primeira entrevista. Carlos é cego e tem 28 anos de idade. Todos os encontros foram marcados diretamente com ele num total de quatro. Carlos reside em outro município e aos finais de semana vem para Cascavel visitar a avó e a mãe. Três encontros aconteceram na casa de sua avó materna. O primeiro contou com a presença da avó⁵¹ e um deles ocorreu na casa da mãe. Todos os encontros se realizaram aos domingos de manhã, por opção do próprio sujeito.

Camilla apresenta visão reduzida, tem 26 anos. O primeiro contato foi feito pessoalmente quando nos encontramos na UNIOESTE. As entrevistas, num total de três, foram marcadas diretamente com ela e se deram no seu local de trabalho.

No caso de Eduardo, o primeiro contato foi feito via e-mail. Eduardo é surdo e tem 25 anos. A forma de comunicação nas entrevistas ocorreu de duas maneiras: dois encontros foram via computador, através do programa *Messenger/MSN* e um com o auxílio de um intérprete de LIBRAS⁵². Estas três entrevistas foram em uma sala reservada no seu local de trabalho. Somente a quarta não foi presencial, quando Eduardo estava em sua casa e me chamou através do MSN. Considerei essa conversa para o estudo, pois durante a mesma o sujeito revelou elementos importantes para a análise de sua história de vida.

Kelly⁵³ é surda e tem 33 anos. Todos os contatos foram realizados com a presença de uma intérprete de LIBRAS. Inicialmente a procurei em seu local de trabalho e através da intérprete convidei a participar da pesquisa como narradora de sua história de vida. Os encontros, num total de três, aconteceram na Universidade por ser o local de escolha do sujeito.

Depois de feitos os esclarecimentos a respeito do trabalho a ser desenvolvido e não havendo mais dúvidas por parte do sujeito, dava início à entrevista solicitando que falasse dos aspectos mais importantes, das

⁵⁰ Todos os nomes apresentados são fictícios.

⁵¹ Das três entrevistas realizadas na casa da avó materna, somente na primeira ela manteve-se presente, o que pode significar certa preocupação e cuidado com o neto. Maiores detalhes acerca dessa relação encontram-se explicitados na história de vida de Carlos – Capítulo 7.

⁵² No caso de Eduardo, mesmo com a possibilidade de usar o recurso do computador para nos comunicarmos, realizamos uma das entrevistas com a presença da intérprete para observar se surgiria algum elemento novo.

⁵³ Kelly só estabelece comunicação com pessoas ouvintes através de intérprete.

lembranças de sua infância, da sua família, da vida escolar até seu ingresso na Universidade e no mundo do trabalho.

As entrevistas foram conduzidas no sentido de permitir que o sujeito falasse livremente e construísse sua história. Procurando manter uma postura de interesse pelo que diziam, minhas intervenções ocorreram somente no momento de dúvidas ou para que o sujeito falasse mais sobre um determinado assunto. Ao final de cada entrevista eu perguntava se eles gostariam de falar mais alguma coisa. Estabeleceu-se certa flexibilidade quanto ao tempo de duração das entrevistas, em torno de uma hora a uma hora e 15 minutos. Dei início às primeiras entrevistas em setembro de 2007, primeiramente com Carlos, depois com Camilla; na seqüência com Eduardo e, finalmente, com Kelly. Realizaram-se quatorze entrevistas, concluídas em setembro de 2008.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas por mim. Na transcrição, procurei registrar a fala dos sujeitos e a minha de forma que reproduzisse aquilo que foi vivenciado em cada uma das entrevistas, sempre me mantendo o mais fiel possível. Nas transcrições, foram incluídos, além das falas, os silêncios, as hesitações, as mudanças no tom da voz, as ênfases e expressões do narrador. Após ouvir por diversas vezes as gravações, fiz a transcrição, buscando realizar uma revisão cuidadosa de todo o material então colhido.

A partir da transcrição literal de cada uma das entrevistas, dei início à escrita das histórias, transformando-as em um texto narrativo que foi emergindo a partir do diálogo entre entrevistador/narrador. A história de vida de cada um dos sujeitos encontra-se no próximo capítulo e, antes que fizesse parte deste trabalho, foram apresentadas a cada um dos sujeitos com a liberdade de proporem alterações, caso julgassem necessário⁵⁴.

Para melhor compreensão do leitor, optei por apresentar as falas dos sujeitos no formato *itálico* e a minha na fonte normal. De posse dos textos narrativos, o próximo passo foi a análise e discussão das histórias. Assim, procurei organizar os depoimentos de cada um dos sujeitos, buscando compreender o que os conteúdos revelavam. Também como critério norteador

⁵⁴ Em geral, não houve alterações e quando ocorreu, diziam respeito a aspectos formais ou a ampliação das informações precedentes.

na identificação dos elementos para a análise dos resultados, ancorei-me nos objetivos da pesquisa e no roteiro estabelecido para as entrevistas: história de vida acadêmica (apoios recebidos, dificuldades enfrentadas, expectativas, relação com os professores e colegas), contexto familiar e vida profissional. No decorrer das entrevistas, porém, outros elementos foram surgindo e sendo incorporados ao trabalho, tais como: relações sociais, relacionamento interpessoal e subjetividade.

Dessa maneira, atenta ao objetivo da pesquisa e aos conteúdos das narrativas, defini quatro grandes eixos temáticos para a análise e discussão das histórias: processo de escolarização, ambiente familiar, inserção profissional e imagem a respeito de si, que fazem parte do capítulo 8 deste trabalho.



7. OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

Neste capítulo apresento as histórias dos quatro sujeitos – Carlos, Camilla, Eduardo e Kelly. As histórias são apresentadas em sua singularidade tanto no que se refere ao estilo narrativo quanto à trajetória de vida de cada sujeito.

7.1 A HISTÓRIA DE CARLOS

Conheci Carlos no ano de 2000 quando ingressou na UNIOESTE, como estudante do curso de Pedagogia. Nessa época, apresentava visão reduzida e utilizava-se dos serviços de apoio do programa de educação especial da Universidade, na modalidade de materiais ampliados. Perdeu totalmente a visão no segundo ano do curso, em 2002. Carlos tem 28 anos de idade e conta com duas especializações, uma em Educação Especial e outra em História da Educação Brasileira. Comentou que tem como objetivo tentar a seleção para o curso de mestrado em educação nos próximos anos. Reside atualmente no Município de Toledo, na região oeste do Paraná, a 37 km de Cascavel, em companhia de sua esposa, com quem é casado desde fevereiro de 2004. Anteriormente, o casal morou em Cascavel, na residência da avó materna de Carlos até março de 2007, quando mudou-se para Toledo a fim de que Carlos assumisse a vaga de pedagogo técnico na Secretaria do Estado da Criança e Juventude.

A esposa de Carlos não possui emprego; cuida da casa, da agenda do marido e dos demais compromissos do casal, que até o momento não tem filhos. Coursou até o ensino médio. A mãe de Carlos tem 49 anos, trabalha com panificação, concluiu o ensino médio e vive com o atual marido desde o nascimento de Carlos. O padrasto tem 57 anos, estudou até a 4ª série do ensino fundamental e trabalha também com panificação. Carlos nunca conheceu seu pai. Tem um irmão com 23 anos, solteiro, que vive com os pais e trabalha como vendedor. Concluiu o ensino médio, tentou o concurso

vestibular três vezes, mas não conseguiu aprovação. Sua avó materna tem 76 anos de idade, cuida da casa, é viúva e estudou até a 4ª série.

Carlos sempre me pareceu uma pessoa tranqüila, madura e independente⁵⁵, jamais se colocou no papel de vítima por conta de sua deficiência, mas sim, com grande capacidade de enfrentamento e superação de suas limitações. Preferiu realizar as entrevistas na casa da avó e da mãe, onde passa os domingos, alegando que, no decorrer da semana, seu tempo é muito curto. A primeira entrevista aconteceu com a presença da avó; nas demais ficamos a sós. O sujeito sempre demonstrou muita disposição em narrar os acontecimentos da sua vida.

Quando cheguei para o primeiro encontro, Carlos se encontrava na casa da avó em companhia de dois senhores, testando uma grande aparelhagem de som. Pedi que eu aguardasse alguns minutos, pois já estava terminando. Mais tarde, fiquei sabendo que um daqueles senhores é seu padrasto. Permaneci por ali alguns instantes, quando seu padrasto chamou uma senhora que veio dos fundos da casa. Carlos nos apresentou dizendo: “*Esta é minha ‘vozinha’, professora*”⁵⁶. Após os cumprimentos, fui conduzida até uma área nos fundos da casa, onde me foi oferecida uma poltrona para sentar. A senhora explicava-me que o neto precisava deixar os instrumentos afinados para o próximo final de semana, pois iria tocar em uma festa. Descobri, então, que Carlos é músico. Depois de aproximadamente 15 minutos, a senhora me convidou a entrar em uma sala com mesa e cadeiras. Em seguida, Carlos entrou, sentou-se em uma das cadeiras em volta da mesa e demos início à entrevista. Pedi permissão para que fosse gravada. Procurei conduzir a entrevista de forma que ele falasse livremente; interfeiri somente em alguns momentos, no sentido de que aprofundasse mais aquele assunto, demonstrando sempre respeito e compreensão pelo que ele dizia.

Sugeri que relatasse os aspectos mais importantes da sua vida, principalmente no que diz respeito à sua vida escolar.

⁵⁵ Tanto no decorrer das entrevistas realizadas como na convivência na Universidade.

⁵⁶ Para melhor entendimento do leitor, fiz a opção de apresentar em itálico as falas dos sujeitos, preservando a minha fala com a mesma fonte, sem efeito.

Carlos contou que nasceu em 1979 na cidade de Planalto, no interior do Paraná. Passou parte da sua infância em Bela Vista, onde cursou o pré-escolar. Aos sete anos, foi com os avós maternos para Rondônia, onde permaneceu em torno de um ano, período em que não freqüentou a escola em função de residir em um local onde não tinha acesso. Alegou que mesmo sendo criança e morando com a mãe, foi para Rondônia com os avós para que não fossem sozinhos. Depois da morte do avô, retornou ao Paraná com a avó, indo morar na cidade de Capanema, onde cursou da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental. Mais tarde, mudou-se para Vila Rica-MS, novamente em companhia da avó, onde concluiu a 4ª série.

O sujeito alegou que mesmo tendo uma boa relação com sua família – mãe, padrasto e o irmão mais novo –, como ele era o neto mais velho, conviveu a maior parte da sua infância e juventude com a avó materna, que sempre solicitava a sua companhia e reclamava quando da sua ausência. Para ele, era como se tivesse duas mães.

Aos 12 anos de idade, o sujeito retornou definitivamente a Cascavel e cursou a 5ª série. Nessa época, em função de a avó ter ficado no Mato Grosso, morou com a mãe, o irmão e o padrasto até o final da 8ª série. Quando a avó retornou a Cascavel, Carlos foi morar novamente com ela. Explicou-me que a casa da mãe e da avó são casas vizinhas e que estão diariamente em contato, que o relacionamento entre eles era tranquilo, sem conflitos ou brigas.

Tanto a avó quanto Carlos falaram de sua deficiência com certa naturalidade. Acreditam ser uma dificuldade que o acompanhou desde o nascimento, mas que conseguiu superar. Carlos afirmou ter lembranças a partir dos sete anos de idade, quando ingressou no primeiro ano escolar. Ele lembra:

O olho piscava. Começaram a aparecer manchas pretas quando eu olhava, mas isso não atrapalhava minha vida. Eu enxergava, porque mesmo não sentando na frente eu conseguia ler, conseguia copiar. No começo eu não tinha conhecimento, achava que era assim mesmo [pausa]. Não conseguia identificar com lucidez o que era, não tinha maturidade para saber que tinha uma deficiência, era criança.

Aos nove anos, precisava sentar na primeira carteira e, muitas vezes levantava-se, dirigia-se até o quadro negro para ver o que estava escrito, voltava ao seu lugar e escrevia. Nessa ocasião, pela primeira vez, passou por

uma consulta oftalmológica na própria escola, na qual foi-lhe indicado o uso de óculos. A respeito disso, disse:

A oftalmologista percebeu que eu enxergava pouco [pausa]. Viu que de um olho eu enxergava pouco, desse esquerdo, mas pro dia-a-dia dava pra se virar, andava tranqüilo; ler também. Mas a partir daí, passei a usar óculos, mas nunca fez muito efeito para mim, professora.

Acredita que, já nessa época, sua visão estava mais comprometida, mas não imaginava que poderia ficar cego.

No 3º, 4º ano aí começou piorar bastante, aí foi reduzindo. Mas não tinha essa maturidade de pensar que podia ficar cego, nem parava para refletir que eu era uma pessoa com deficiência [pausa]. Mas eu, dentro do possível, ia me virando, ia dentro do possível acompanhando e nunca reprovei.

Mais tarde, já na 6ª série, descobriram que ele tinha um sério problema no fundo dos olhos com comprometimento na retina e que o uso de óculos não corrigia. Relatou que, a partir daí, suas dificuldades aumentaram tanto, que “[...] na 6ª série, comecei a ter alguma dificuldade para enxergar mesmo a tinta da caneta [pausa]. Até aí acompanhava razoavelmente bem, né? [pausa]”.

Carlos destacou com bastante ênfase que, no decorrer do seu Ensino Fundamental, mudou várias vezes de cidade, freqüentando várias escolas. Desde a sua infância, estudou em escolas públicas e nunca teve nenhuma reprovação. Sempre se relacionou bem com os professores e colegas. Nessa época, porém, até a 5ª série, quando passou por várias escolas, ainda “[...] não era reconhecido com deficiência, fiz a primeira avaliação na 4ª série, mas não era nada grave; na 8ª série é que passei a ter problemas mais sérios de visão, mas antes os colegas e professores não ajudavam, porque ainda não tinha nada muito sério que precisasse ajuda”.

Entre os anos de 1992/1993, por volta dos 14, 15 anos, quando estava na 8ª série, foi acometido de um derrame na retina, ocasionando o descolamento da mesma. O médico informou que era em função de uma toxoplasmose. Com essa idade, passou pela primeira cirurgia realizada em Curitiba-PR, conscientizando-se de que tinha graves problemas visuais.

Manteve-se fora da escola por quase um ano; mesmo assim, não chegou a reprovar, uma vez que o colégio tinha conhecimento do seu caso e insistia para que não abandonasse os estudos, pois apresentava um bom desempenho nas avaliações. Entretanto, Carlos achava que não podia mais estudar. Sentia-se despreparado para lidar com o que estava acontecendo (a perda progressiva da visão), já que não tinha nenhuma orientação a respeito, não conhecia nenhum recurso que uma pessoa cega poderia usar. Nunca havia convivido com pessoas cegas ou com dificuldades visuais. Mencionou que teve muito apoio por parte da avó para voltar a freqüentar a escola. Nessa época, sentia inibição e vergonha de falar que não enxergava.

Pedi que falasse mais a respeito dessa inibição, dessa vergonha. Ele então relatou:

Eu tinha uma certa inibição de falar para o professor e dizer que não tava dando conta. Não queria chamar a atenção, não queria dar muito trabalho pro professor. Eu ia me virando, ouvindo [pausa]. Com livro ampliado, com a lente eu conseguia acompanhar [pausa], mas muitas coisas acabei perdendo, por conta de não chegar e levar um diálogo com o professor. Acho que isso é próprio de boa parte dos adolescentes: timidez de falar das suas dificuldades. Perdi muita coisa até por conta de não falar com o professor sobre minhas dificuldades. Mas procurava prestar muita atenção. O professor ia falando e eu ia anotando, ficava na minha e fui levando. Sempre me esforcei, nunca fui um aluno relapso, mas muitas coisas eu perdi no ensino infantil e fundamental. Hoje sou bem tranquilo, se tiver qualquer dificuldade, digo: “Não ‘tô’ entendendo, não ‘tô’ conseguindo, preciso de ajuda”. Mas o adolescente não fala, é muito difícil para ele, principalmente se tem uma deficiência.

Por meio do conhecimento de primas mais velhas, Carlos descobriu que no Colégio Estadual Eleodoro, que fica na região central da cidade de Cascavel, existia um centro de atendimento especializado a alunos com deficiência visual. Passou a freqüentá-lo e compreender melhor o que estava acontecendo com ele e o que podia fazer para dar continuidade aos estudos. Fez uso de materiais ampliados no decorrer de todo seu ensino médio. A respeito disso, relatou:

Através das minhas primas que estudavam no Eleodoro, a gente ficou sabendo que lá tinha um centro de especialidade que atendia pessoas que tinham dificuldades de visão. Aí eu me matriculei no ensino médio no Eleodoro. Aí já tinha um

certo apoio, já conseguia xérox ampliada, os professores já tinham um pouco mais de sensibilidade e tal. Lá não reprovava também, então as preocupações não eram tão grandes, mas sempre me esforcei. Nunca fui um aluno totalmente relapso. Sempre cumpria direitinho com o que tinha que fazer.

Carlos havia decidido fazer vestibular para o curso de Pedagogia noturno na UNIOESTE. Alegou que precisava ser aprovado em uma Universidade pública, uma vez que não tinha condições de estudar em uma Universidade particular. Verbalizou que conseguiu atingir seu objetivo, porque

[...] a partir do momento em que descobri que queria fazer um curso superior, queria ter um emprego formal, a partir daí tocar minha vida, as coisas começaram a andar. Comecei a gastar tempo com isso, né? [pausa] Eu estudava no ensino médio de manhã numa escola estadual. Minha avó me ajudava a pagar o cursinho que eu fazia à noite e toda tarde ia para a biblioteca pública, assistia àqueles vídeos de vestibular de história, geografia, português e os exercícios que eu pegava no cursinho, na escola, fazia na parte da tarde na biblioteca. Então eu saía de manhã de casa e levava só o dinheirinho para o lanche, nem vinha almoçar em casa, quando decidi que queria passar no vestibular na UNIOESTE. Era uma concorrência muito alta, 19 por um. Então pensava: tinha que batalhar agora, [pausa] aí eu saía de manhã cedinho – seis, sete horas e voltava meia-noite pra casa.

Com 22 anos de idade, o sujeito se submeteu a seis cirurgias na tentativa de voltar a enxergar. Disse que estava se tratando em Curitiba com um dos melhores médicos do Brasil. Como se tratava de um caso raro, o especialista o atendia com um interesse científico. Por isso, recebeu um atendimento diferenciado dos demais pacientes.

No mês de maio de 2002, aos 23 anos, passou por outra cirurgia e voltou a enxergar por alguns dias. O médico informou que não adiantava mais fazer outras intervenções, pois o olho não reagia. A partir daí, dependia da ajuda da mãe e da avó para desenvolver todas as suas atividades, inclusive no uso da bengala. Lembro-me de que, nessa época, deparei-me várias vezes com Carlos pela Universidade, sendo conduzido pela mãe e com o apoio de uma bengala.

Pedi que falasse sobre esse período de transição, de adaptação, sobre como ele se sentia naquele momento.

Estava meio preparado psicologicamente, mas a maior dificuldade foi operacional, de ir para a Universidade, para o trabalho. No começo foi difícil depender dos outros. Na época em que perdi a visão não sabia nem usar a bengala, diferente de hoje, que me viro sozinho, não preciso mais de ajuda. Aí, nesta época eu tava na Universidade, a 'vó' não queria me deixar ir sozinho, a mãe também não. Teve esse período de transição, de adaptação. A pessoa precisa de uma determinação muito grande, de força de vontade, de ajuda, senão não vai mesmo. Aí, como eu tinha um certo apoio familiar, eu consegui levar adiante. Agora, se não tiver força de vontade, não vai.

Perguntei-lhe se acredita que o apoio familiar pode contribuir para a superação das dificuldades da pessoa com deficiência. Carlos respondeu:

*É que eu morei com minha avó, então minha avó sempre me deu apoio e minha mãe também. Minha avozinha sempre me deu apoio financeiro e minha mãe apoio moral. Aos poucos fui amadurecendo, me reorganizando e acostumando. Passei a conviver com outros cegos, a freqüentar a ACADEVI. A partir do momento que percebi que tinha condições, não parei mais. Hoje sou totalmente independente. Mas a pessoa precisa de apoio. Passei em dois concursos públicos e fiz duas pós-graduações. Tive muita força de vontade e ajuda familiar [pausa]. **Força de vontade, apoio familiar e condições financeiras mínimas, é isso que ajuda muito;** fica muito difícil sem a ajuda da família e a vontade da própria pessoa de superar. A pessoa tem que batalhar. Estudei muito para passar, uma luta bastante grande. A partir do momento que tive consciência, que dava para vencer, não parei mais. Sabia que tinha dificuldades, mas ia adiante (grifo nosso).*

Solicitei que falasse mais sobre sua participação na ACADEVI, como se sentia integrante de uma associação de deficientes visuais.

Foi uma oportunidade que tive de conviver com outras pessoas que tinham dificuldade de visão e com pessoas cegas. Encontrei apoio e aprendi a lidar com o que estava acontecendo comigo, superando minhas dificuldades. Tive apoio à escolarização, são pessoas que estudam, trabalham. A ACADEVI serviu de grande estímulo para mim, passei a ver como essas pessoas se organizavam, tive um modelo a seguir, aprendi muito lá. Eu acho, professora, que a maior dificuldade é a pessoa com deficiência não ter orientação, não ter conhecimento [pausa].

Pedi a Carlos que me contasse a respeito do acesso à Universidade, como foi o concurso vestibular e os motivos que fizeram com que optasse pelo

curso de Pedagogia. O sujeito relatou que foram dois os principais fatores que o motivaram a prestar vestibular e a fazer a opção pelo curso de Pedagogia: o fato de haver outros colegas com deficiência que já estavam cursando Pedagogia na Universidade; e a preocupação que tinha em fazer um curso no qual pudesse atuar profissionalmente, sem que a sua deficiência fosse se tornar um impedimento. Pretendia se profissionalizar e alcançar uma posição no mercado de trabalho. Para a realização do vestibular em 1999, solicitou banca especial, obtendo o auxílio de um fiscal leitor e as provas ampliadas.

Carlos falou com satisfação sobre a escolha do curso e a experiência que teve como aluno. Nesse momento, não se referiu somente à questão do acesso e da permanência, mas da apropriação do conhecimento. Acredita que através de sua dedicação, e o curso contar com bons professores, saiu da Universidade com uma boa formação para enfrentar o mercado de trabalho: “A UNIOESTE foi uma experiência muito boa para mim, né? [...] aprendi muito lá”.

Relatou que no decorrer de sua graduação, a relação com os colegas e professores foi boa, apesar de sentir que as pessoas na Universidade, na época, conheciam pouco a respeito da vida das pessoas com deficiência. Muitas vezes, ainda hoje, falta tato e sensibilidade, mas para ele, isso não foi um impedimento. Aos poucos, foi se adaptando e sentia que os colegas e professores gostavam de tê-lo no grupo.

Quanto ao apoio que recebeu no decorrer do curso da UNIOESTE por meio do programa de educação especial, refere que:

[...] foi um apoio importante, principalmente depois que perdi totalmente a visão, o programa exerceu um papel fundamental; se não fosse o programa, com certeza não teria concluído o curso. Tive esse apoio na graduação e na pós.

No que tange à sua vida profissional, Carlos contou que seu primeiro trabalho foi na UNIOESTE, como estagiário no ano de 2000. Em 2001, fez concurso pelo município para o cargo de auxiliar de assistente social; no entanto, ao passar pelos exames de admissão, recebeu o laudo médico como “apto com restrição”. Conversei com Carlos a respeito desse laudo, e ele me disse que o médico era despreparado para esse tipo de trabalho, uma vez que tentou o concurso na reserva de vagas para deficientes; foi, assim, uma atitude equivocada e preconceituosa por parte do médico. Para ele, aquilo não

procedia e através da ACADEVI, entrou com recurso solicitando que seu caso fosse revisto. Foi submetido a uma banca e aprovado sem nenhuma restrição. Assumi a vaga para trabalhar na APAE. No início, porém, não teve uma experiência muito boa:

Comecei a ter dificuldades no preenchimento das fichas, porque não eram ampliadas [pausa]. Aí gerou um problema e a assistente social disse que não queria mais os meus serviços, me excluiu, me colocou pra escanteio por conta da deficiência [pausa].

Depois de algumas negociações e mudanças internas na APAE, como tinha uma vasta experiência na área musical, Carlos assumiu as aulas de Música, passando a trabalhar diretamente com os alunos com deficiência. Contou que começou a se interessar por música quando seu irmão ganhou de presente um teclado e passou a ter aulas com um professor particular. Depois, tocou por certo tempo na igreja do bairro onde morava. Como na época não tinha nenhum emprego formal, dedicava-se inteiramente à música, fazendo parte de uma banda para conseguir algum recurso financeiro.

Em 2005, o sujeito prestou novamente concurso, desta vez para o cargo de pedagogo pela rede municipal de ensino; porém, como na situação anterior, teve algumas dificuldades para assumir o cargo. Relatou que o diretor daquele local foi ao Núcleo de Educação e disse que não queria um cego trabalhando na escola. Mesmo assim, Carlos passou a atuar na escola, com uma carga horária de 20 horas semanais. Carlos considerou a visão desse diretor restrita e limitada.

Perguntei a Carlos como ele se sentiu nas duas vezes em que recebeu manifestações de discriminação ao assumir os cargos para os quais havia prestado concurso.

Tenho um sentimento de resiliência muito forte, professora, acho que faz parte da minha personalidade levar adiante, sempre fui de correr atrás daquilo em que acredito. E entendia que muitas dessas coisas se davam por falta de conhecimento das pessoas [pausa] de que a pessoa que tem uma deficiência não pode assumir um determinado cargo. Como no caso do diretor que achava que o professor cego não tem como trabalhar, porque como vai lidar com os livros? Esse é um universo muito fechado.

No final de 2006 e início de 2007, o sujeito foi aprovado em dois concursos públicos: um para professor, pela Secretaria Estadual de Educação/SEED, com 20 horas semanais; outro para pedagogo técnico na Secretaria do Estado da Criança e Juventude, por um período de 40 horas semanais, no município de Toledo. Atualmente, dá aula em turmas de 1ª a 4ª série para adolescentes que se encontram privados de liberdade e faz parte da equipe técnica no Centro Sócio Educacional do Município de Toledo – PR, onde trabalha com adolescentes aprendizes. Desenvolve várias atividades com os adolescentes, entre as quais, o trabalho com um grupo de música. Mesmo já tendo emprego em Cascavel, Carlos decidiu assumir a vaga do concurso público em Toledo, pois, segundo ele, era o melhor salário e com um bom plano de carreira.

Pedi a Carlos que me contasse como é uma pessoa com deficiência, um cego trabalhar com videntes, e se sentia alguma dificuldade em seu ambiente de trabalho.

Vejo que as pessoas não estão muito familiarizadas com as pessoas com deficiência, mas nunca fui assim discriminado. [pausa] Acho que é isso que falta na sociedade, perceber que a pessoa com deficiência tem suas peculiaridades, tem algumas necessidades [pausa]. No meu ambiente de trabalho, o pessoal aprendeu a conviver comigo; no começo, por falta de conhecimento, enfrentei algumas dificuldades, como por exemplo, barreiras arquitetônicas com relação ao espaço físico, mas não pessoais [pausa]. Mas agora está tudo tranqüilo, não tenho nada a reclamar.

Carlos relatou também que toca em uma banda de música aos finais de semana em bares, restaurantes e festas em geral. A respeito disso, contou:

Eu tenho essa banda que a gente tava tocando, [pausa] porque antes de eu decidir ser professor, antes de eu montar meu projeto de vida, queria ser músico, só tocava. Depois que comecei a ser professor, me formei, não consegui largar [a música]. Ficou como se fosse uma paixão, um hobby, é algo que faz bem pra mim.

Referiu, ainda, que seu próximo objetivo é a compra da casa própria. Para tanto, está encaminhando documentação à Caixa Econômica Federal para viabilizar o financiamento de um apartamento de 130 metros quadrados na cidade de Toledo, onde reside e trabalha.

Para concluir nosso trabalho, Carlos disse que existem alguns elementos que considerava fundamentais para que ele tenha passado pelo ensino superior e encontrar-se inserido no mercado de trabalho.

*Me sinto realizado. [pausa] Eu tracei um projeto de vida e, com o apoio da família, passei a correr atrás. A pessoa precisa ter força de vontade, determinação e auxílio, essas são as bases para a pessoa ter sucesso. No meu caso, o que determinou para eu chegar aonde cheguei foram três elementos principais: **determinação, as condições materiais e apoio da família** (grifo nosso).*

Carlos considera os alunos com deficiência na Universidade guerreiros, “[...] porque o mundo ‘tá’ organizado para quem enxerga”. Afirmou acreditar que essa visão tem passado por mudanças significativas, mas ainda tem muito que avançar. O que o preocupa é o número reduzido de alunos com deficiência adentrando no ensino superior público nos últimos anos. Falou que as Universidades particulares muitas vezes não dispõem de um setor para atendimento a esse aluno e normalmente, o mais importante nessas Instituições não é a apropriação do conhecimento, a qualidade do ensino. Sugeriu, por fim, uma discussão com relação à educação oferecida no ensino médio que, em sua opinião, deveria estar pautada na preparação do aluno para o acesso ao ensino superior.

Desde a nossa primeira conversa por telefone, Carlos demonstrou muito bom humor e disposição em participar da pesquisa. Em nossos encontros, esteve à vontade com minha presença e aberto ao diálogo. No decorrer de todas as entrevistas, não se deteve muito tempo em cada situação relatada; também não chegou a narrar detalhes dos acontecimentos acerca da sua vida, mantendo sempre a mesma entonação de voz.

7.2 A HISTÓRIA DE CAMILLA

Camilla tem 26 anos de idade, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE desde 2004, com especialização em Educação Especial. Apresenta visão reduzida. É casada e não tem filhos. Seu marido A. R. C. é pedagogo com mestrado em educação e trabalha na rede estadual de ensino. Residem na cidade de Cascavel–PR.

Sua mãe, O. M. S. Z., tem 45 anos, é costureira, estudou até a 4ª série primária. Seu pai W. Z., tem 48 anos, é agricultor e também estudou até a 4ª série primária. Tem duas irmãs gêmeas mais novas: A. S. Z. tem 25 anos, é casada, fez licenciatura curta em Pedagogia e trabalha no Hospital Policlínica; e A. M. Z., também com 25 anos, é casada, possui o curso de magistério. Todos são residentes na cidade de Cascavel–PR.

Camilla prestou concurso público para a rede estadual de ensino na área da Educação Especial, tendo sido aprovada e assumindo a vaga em abril de 2005. Trabalha em regime de 40 horas no Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual – CAP.

Participa como membro do Programa de Educação Especial – PEE, do grupo de estudos HistedPR⁵⁷ da UNIOESTE e da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual - ACADEVI (1994).

Ao narrar sobre sua história de vida, Camilla contou que nasceu com toxoplasmose e que a família tomou conhecimento quando estava com nove meses de idade:

Nasci já com toxoplasmose, né? [...] E com esse tanto de visão que tenho hoje, mas só foi identificado quando eu tinha nove meses. Meus pais moravam no sítio, eles só conseguiram fazer a identificação da visão reduzida quando eu comecei a engatinhar, e daí mostrar o objeto, e eu não perceber o objeto. Daí, fui levada para o oftalmologista e eles fizeram toda a avaliação, detectaram a visão reduzida.

Aos 18 anos, o especialista indicou-lhe o uso de óculos com 2,5 graus para a leitura, mas Camilla disse preferir uma lupa especial, principalmente ao utilizar certos materiais como, por exemplo, o dicionário. Quando faz uso do computador, amplia o tamanho da letra para facilitar seus estudos.

Relatou que seu desenvolvimento foi tranquilo, mas havia certa proteção de sua mãe. Segundo ela, atribui essa proteção ao fato de não poder fazer as tarefas que apresentavam algum perigo, embora seus pais não a tenham estimulado diferente das irmãs, mesmo tendo a visão reduzida. Até os oito anos de idade morou no sítio e, no decorrer da sua infância e adolescência, em

⁵⁷ Grupo de estudos em história da educação brasileira – região Oeste do Paraná.

idades do interior do Paraná. Foi pela primeira vez para a escola quando estava com cinco, seis anos, conforme o seu relato:

Quando eu tinha [pausa], deixa eu ver... uns cinco anos, seis anos, fui encaminhada pra pré-escola, né? Aí, segundo relato da minha mãe, a professora disse: “- Olha, se ela conseguir estudar, conseguir aprender a ler e escrever, ela vai continuar estudando, né?” [pausa] Aí, eu comecei a ir pra escola, né? E consegui, mesmo bem de pertinho, ver o que a professora mostrava no quadro, aprendi a ler e escrever... Lembro da 1ª série, de eu sentar bem na frente e copiar do quadro, sentada na carteira e bem de perto. Até a 4ª série foi mais ou mesmo assim: eu copiando do quadro. Claro que no começo, mais devagar pela visão, até pelo processo de adaptação.

A partir da 5ª série, o sujeito recordou que, pelo fato de ter crescido, não podia mais ficar na frente, porque atrapalhava os colegas. Nessa ocasião, conheceu uma colega de sala que tinha experiência com cegos e que passou a ditar as matérias para ela, havendo então um rodízio por parte dos colegas para esse fim. Relatou que suas dificuldades se concentravam em Matemática, por não ser possível adotar esse método (ditado), o que a fez ficar em recuperação nas 5ª, 6ª e 7ª séries do ensino fundamental. Por outro lado, esse fato (ficar em recuperação) também acontecia com outros colegas, não sendo a visão reduzida o único fator limitador em tal situação. Aqui, percebe-se por parte dos colegas uma aceitação de sua diferença, uma boa interação social na sala de aula. Se por um lado faltou iniciativa da escola e professores no que tange a adaptações curriculares que eliminassem barreiras para a sua aprendizagem, os colegas fizeram a diferença.

No ensino médio, ainda morando no sítio, cursou o magistério na cidade de Catanduvas, interior do Paraná. Levantava todos os dias às 5:30h da manhã, pegava o ônibus e chegava ao colégio por volta das 7:15h, 7:30h. Camilla relatou sobre essa experiência:

Mesmo nessa escola, não tinha material ampliado. Os professores acabaram se acostumando comigo, com a minha visão; tinham algumas colegas que eram do interior onde eu morava e continuavam ditando pra mim. Daí eu fiz o magistério; tinham as disciplinas diferentes, os estágios em que nós tínhamos que ficar lá à tarde. Daí, foi assim tranquilo, [pausa] eu gostei de fazer o magistério, foi bem interessante. As regências eram para mim uma tortura, achei muito difícil a regência em sala de aula, essa relação com o aluno, mas

consegui dar conta. Eu sempre gostei muito da escola, não gostava de férias, era o lugar que eu me sentia bem, eu era valorizada porque me destacava. Lembro dos relatórios de estágios em que eu ajudava um ou outro a fazer os relatórios de estágio, porque para mim era fácil, e não era fácil para todo mundo; era uma relação de troca.

Ao concluir o magistério, Camilla resolveu tentar o concurso vestibular em Cascavel na UNIOESTE, optando pelo curso de Pedagogia, mas me relatou que não conseguiu se preparar.

Aí eu vim para Cascavel; lembro que foi duas semanas depois da minha regência em sala de aula, então foi muito difícil, não consegui estudar pro vestibular, não consegui ler as literaturas que iam cair no dia. Eu lembro que não consegui estudar, não tive acesso à literatura.

- Porque você diz que não conseguiu estudar, ter acesso à literatura?

Por desconhecimento; foi mais por desconhecimento, e não por falta de material ampliado. Eu não conhecia material ampliado. Tanto, que quando fui preencher a ficha de inscrição do vestibular, tinha lá “banca especial”. O que é banca especial? Fico eu e minha colega: “- Deve ser pessoa com deficiência física, cadeira de roda”. Não tinha essa noção de que podia ter material ampliado.

Camilla, ao fazer o concurso vestibular, não solicitou banca especial, pois desconhecia esse tipo de trabalho na Universidade, assim como os recursos que uma pessoa cega ou com visão reduzida poderia utilizar, no decorrer de sua escolarização. Teve dificuldades no momento de preencher o gabarito, no entanto solicitou ajuda ao fiscal de sala. Quanto à escolha do curso, referiu acreditar que sua opção pelo curso de Pedagogia vincula-se à experiência que obteve durante o curso do magistério, como também por ter sempre gostado de estudar.

- Pelo fato de você ter visão reduzida, você sentia que recebia tratamento diferenciado dos demais alunos e dos professores?

Não, tanto que fiquei em recuperação em Matemática, né? [pausa] Porque senão, podia ter passado. [pausa] Fazia educação física, jogava bola, jogava handebol, vôlei, só não ia pro time, assim, se tinha um campeonato, uma disputa, principalmente no vôlei, porque não via a bola, ela passava do lado. Mas jogava bola, fazia as atividades normais.

- Como era isso pra você, participar das atividades normais, mas no momento da competição não participar?

Eu, [pausa] não é que a gente fique satisfeita; satisfeita a gente nunca fica, né, mas eu entendia a situação, que tinham pessoas que davam conta melhor do que eu naquela atividade.

Nesse momento da entrevista, percebi que Camilla se emocionou ao narrar que, pelo fato de ter visão reduzida, sentia pouca segurança em se relacionar com pessoas estranhas ou, como ela própria referiu, “pessoas diferentes”. Disse que até hoje tem dificuldades em se relacionar de imediato.

Na adolescência, você gostaria que fosse diferente. Na adolescência, não é uma questão muito fácil, muito simples, principalmente na adolescência, principalmente porque têm as relações sociais fora da escola, se inserir na comunidade. Isso mexe muito com você, você não tem certeza se é aquela pessoa ou não é⁵⁸. Você vai a um baile e você não sabe se aquela pessoa ‘tá’ te convidando para dançar ou não, ou a pessoa te convida e você não viu.

Apesar de ser a mais velha, Camilla sentia-se muito dependente das irmãs gêmeas. Sua mãe exercia sobre ela certa proteção e exigia que, ao sair de casa, sempre estivesse em companhia das irmãs. Camilla atribui essa proteção ao excesso de cuidados por parte de sua mãe. Considerava-se uma pessoa tímida, diferentemente das irmãs, que sempre foram mais soltas e se relacionavam com as pessoas sem nenhuma dificuldade. Ao mencionar a adolescência e o relacionamento com a mãe e as irmãs, também percebi que sua expressão facial modificou-se. Através da expressão de Camilla ao falar sobre seu período de adolescência, infere-se que tenha passado por alguns sofrimentos em função da sua condição.

A partir dos 15 anos de idade, ainda morando no interior, ingressou em um grupo de jovens da igreja, onde fez amigos novos, passou a participar de diversas atividades e a dar aula de catequese para crianças, sentindo-se assim mais segura: “[...] *daí, comecei a me sentir melhor. Então já comecei a me sentir melhor, [pausa] comecei a me inserir em certas atividades, o que já ajudou na questão da inserção social*”.

⁵⁸ Aqui, o sujeito se refere à dificuldade em reconhecer as pessoas, em consequência da baixa visão. Assim, fica na dúvida se a pessoa que vê é mesmo a pessoa que ela pensa ter visto.

Camilla complementou seu relato, dizendo que passou a se sentir melhor nas relações interpessoais a partir do momento em que conheceu e passou a conviver com outras pessoas cegas em Cascavel, por meio da ACADEVI e de colegas cegos que já estudavam na UNIOESTE. Afirmou que essa experiência modificou significativamente sua vida, e que hoje lida tranquilamente com o fato de ser uma pessoa com visão reduzida.

Falou, com satisfação, que foi a primeira pessoa a passar no vestibular da UNIOESTE na cidade onde morava, que sua família ficou muito orgulhosa, mas ao mesmo tempo preocupada com o fato de ela ir morar em uma cidade sem a presença dos pais. Porém, acabou morando com uma família de conhecidos. Mudou-se, então, para Cascavel no início do ano 2000, para poder fazer seu curso de graduação. Sobre esse fato, recordou:

Então eu ia, né? [...] Fui pra aula no primeiro dia, teve trote, essas coisas todas assim. [pausa] Vinha de ônibus escolar com uma colega pra UNIOESTE. Daí, na sala de aula, eles já perceberam minha visão reduzida, falei que era sempre assim [...]. Depois, uma colega – como ela tem quatro irmãos cegos, ela veio perguntar, questionar essa questão de visão reduzida, se eu não tinha material, e me orientou a respeito.

Camila decidiu fazer curso superior vislumbrando a possibilidade de uma melhor inserção no mercado de trabalho. E foi enfática ao dizer que a Universidade atendeu às suas expectativas, pois a possibilidade de cursar Pedagogia lhe trouxe condições de prestar concurso público e ser aprovada.

Indaguei sobre a aquisição do conhecimento.

O curso de Pedagogia me auxiliou, contribuiu muito na minha vida profissional, as disciplinas, o conhecimento que eu tive. Eu não tenho dúvida, assim, de que consegui aprender. A proposta do curso, que é materialista-histórica, ajudou a ver, a compreender o mundo de outra forma. [...] O curso de Pedagogia fez toda a diferença na minha vida. E, ao mesmo tempo, eu participava do movimento das pessoas com deficiência, e isso foi muito rico.

Quando Camilla foi providenciar a carteirinha de passe escolar, conheceu duas pessoas cegas que estudaram na UNIOESTE. Elas a convidaram para fazer um curso de informática com o programa dosvox para pessoas cegas e com deficiência visual. A partir desse momento, passou a se

relacionar com alunos cegos e com visão reduzida da UNIOESTE, membros do programa de Educação Especial e da ACADEVI. Recordou que depois desse encontro, começou a fazer uso do material ampliado no primeiro semestre do curso de graduação.

[...] eu já passei a usar o material ampliado, pra mim era uma coisa nova, mesmo o uso do computador era uma coisa nova pra mim. Foi uma excelente coisa fazer um curso de informática, você poder ter acesso ao computador. [...] Pra mim foi assim. [pausa] Foi uma coisa muito nova, mas consegui perceber que era diferente, que eu conseguia ler com mais rapidez, mais facilidade. Hoje, minha tendência é ler letra maior; leio no computador, aumento a fonte no computador ou o dosvox, mas sempre aumento a letra, né? Então, “tô” mais acostumada a estar lendo letra ampliada. O material colaborou neste sentido, de estar podendo ler com mais facilidade e mais rapidamente, então o material ampliado fez diferença, é importante para a leitura, maior acesso ao conteúdo. Toda a minha graduação e a pós foi com material ampliado.

- Como você se sentia utilizando esse material em sala de aula?

Hum... [pausa] assim, é... [(pausa) deixa ver se eu me lembro. A maioria já conhecia ou eles perguntavam e eu respondia. Eu não sentia muito estranheza, porque normalmente eu fazia ampliação na folha A4, eles só estranhavam quando era em A3. Era bem tranqüilo; a relação com os colegas na graduação foi bem tranqüila. Já tinham outros alunos que tinham passado pelo curso, então isso já ajudava na relação com a turma, com o professor. Os professores já conheciam pessoas cegas ou com visão reduzida, né? Então isso já ajudava na relação; nunca, nunca senti prejudicada, discriminada na graduação. Claro que você tinha que ficar: “- Professor, dita pra mim”. Tinha que ficar lembrando o professor, isso eu tive, foi um exercício que eu tive que fazer.

- Como era, para você, depender da ajuda dos colegas, do professor?

Eu não me incomodava. Não me incomodava, assim, porque era uma relação... [pausa] assim, pelo fato de ter visão reduzida, eu sempre acabava estudando sempre mais. Eu ia bem, podia assimilar bem, memorizava. [...] O professor, tinha que ficar lembrando. E isso incomodava um pouco, tinha vezes que eu desistia, falava assim: “- “Ah, desisto!”. Mas me relacionava bem com os colegas, professores, sempre foi muito tranqüilo.

Camilla deixou claro que mesmo com sua deficiência, em todo seu processo de escolarização, sempre conseguiu tirar boas notas e acompanhar a turma: *“Ter deficiência não impediu que eu estivesse na Universidade”*.

No decorrer de sua graduação, recebeu todo o apoio necessário, o que não aconteceu ao fazer especialização em uma Universidade particular. Referiu ver a UNIOESTE como uma Universidade com as condições necessárias para atender ao aluno com deficiência, e que isso foi uma conquista das próprias pessoas com deficiência que, por volta dos anos 90, passaram a adentrar na Universidade, assim como do movimento da ACADEVI e profissionais envolvidos na área da educação especial que, por meio de intensas reivindicações, fizeram com que a UNIOESTE se mobilizasse na criação de um programa que viesse atender às necessidades do aluno com deficiência.

Em sua vida profissional, Camilla atuou como estagiária na ACADEVI; como bolsista de Pedagogia no Núcleo de Inovações Tecnológicas – NIT da UNIOESTE no setor de informática; como estagiária e depois como efetiva na biblioteca pública municipal, no setor de atendimento à pessoa com deficiência visual; e em 2005, fez concurso do Estado para a área da Educação Especial. Trabalha com cursos de informática para alunos cegos e com visão reduzida, e também na formação de professores.

Ao falar sobre suas relações no ambiente de trabalho, informou que o fato de ser uma pessoa com visão reduzida não atrapalha em nenhum sentido o desenvolvimento de suas funções. No entanto, já se deparou com algumas dificuldades de caráter mais pessoal por parte de algumas pessoas que, no seu ponto de vista, não têm conhecimento acerca de quem é a pessoa com deficiência, e muitas vezes por questões ideológicas, como relata:

[...] algumas questões de conflito de ordem política, porque eu faço parte de um movimento de pessoas cegas [...]. Ver a pessoa cega como profissional – as pessoas têm um pouco essa dificuldade. Hoje, as pessoas têm uma relação melhor, mais de confiança, mas foi assim, trabalhado, mostrando, dizendo: “– Olha, você não pode ser assim tão preconceituosa”. [...] No início teve uma certa resistência; na realidade, foi um processo, a gente ‘tá’ fazendo o trabalho e ‘tá’ mostrando.

Camilla relatou que teve de vencer alguns preconceitos, algumas barreiras impostas pela sociedade no ambiente de trabalho. Falou que se considera uma pessoa que sempre procurou desenvolver suas funções da melhor maneira possível, mostrando aos outros que a visão reduzida não é impedimento para estar inserida no mercado de trabalho e obter o reconhecimento enquanto profissional. Disse acreditar que sua educação e as condições sociais contribuíram para isso; os pais sempre a incentivaram, a apoiaram para dar continuidade aos estudos.

7.3 A HISTÓRIA DE EDUARDO

Eduardo tem 25 anos de idade, é solteiro, nasceu na cidade de Cascavel e trabalha como instrutor de LIBRAS há quatro anos. Dentro dos padrões de classificação quanto ao grau de surdez, é diagnosticado como surdo profundo. Foi educado até a 4ª série do Ensino Fundamental em escola de surdo através do oralismo. A partir da 5ª série e no decorrer do Ensino Médio, estudou em escolas de ensino regular. Foi aluno do curso de Pedagogia na UNIOESTE. Aprendeu LIBRAS aos 15 anos, passando a ser esse o seu meio prioritário de comunicação, mas também se utiliza da escrita e da leitura labial para interagir com os outros. Desde seu nascimento mora com os avós maternos: A. P. S., do lar, 67 anos; e N. B., 72 anos, aposentado. Ambos cursaram até 1ª série do Ensino Fundamental. São residentes em Cascavel-PR.

Os pais de Eduardo são separados. O pai tem 43 anos, possui Ensino Médio incompleto, trabalha como bombeiro e músico. Após a separação, casou-se novamente, e desse matrimônio nasceram três filhos.

A mãe do sujeito também voltou a constituir nova família, tendo atualmente mais quatro filhos. Tem 40 anos, não concluiu o Ensino Fundamental; trabalha nos afazeres da casa e no cuidado dos filhos.

Eduardo aparenta ser uma pessoa educada e sincera, porém demonstra possuir um alto nível de ansiedade, e por diversas vezes verbalizou que tem depressão. Ao relatar sobre isso, revelou que muitas vezes se sente prejudicado em função da dificuldade na comunicação com as pessoas ouvintes. Em todos os momentos em que manteve contato com ele (via MSN e

nas entrevistas), sempre demonstrou interesse pelo trabalho proposto, estando aberto ao diálogo.

Nossa primeira conversa se deu em seu ambiente de trabalho, quando estabelecemos que o canal de comunicação que utilizaríamos seria via internet, através do programa Messenger/MSN e, se necessário, com a presença da intérprete. Nesta ocasião, Eduardo narrou sua história de vida através de um computador que havia na sala e eu em outro. Apesar de dominar o programa, não me pareceu estar à vontade.

No segundo momento quando conversamos, ele em sua casa e eu na minha, por sua iniciativa, falamos por um longo período. Eduardo pareceu estar mais à vontade, narrando fatos e acontecimentos marcantes em sua história de vida.

Na verdade, meus pais eram separados desde eu era bebê. Meu pai mora em Cascavel e minha mãe em Curitiba. Moro com meus avós maternos, mas tenho contato com meus pais quase sempre. Eu sempre mando mensagens para minha mãe e teclar MSN com meu pai. Eu tinha nove anos que minha avó me explicou tudo. Eu pensei que tinha duas mães. Minha mãe tinha 15 anos que engravidou de mim, foi muito nova pra ela, também sofreu pela separação, ainda morava com meu pai, mas separaram-se em seguida⁵⁹.

Eduardo afirmou acreditar que o casamento de seus pais não deu certo em função da não aceitação dos avós, porque os pais eram muito jovens e sem responsabilidades.

Os avós viviam na roça e educaram os sete filhos nesse ambiente, que Eduardo considerou ter sido uma boa educação. Referiu, porém, que a mãe sempre foi muito teimosa e passou a conhecer a vida da cidade aos 13 anos de idade. Segundo ele, a partir daí, ela aprendeu a namorar e a “curtir baladas”. Lembrou que quando ele era criança, ela não foi uma boa mãe; chegou até a pensar em deixá-lo para adoção, no entanto os avós não permitiram que isso acontecesse.

[...] mas que agora é uma excelente mãe, [...] mas agora está tudo bem. [pausa] Você sabe que ninguém é perfeito, né, mundo tem defeitos.

⁵⁹ Optei por transcrever a fala do sujeito de forma literal.

- Entendo.

- E hoje, como você se sente em relação a essa situação?

Me sinto muito tranquilo, eu mantenho contato com meu pai e minha mãe todos os dias [pausa]. Minha mãe odiava de mim quando era bebê, agora ela me ama e meu pai também. Minha mãe errou, arrependeu e aprendeu. Meu pai também [pausa].

- Gostaria de falar mais a respeito disso?

Acho só isso.

Percebi, pelo relato de Eduardo, que o mesmo tem dúvidas ao falar sobre sua deficiência, e que possui duas versões a respeito – uma de sua avó e outra de sua mãe.

História é bem complicada. Minha avó me falou assim: eu tinha dois anos, brinquei os carrinhos, daí ela bateu palmas atrás de mim, percebeu que eu não ouvia nada e começou a ficar preocupada. Me levou em várias clínicas. Minha mãe me falou que eu nasci com muito sangue. Eu peguei pneumonia com seis meses, fiquei febre alta e ensurdecido profundamente. Eu já pensei que tive doença hereditária, mas minha avó me falou que não. Acho que melhor minha avó vai te explicar. Se você quiser, vou pedir ela te liga. Não sei bem direitinho.

Eduardo revelou que muitas vezes tem dificuldades em entender o que seus familiares querem lhe dizer, uma vez que não dominam LIBRAS. Referiu também que se comunica com seus pais através de bilhetes ou mensagens; com os avós, pela convivência mais direta, essa relação se torna mais fácil. Complementou dizendo que receberam a notícia de que era uma criança surda com tristeza e preocupação, mas que agora tudo isso já passou e estão bem. Seus avós lhe proporcionaram condições para que estudasse. Enfatizou que sua avó, principalmente, sempre lhe deu apoio e incentivo. Perguntei a ele se tem mais alguém na sua família que é surdo. “Sou único”, disse.

Ao falar sobre sua escolarização, relatou que por orientação médica, fez da 1ª à 4ª série na escola especializada para surdos, na época Tia Amélia, atual Escola ACAS.

Aprendi escrever, desenhar e praticar capoeira. Depois me senti "escravizado" por método de oralismo, quero dizer, escola só me forçou para eu aprender de falar normalmente. Não

aprendi nada nesta escola a não ser escrever e ler. Lá tinha uma visão clínica e na época não tinha língua de sinais, foi muito difícil.

O sujeito continuou contando que a escola especializada só trabalhava reabilitação, não havia a preocupação com os conteúdos, com o processo de ensino e aprendizagem. Naquela época, a escola trabalhava somente com o oralismo. Veio a aprender LIBRAS quando estava com 15 anos de idade.

Bem, eu não sou contra nada com todo respeito, mas oralismo não é bom para surdos profundos, entende? Surdos leves deverão aprender falar normalmente, daí tranquilo. Tem que respeitar se o surdo quer ser oralizado, ou se quer língua de sinais.

Perguntei a ele como foi estudar em uma escola de ensino regular, a qual cursou a partir da 5ª série.

Era oralismo, escrevia bilhetes, [...]. O pior era quando a professora virava de costas, daí quem tinha que me apoiar eram meus amigos. Eu só esforcei aprender lá. Lá os professores ficavam apavorados porque nunca trabalham com surdo, foi difícil. Eu não gostei porque foi muito fracassada, mas não gostei porque os professores sentiam pena. Eles tratam diferentes surdos, eles achavam que surdos eram incapazes, entende? Me sentia revoltado. Não tinha acessibilidade como intérprete de LIBRAS na época. Me esforcei muito para aprender as coisas bacanas. Percebi que surdo não é anormal, mas é normal como gente. Só apenas deficiência auditiva [...].

- Fale-me mais sobre isso.

Surdos são seres humanos que vivem normalmente na sociedade, só apenas deficiência, odeio superproteção e filantropia.

Eduardo prestou concurso vestibular e ingressou na UNIOESTE em fevereiro de 2004, no curso de Pedagogia. Teve várias reprovações por motivo de falta, pois não se identificava com o curso. Assim, decidiu trancar a matrícula no final do ano letivo de 2006.

Pedi a ele que me contasse como foi estudar na UNIOESTE, como é ser um aluno surdo na UNIOESTE.

Curso de Pedagogia tem conteúdos muito bons, mas não me agradou muito. Eu tenho maior admiração dos professores da

UNIOESTE. O curso de Pedagogia não me agradou muito, não significa muito pra mim. Sei que o curso de Pedagogia é muito bom porque tem excelentes professores, que aprendi muito com todo respeito [pausa]. Não tinha nada a ver comigo, pra mim particular, não significa nada [pausa].

Me senti um ET quando veio do Marte na sala de aula, porque maioria não conheceu [riso]. Não é verdade?

No começo foi bem difícil, porque parecia que os professores não aceitava eu como sendo aluno dele, mas da intérprete. Depois ficaram mais abertos e passaram a conversar direto comigo. Eles não conhecem surdo nem LIBRAS, antes sofri demais, mas agora acostumou. Com os colegas era bom. Eles eram compreensivos, mas alguns não [...]. Vou fazer novamente vestibular da UNIOESTE, Filosofia. Curso de Filosofia é prioridade pra mim. Fiz vestibular na UNIVEL passei em Direito, mas não “tô” podendo estudar porque não tem intérprete. Solicitei intérprete, mas eles dizem que não pode pagar, propuseram que os três surdos que tem lá, fizessem o mesmo curso, para daí ter uma intérprete só [...]. Falta respeito com o sujeito surdo, é muito complicado.

Solicitei a ele que falasse se teve apoio no período em que estudou na Universidade, e que tipo de apoio era. Eduardo, então, contou que o Programa de Educação Especial e o colegiado do curso de Pedagogia sempre demonstraram interesse em incentivá-lo a estudar, em querer que ele aprendesse e não desistisse do curso. Que a Universidade o apoiou viabilizando a contratação de duas intérpretes.

Eduardo teve oportunidade de estudar pela primeira vez com a presença de intérprete no último ano do Ensino Médio e em todo o período em que esteve na UNIOESTE. Entretanto, deixou claro que o trabalho da intérprete precisava ser pautado na ética profissional. Tal comentário é alusivo à experiência pela qual passou, em que se sentia ignorado pela intérprete.

Reportando-se à sua vida profissional, o sujeito relatou que seu primeiro registro em carteira foi em uma rede de supermercados de Cascavel, como empacotador. Sentia-se bem desenvolvendo essa função. Nunca percebeu nenhum tipo de discriminação ou preconceito por ser uma pessoa surda.

No ano de 2001, fez o curso de formação para instrutores de LIBRAS. Atualmente trabalha 40 horas na Rede Municipal de Educação como instrutor de LIBRAS nos diferentes níveis – ensino básico, intermediário e avançado. Sua primeira experiência profissional foi como voluntário na ACAS.

Ao lhe perguntar sobre suas relações interpessoais no ambiente de trabalho, o sujeito relatou que:

[...] aqui todos os anos ótimo, mas antes aqui tinha uma diretora, daí foi ruim, um tratamento muito mal. Ela falava: “- Fala pra ‘aquilo’...”. Ela me chamava de “aquilo”! Eu falava: “- Meu nome é ...”. E ela falava “aquilo”. Era um tratamento inferior comigo, eu me sentia mal. Parece que não tinha interesse no curso de LIBRAS. Mas depois, muito bom com o pessoal, outros funcionários, alunos... Muito bom.

Além de relatar essa experiência, Eduardo ainda comentou que a sociedade, de uma maneira em geral, tem muitos limites, muitas barreiras, porque não conhece o surdo, não tem domínio da língua de sinais, o que dificulta um bom relacionamento entre as pessoas que não fazem parte do seu cotidiano.

Contou também que já participou de vários movimentos sociais, como: Associação Cascavelense de Secundaristas; União da Juventude Socialista; União Nacional de Estudantes; Juventude do PT; e União Brasileira de Estudantes Secundaristas. Foi militante do PT dos 16 anos aos 18 anos e líder do movimento dos Surdos de Cascavel. Atualmente, é filiado ao PC do B há mais de cinco anos. É membro do Fórum dos Instrutores de LIBRAS da FENEIS - FIF, da Confederação Brasileira Desportista dos Surdos - CBDS e Federação Paranaense Desportista dos Surdos - FPDS.

No decorrer da entrevista, percebi que muitas informações fornecidas pelo sujeito, ele não tem certeza, como por exemplo, ao relatar como e quando se deu exatamente determinada situação, como ele próprio verbalizou: “*Não sei bem direitinho*”.

Para construir essa história, foram necessários quatro contatos com o sujeito. Destes, dois foram presenciais, ou seja, estávamos no mesmo ambiente e conversamos via MSN; outro foi com a presença da intérprete (estes três contatos foram realizados com data e horário previamente marcados); e por fim, Eduardo me chamou no MSN, querendo conversar sobre alguns dados acerca de sua história de vida.

Considero importante mencionar que em abril de 2008, por meio de uma mensagem no MSN, fiquei sabendo que Eduardo perdera sua avó. Dessa maneira, quando estive com ele posteriormente, perguntei se gostaria de falar a respeito dessa perda. Ele, então, retomou sua história de vida, dizendo ter sido criado pela avó, que foi a pessoa que lhe educou e sempre lhe deu apoio,

principalmente no que se refere à vida escolar. Sua avó estava muito doente e, segundo ele, a morte dela foi a coisa mais horrível que lhe aconteceu (informação verbal).

7.4 A HISTÓRIA DE KELLY

Kelly prestou o concurso vestibular na UNIOESTE em dezembro de 2001 para o curso de Pedagogia, o qual concluiu em 2007. Lembro-me de Kelly no primeiro ano do curso, em 2002, através do trabalho que eu vinha desenvolvendo no Programa de Educação Especial. A aluna, em companhia da intérprete, dirigia-se até o referido setor para tratar de alguns assuntos relacionados à sua condição de aluna surda na Universidade. No entanto, parecia-me, naquela época, que pouco participava das atividades realizadas e das orientações sugeridas.

No início do curso, Kelly passou por dificuldades de relacionamento com a intérprete S., o que dificultou sua adaptação ao contexto acadêmico e seu processo de aprendizagem. Cabe considerar, também, que ela foi a primeira aluna surda na Universidade, isto é, estávamos nos deparando com uma situação nova e desconhecida. Naquela época, já havíamos passado pela experiência com alunos cegos e com visão reduzida; a Universidade se encontrava estruturada para atender a alunos com esse tipo de deficiência, que desde o ano de 1997 adentravam na instituição. No entanto, com referência ao atendimento a alunos surdos ou com deficiência auditiva, Kelly foi a primeira, e passamos por uma série de dificuldades, tais como: viabilização, junto às instâncias superiores da Universidade, de contratação de intérpretes (a aluna ficou um período estudando sem a presença desse profissional); trabalho com o colegiado do curso de Pedagogia no que tange ao processo de aprendizagem da aluna; relacionamento com professores, colegas e funcionários no sentido de saber como lidar com a pessoa surda; sem desconsiderar, por fim, a própria adaptação do aluno quando ingressa no ensino superior.

As entrevistas com Kelly aconteceram na UNIOESTE, em uma sala reservada do colegiado do curso de Pedagogia, todas contando com a

presença da intérprete J. Foram realizadas três entrevistas ao todo. Algumas informações, como os dados de identificação, foram colhidas por escrito.

O primeiro contato com o sujeito ocorreu na Escola ACAS, onde o mesmo trabalha. Por meio da diretora da escola, marquei um encontro para fazer-lhe o convite. Ao chegar à escola, Kelly já estava me esperando. Conversamos durante todo o encontro com a ajuda da intérprete. Inicialmente, tentei estabelecer comunicação por via escrita, mas, ficando em dúvida se havia me entendido e se realmente tinha o desejo de participar como um dos sujeitos da pesquisa, reforcei o convite através da intérprete que se encontrava na escola. Informei sobre os objetivos da pesquisa, o termo de consentimento e me comprometi, ao final, quando estivesse com sua história de vida pronta, a comunicá-la para que ela tivesse conhecimento do texto final e concordasse ou não com as informações divulgadas⁶⁰.

O nome Kelly (fictício) foi escolhido pelo próprio sujeito.

Em alguns momentos do trabalho desenvolvido, percebi que Kelly falava com certo constrangimento (como se estivesse com vergonha) ao relatar algumas informações. Em outros, apresentou dúvidas ou desconhecimento perante fatos e acontecimentos da sua vida. Na primeira entrevista, manteve-se um pouco reservada; já na segunda, trouxe uma foto de sua filha para que eu a conhecesse e demonstrou estar mais à vontade.

No decorrer do trabalho, foi possível observar que o sujeito denotou ser uma pessoa com poucas expectativas. Seus contatos limitam-se, quase que exclusivamente, a outras pessoas surdas e ao ambiente familiar e, ainda assim, com certa restrição no que se refere a este último, em função de a família não dominar a LIBRAS. A respeito disso, Kelly disse:

Eu sofri bastante, porque a minha família não falava nada, língua de sinais pouco, tudo oralizado [...]. Muito difícil, pouca comunicação, muito pouca, muito difícil com minha família. Tenho um irmão que sabe um pouco de libras, ele tem 22 anos [...]. Minha filha já fala comigo através da LIBRAS, ela fala pra minha mãe e irmão: “- Não, não conversem oralizado minha mãe, ela não sabe”. E ela fala comigo e vai lá e fala pra minha mãe. Minha mãe fala o que vai fazer de almoço e ela vem e me conta [sorri]⁶¹.

⁶⁰ Cabe ressaltar aqui que esse procedimento deu-se com os quatro sujeitos.

⁶¹ Optei por transcrever a fala do sujeito de forma literal.

Kelly demonstrou ser uma pessoa que se sente satisfeita em seu ambiente de trabalho, por ser o local onde se identifica com os demais, que também são surdos ou deficientes auditivos. Demonstrou ainda ter aprendido a lidar com sua condição de surda, adaptando-se às situações e utilizando-se das possibilidades que o meio lhe proporciona, de acordo com sua visão de mundo.

Kelly tem 33 anos, é formada em Pedagogia pela UNIOESTE e fez especialização em Educação Especial. É solteira, tem uma filha de quatro anos que frequenta a educação infantil. Reside na cidade de Cascavel juntamente com a mãe, um irmão de 22 anos e a filha. Além desse irmão, possui mais quatro irmãos e duas irmãs. De um total de sete filhos, é a sexta filha do casal e a única surda. Sua família morava em Catanduvas, uma cidade no interior do Paraná. Mudou-se para Cascavel, quando sua mãe estava grávida de Kelly, de cinco meses. Seus irmãos nasceram no hospital, diferente dela que nasceu em casa e quem fez o parto foi seu pai. O pai veio a falecer quando estava com 15 anos de idade, no ano de 1992, com problemas no coração.

Sua mãe M. F. tem 61 anos, do lar, não chegou a frequentar a escola. Seu pai, A. F. estudou até a 4ª série e trabalhava com topografia.

Sua filha, A. P. F. é ouvinte, nasceu quando Kelly era aluna da UNIOESTE. O pai da menina, seu namorado na época, não quis assumir a paternidade. Ela sempre educou e sustentou a filha com a ajuda da sua família. Contou que, logo no início, não sabia que estava grávida; então, começou a passar mal, a vomitar e foi ao médico.

[...] ele disse: “- Você esta grávida”. Fiquei com muita vergonha, vergonha da minha mãe. Não sabia como tinha que tomar o remédio, que no primeiro mês ainda tinha que cuidar, [pausa] minha mãe brigou muito. O pai não quis saber, a gente namorava, mas a mãe dele me tratava muito mal, falava: “- Sai daí, sai pra lá”. Não gostava de mim. Tudo isso foi por causa dela [pausa].

Solicitei a Kelly que falasse a respeito da sua vida escolar. Ela relatou que começou estudar com quatro anos de idade, no ensino regular. Passou por várias reprovações, considerando seu período de alfabetização um processo difícil e sofrido.

Minha mãe sempre participava, ia pros médicos consultar, porque a gente não conhecia surdo assim, né? Mas minha mãe ia pros médicos junto comigo fazer aquelas lavagens em mim, do ouvido, pra limpar, só. A gente ia lá todo mês. A gente não sabia que tinha escola pra surdos, a gente só sabia que tinha escola só pra ouvintes. Outras escolas regulares, elas ensinavam o surdo, mas era só oralizado. Todo dia a gente ficava falando “a, e, i, o, u” treinava “pa, pe, pi, po, pu”, mas só oralizado, eu sofri bastante também. Foi fácil pra eu aprender as letras, porque tinha que ficar todo dia treinando “pa pe, pi, po, pu”, mas só oralizado. A diretoria chamava lá na sala escondido, eu achava esquisito. Ela me cobrava pra falar, pra falar “a, e, i, o, u”, só eu. Eu achava engraçado, ela me cobrava pra falar, pra ser oralizado, aquilo doía a garganta [...]. A professora não, a professora não me cobrava nada. A diretora da escola me cobrava pra ser oralizado.

O sujeito contou que nessa época,

[...] não tinha a LIBRAS; gestos sim, língua de sinais não, só oralizado e gestos, só. A professora fazia ditado, mas eu não conseguia entender, porque ela falava, falava rápido, não conseguia nem fazer leitura labial. Daí eu ficava copiando, copiando dos outros alunos, das minhas amigas, porque eu não conseguia nem fazer leitura labial; ela falava muito rápido. Só escrevendo, escrevendo e copiando dos outros. A primeira escola que fui de ouvintes, esta foi muito difícil pra mim [...]. Na escola regular era muito rápido, e também eu era a única surda e eu não tinha contato com outros surdos.

Depois, através de orientação médica (não soube precisar a idade), sua mãe a matriculou na Escola Tia Amélia, atualmente ACAS, onde cursou de 1ª a 4ª série. Pela primeira vez, passou a ter contato com outros surdos e pessoas com deficiência auditiva.

Lá na ACAS eu nunca copieei nada, lá na ACAS era diferente, era mais calmo, mais tranquilo. Eu tinha contato todo dia, mas as professoras da ACAS eram mais tranquilas, daí eu aprendi melhor lá, achava mais fácil. Também era oralizado, mas era um oralismo mais fácil. Na escola de ouvintes era muito difícil pra mim, na escola de ouvintes era pior. Reprovei, reprovei na escola de ouvintes até a 4ª série. Me sentia melhor, gostei mais, achei mais fácil estudar na escola de surdos. Depois da ACAS, sempre fui pra frente.

Kelly concluiu a 4ª série do ensino fundamental na escola de surdos e retornou para o ensino regular. Percebi, em determinados momentos, que ela aparentava ter dúvidas para lembrar-se desse período ou para precisar a idade

com que cursou da 5ª a 8ª série. Havia outras pessoas surdas, mas a escola não contava com intérprete em sala de aula, somente com o trabalho paralelo de uma professora que tirava as dúvidas e que se comunicava com eles através da escrita, sinais e gestos. Relatou que foi muito difícil estudar e aprender nesse período.

Ao concluir o ensino fundamental, o sujeito deu início ao ensino médio, conforme seu relato:

O ensino médio foi difícil pra mim, mas o EJA foi fácil, por isso que eu fiz no EJA; daí, achei melhor. Os outros, era... esqueci o nome passado... era Assesvel, agora mudou. Eu esqueci o nome CEBEJA. No Mariliz, eu fiquei pouco também, mas achei melhor, era mais fácil os conteúdos, lá era ensino médio. Tinha bastante idosos; eu era mais jovem.

Nesse momento, solicitei que me explicasse melhor. Antes de responder, Kelly conversou com a intérprete em LIBRAS, solicitando explicações e tirando algumas dúvidas. Continuou:

Ensino médio fiz no EJA, mas ia sempre à escola Mariliz ter orientação e tirar as dúvidas. Tinha uma professora lá que me ajudava. Então estudava nos dois lugares. Mas intérprete, mesmo, só aqui na UNIOESTE, mas no começo também foi difícil, porque intérprete não dava certo, era muito rápida, não entendia os sinais, só depois quando vieram outras intérpretes melhorou.

Das experiências que Kelly teve como aluna em escolas do ensino regular e na escola de surdos, nos relatou que sempre gostou mais de estudar na ACAS, pois é o espaço onde convive com outros surdos e a comunicação flui com facilidade, uma vez que se utilizam da língua de sinais.

Pedi que me falasse como foi seu ingresso no ensino superior e porque a opção por Pedagogia. Contou que concluiu o ensino médio e tinha a pretensão de ingressar no ensino superior. Para tanto, inscreveu-se no vestibular para o curso de Pedagogia da UNIOESTE. Solicitou, no momento da sua inscrição, banca especial. Foi aprovada no primeiro concurso. “Quando eu passei no vestibular fiquei muito emocionada, minha mãe também ficou emocionada”. O que a fez optar por esta Universidade, foi por ser uma instituição pública, e por saber da possibilidade da contratação de intérprete.

Como o sujeito não comentou a respeito de sua opção pelo curso de Pedagogia, resolvi retomar a questão. Kelly, então, falou que teve auxílio da intérprete L., tanto no que se refere à solicitação para banca especial, quanto a informações sobre os cursos oferecidos pela Universidade. Diante do seu interesse pelo curso de Pedagogia, a referida intérprete explicou-lhe qual seria sua formação. Assim, optou por tal curso, pois tinha a pretensão de atuar com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, e também por gostar de trabalhar com crianças e com idosos, principalmente na alfabetização. No decorrer dos encontros, percebi que esta opção vincula-se à experiência que o sujeito adquiriu na escola de surdos, trabalhando com a 1ª e 2ª séries, e ao contato que teve com pessoas mais velhas ao cursar o EJA, no ensino médio.

- Gostaria que você falasse como foi estudar na UNIOESTE, como é ser um aluno surdo na UNIOESTE.

Eu gostei de estudar na UNIOESTE, achei bom [...]. No começo eu fiquei com bastante vergonha, mesmo, de entrar aqui. A professora não me conhecia, e tal, ninguém sabia que tinha uma aluna surda; mas depois não, depois eu fui começando a me sentir melhor. Comecei a ter contato com eles, eles não me ignoravam; queriam ter contato comigo, ficavam curiosos de ter contato comigo, me escolhiam pra participar dos grupos e eu comecei a me sentir bem, gostar da interação em sala de aula. Mas quando tinha a intérprete S. era mais difícil, porque a intérprete era bem rápida, era tudo diferente os sinais, por isso eu perdia muitas coisas, por isso eu não consegui [...]. Com as outras intérpretes era mais fácil, eu conseguia entender melhor. Eu atrasei o curso porque eu reprovei mesmo, porque eu tinha muita dificuldade na leitura e escrever também pra mim [pausa] tinha textos muitos pesados, políticas, por exemplo, e outras disciplinas. Pra mim era difícil ter uma leitura profunda, não conseguia, eram textos, muitos textos. Eu tinha amigas que faziam resumos, aí eu lia os resumos, eu achava mais fácil pra entender; aí eu lia, aprendia com palavras mais fáceis. Gostava mais das disciplinas que tratavam da infância, do desenvolvimento da criança.

O sujeito relatou, com ênfase, que se identificou com a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, que é oferecida no último ano do curso. A professora da disciplina era exigente, mas sabia trabalhar com o aluno surdo, não havia tratamento diferenciado pelo fato de ser surda. Essa disciplina despertou o interesse por conhecer outras deficiências além da surdez, o que contribuiu para cursar especialização em educação especial. Tem ainda um

objetivo para o futuro no que se refere aos estudos acadêmicos, que é cursar Letras – LIBRAS.

Com relação aos apoios que teve no decorrer da graduação, em sua opinião, considerou que teve pouco apoio. Ao dizer isso, referiu-se inicialmente ao trabalho que é realizado em sala de aula, como por exemplo, nas avaliações em duplas, prática comum adotada em algumas disciplinas do curso. Disse acreditar que, pelo fato de apresentar dificuldades na escrita e na compreensão dos textos, ficava sozinha no momento de realizar esse tipo de avaliação. Reafirmou que tinha uma boa relação com os colegas, mas como eram trabalhos que valiam nota, acredita que os colegas ficavam com medo de serem prejudicados. Sentia-se ignorada por parte da coordenação do curso e de alguns professores, como relatou:

A ex-coordenadora pedagógica, ela ignorava bastante os surdos. Os professores, no começo foi muito difícil, porque eles falavam rápido demais e nunca tinham trabalhado com surdo; [pausa] faltou apoio do professor. Agora 'tá' mais fácil, porque teve outros surdos.

O curso de Pedagogia da UNIOESTE exige muita leitura e Kelly, em muitas disciplinas, não conseguia acompanhar. Obtinha ajuda dos colegas para copiar no caderno e informações a respeito das aulas e textos dados, o que facilitava o seu processo de aprendizagem.

Sabe-se que Kelly enfrentou algumas dificuldades, em certos momentos do curso, com relação à contratação de intérpretes. Porém, sanada essa dificuldade, no decorrer de toda a sua graduação havia orientação por parte do colegiado do curso de Pedagogia e do programa de educação especial quanto aos atendimentos com a intérprete, para além do trabalho realizado em sala de aula.

Ao ser indagada sobre o programa de educação especial, Kelly demonstrou um conhecimento limitado com relação ao trabalho que é desenvolvido por este setor ao aluno com deficiência na Universidade. Neste sentido, foi objetiva ao dizer:

[...] o programa... [pausa] é que antes não tinha apoio, só tinha a S. que era mais difícil, aí teve outras intérpretes, mas no passado não tinha. Faltou apoio, porque a intérprete não tinha

tempo fora da sala de aula para me ajudar... [expressou certo ressentimento, desagrado].

- A que você atribui ter concluído o ensino médio, passado pelo ensino superior e estar inserida no mercado de trabalho? Acredita que a sua família contribuiu para isso?

A minha mãe, a minha mãe, ela não fica me cobrando as coisas, ela sabe que é vontade que eu sempre tive, o que eu tive vontade de fazer na minha vida eu sempre fiz, mas a minha mãe nunca ficava me cobrando: “- Vai estudar, vai trabalhar!”. Eu sempre fui independente nisso, sempre partiu de mim a iniciativa [...]. Poucas pessoas, família bem pouca [...]. Algumas intérpretes me incentivaram bastante, me apoiaram.

Kelly complementou sua fala referindo que, apesar das dificuldades, sempre teve vontade de estudar e sentiu-se muito motivada ao passar no primeiro concurso vestibular:

Eu fiz o primeiro vestibular e consegui passar. Vejo que muitas pessoas se esforçam e não conseguem passar; eu fico até emocionada, minha mãe também fica emocionada de eu ter conseguido passar.

Kelly relatou que a ACAS, instituição onde trabalha, incentivou-a a fazer o ensino superior. Trabalha nesse local há 13 anos e precisava da formação em Pedagogia para permanecer em sua função. Até o momento, este é seu único emprego; nunca teve outras experiências profissionais. Chegou a receber propostas de escolas de surdos em municípios vizinhos, mas preferiu ficar em Cascavel. Desde que foi aluna dessa escola, não perdeu mais o vínculo com a instituição.

Aproveitei esse momento do relato de Kelly para saber se gostaria de trabalhar em escolas do ensino regular, com alfabetização de crianças ouvintes. Ela respondeu que não, que gosta deste trabalho e sua pretensão é continuar atuando só com crianças surdas. Afirmou sentir-se melhor trabalhando nessa escola, porque tem contato com outros surdos. Relatou com satisfação experiências neste sentido: *“Tenho alunos que já não estudam mais lá, que cresceram, mas foram meus alunos. Então eles chegam e falam: ‘ – Ah! Você foi minha professora lá na 1ª, 2ª série.”* [sorri].

Portanto, percebeu-se que Kelly demonstra satisfação com o que faz e por se encontrar inserida num espaço com outros surdos, fator que lhe traz

tranqüilidade e segurança. Pedi a ela, também, que me falasse sobre a sua surdez e como foi para ela e para sua família a constatação da deficiência.

Eu tinha 11 meses, doía meu ouvido; daí, minha mãe levou no médico, usava remédio, usava gotas, mas era muito ruim. Nasci um pouco, um pouquinho ouvinte. Eu lembro que falava “mamãe”, falava “papai”; eu sempre falava mais “pai”, porque ele cuidava mais de mim, mas “mãe” falava bem pouco. Daí eu fui perdendo, aí agora é profundo. Ah! Eu usei aparelho também. Na orelha esquerda, na direita. Na direita fiquei mais calma, mais tranqüila, na esquerda me incomodava. Isso foi com 12 anos, mais ou menos, usei aparelho, fui ao médico, mas era muito ruim e parei de usar. Com 11 meses, chorava muito, chorava muito e daí minha mãe levou no médico, o médico descobriu problema de ouvido. Fui junto com a mamãe em outros médicos, mas eles não conheciam, não sabiam o que fazer, só sabiam fazer lavagem, lavagem, lavagem. Os médicos não tinham conhecimento na área, tinha que ficar trocando de médico o tempo todo. Agora ‘tá’ mais fácil, agora mudou as coisas. Mas antes os médicos não sabiam, só sabiam fazer lavagem, lavagem e eu sofri muito até descobrir. Mas meu pai me ajudava mais, a gente se interava mais; minha mãe me ajudava pouco. Ele me ensinava, brincava, aprendi junto com meu pai.

Em momento algum Kelly falou a respeito de amizades, lazer, vida social. Quando lhe indaguei sobre sua infância, disse que tinha poucas amizades, brincava sempre com as primas e que sentiu muito a morte de uma delas, ocorrida em um acidente. Foi criada com poucos contatos extra-familiares. Afirmou, porém, não se sentir discriminada por ser surda. Ao falar sobre sua adolescência, Kelly mais uma vez relatou poucos acontecimentos. Não mencionou os irmãos em sua narrativa, restringindo seu universo familiar mais à figura de seu pai, como a pessoa da família que lhe dava mais atenção (fez um gesto, demonstrando que é assim mesmo).

Ao concluir o trabalho, perguntei se gostaria de falar mais alguma coisa. Kelly olhou para mim, olhou para a intérprete, demorou um pouco e verbalizou o seguinte:

Que os surdos tenham mais oportunidade, apoio de fazer vestibular, de estudar numa Universidade e ter um emprego. Precisa investir mais no surdo [e faz um gesto como se indicasse: é isso, só isso].

8. BUSCANDO A COMPREENSÃO – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise e discussão dos dados, partindo das histórias de vida de cada um dos sujeitos, buscou-se compreender de que forma esses sujeitos se constituíram ao longo do seu processo de escolarização, quais suas expectativas e experiências, observando as significações dadas pelo sujeito às relações estabelecidas durante sua trajetória de vida.

Neste momento, são apresentadas as narrativas referentes às lembranças evocadas, que refletem a história de vida de cada sujeito. A princípio, o foco da análise giraria em torno das lembranças que os sujeitos reviveriam com relação às situações ocorridas no processo de escolarização. No entanto, durante as narrativas, foi-se percebendo que não seria possível desconsiderar as informações fora do contexto escolar que, de forma direta ou indireta, evidenciaram influenciar as relações estabelecidas na escola. Tais informações dizem respeito às interações na família, com amigos, colegas de trabalho e com outras pessoas com deficiência. Penso ser importante esclarecer que o que apresento nesta análise delinea-se como uma possibilidade de resposta ao problema proposto na pesquisa e indica formas de construção e compreensão da história de vida desses sujeitos.

Os sujeitos são identificados da seguinte maneira: Carlos (cego), Camilla (visão reduzida), Eduardo (surdo) e Kelly (surda), correspondentes à ordem em que foram realizadas as entrevistas. Nas quatro histórias aqui relatadas, é possível observar alguns aspectos comuns e outros singulares. Os aspectos comuns observados são os seguintes: todos são pessoas com deficiência, que concluíram o ensino médio, ingressaram no ensino superior e encontram-se inseridos no mercado de trabalho. Por outro lado, cada um possui uma trajetória peculiar de desenvolvimento, que no decorrer da sua vida foi se construindo.

Outro elemento similar entre os quatro narradores refere-se ao tratamento atribuído a esses sujeitos por parte da família, como fator importante que contribuiu para desafiar o prognóstico que comumente se aplica

às pessoas que apresentam alguma deficiência. Isso fica claro nos relatos ao se referirem à importância do apoio da família ou de alguém próximo para a superação de suas dificuldades.

De acordo com a narrativa de história de vida de cada sujeito, percebeu-se que existem diferenças na forma como cada um encara sua deficiência e se relaciona com suas limitações. Todos, porém, demonstraram ter capacidade para transpor as situações de desvantagem impostas pela sociedade e superar limites. Por exemplo, no que se refere à escolaridade e à vida profissional, mesmo enfrentando alguns momentos de discriminação, não deixaram que isso se tornasse um impedimento para concretizarem seus objetivos. São pessoas que apresentam disposição para lidar com as dificuldades, lutando pelo seu reconhecimento e pelo lugar que ocupam na sociedade.

Essa disposição ficou mais evidenciada em dois sujeitos – Carlos e Camilla. Neste caso, cabe considerar que no município de Cascavel o movimento das pessoas cegas e com deficiência visual sempre foi muito atuante. Isto se dá em função da ACADEVI⁶², que desde a década de 1990 vem lutando por condições de igualdade para os seus membros na sociedade. Observa-se, no relato desses dois sujeitos, que tal disposição está diretamente relacionada ao fato de ambos terem feito parte dessa Associação.

Os aspectos singulares apresentados pelos sujeitos estão voltados a questões mais subjetivas e de caráter mais pessoal, como por exemplo: a identificação com o curso de graduação escolhido, os apoios recebidos, contato com outras pessoas com deficiência, reconhecimento no mercado de trabalho, auto-imagem. Tais aspectos se encontram distribuídos em quatro eixos de análise. Outros pontos que também considero potenciais para análise são: os sentimentos vivenciados pelos sujeitos no decorrer da sua escolarização, de que forma lidavam com sua deficiência nas interações com outras pessoas no ambiente escolar, como eram vistos e tratados por colegas e professores etc.

A partir do objetivo da pesquisa e dos conteúdos que emergiram nas narrativas, os quatro eixos de análise foram organizados da seguinte maneira:

⁶² Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual.

processo de escolarização; ambiente familiar; inserção profissional; e imagem a respeito de si.

8.1 PRIMEIRO EIXO: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Todos os sujeitos que participaram da pesquisa apresentam uma característica peculiar (pessoas com deficiência) e passaram por um processo de escolarização distinto, conforme procuro descrever no decorrer da análise deste primeiro eixo. Busquei compreender e explicar, a partir das narrativas de cada um, como se constituiu a trajetória escolar desde a pré-escola até o ensino superior e os resultados alcançados em cada um desses níveis de ensino.

Os percursos escolares dos quatro sujeitos foram marcados por situações difíceis, tanto no que tange às próprias situações de desvantagem (barreiras arquitetônicas, falta de materiais adaptados, de professores capacitados para atendê-los etc.) quanto pela luta e enfrentamento para que seus direitos fossem respeitados em diferentes momentos de suas trajetórias de vida. Entretanto, isso não os impediu de avançarem em sua escolarização. É interessante observar que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, a vida escolar de cada sujeito não se desenvolveu dentro do estereótipo comumente atribuído à pessoa com deficiência, mas foi sendo construída sob novos caminhos.

8.1.1 A Pré-escola e o Ensino Fundamental (séries iniciais)

Os sujeitos Carlos e Camilla sempre freqüentaram o ensino regular; iniciaram sua vida escolar na pré-escola de acordo com a idade esperada e nunca tiveram nenhuma reprovação. No decorrer de todo o ensino fundamental, não contaram com nenhum tipo de apoio especial, seja por meio de instituições especializadas, materiais e instrumentos adequados ou professores especialistas.

Carlos passou a ter apoio especializado no ensino médio e Camilla no ensino superior. Mesmo sob essas condições, de falta de apoio para atender

suas necessidades específicas nas séries iniciais, os dois sujeitos acreditam que concluíram a quarta série sem maiores dificuldades.

No caso de Eduardo e Kelly, por meio de orientação médica, freqüentaram da 1ª à 4ª série a escola especial de surdos, prática comum adotada em Cascavel por pessoas com deficiência auditiva e surdas. Ambos foram alfabetizados através do oralismo. Eduardo nos conta que: *“Me senti escravizado por método de oralismo, [...] a escola só me forçou para eu aprender a falar normalmente. Lá tinha uma visão clínica e na época não tinha língua de sinais. [...] Foi muito difícil”*.

A experiência de Kelly, embora também alfabetizada através do oralismo, foi diferente. Antes de estudar na escola especial, deu início ao seu processo de escolarização primeiro freqüentando o ensino comum e passou por várias reprovações, considerando seu período de alfabetização no ensino regular um processo difícil e sofrido.

[...] A gente não sabia que tinha escola pra surdos, a gente só sabia que tinha escola só pra ouvintes. Todo dia a gente ficava falando a, e, i, o, treinava pa, pe, pi, po, pu, mas só oralizado, eu sofri bastante também. A diretoria [...] me cobrava pra falar, [...] pra ser oralizado.

Assim, conclui-se que a entrada de Kelly na primeira série no ensino regular, sem apoio especializado nem acesso à língua de sinais e, principalmente, sem ter seu ritmo de aprendizagem respeitado, foi uma iniciativa frustrada. Permaneceu nessa série, segundo ela, por três anos, e só conseguiu avançar em seus estudos após sua matrícula na escola especial, conforme relata:

A primeira escola que fui de ouvintes, esta foi muito difícil pra mim [...]. Na escola regular era muito rápido e também eu era a única surda [...]. Lá na ACAS⁶³ era diferente, era mais calmo, mais tranqüilo. Me sentia melhor, gostei mais, achei mais fácil estudar na escola de surdos. Depois da ACAS sempre fui pra frente.

Dessa maneira, os sujeitos surdos expressam as dificuldades pelas quais passaram desde o início de sua escolarização, referentes à visão que a

⁶³ Associação Cascavelense de Amigos do Surdo.

escola como um todo tem sobre o sujeito surdo e como alfabetizá-lo. Analisando ambas as narrativas, é possível perceber opiniões contrárias com relação à experiência vivenciada pelos dois sujeitos surdos na escola especial. Eduardo, que só passou por essa experiência, achou terrível ter de se submeter ao oralismo, o que para ele tornou-se uma imposição que o aprisionava, mesmo estando entre iguais. Já para Kelly, que afirma ter sofrido muito com a experiência no ensino regular – cujo método era totalmente voltado aos alunos ouvintes, suas necessidades não foram atendidas e, principalmente, por sentir-se deslocada em um ambiente onde ela era a única surda –, freqüentar a escola especial, mesmo com o método do oralismo, foi a sua redenção, pois se sentiu entre iguais. Desta forma, o fato de ter que se alfabetizar pelo oralismo não pesou tanto para ela como para Eduardo, pois parece ter sido mais importante a convivência com outros alunos surdos, o que a deixou à vontade.

Pelo relato de Eduardo e Kelly, fica claro que a escola especial que freqüentaram utilizava o método de oralismo, que era comumente adotado nas escolas especiais à época em que foram alfabetizados. Tal método baseia-se em técnicas de articulação para o desenvolvimento da linguagem oral. Historicamente, o ensino de surdos, como ocorreu com todos os demais alunos com deficiências, teve sua origem no modelo médico, no qual prevaleciam técnicas fonoaudiológicas para o desenvolvimento da oralidade. As questões do ensino propriamente ditas ficavam em segundo plano.

[...] durante o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, realizado na Itália em 1880, o “oralismo” foi considerado o método mais adequado para a integração dos surdos na sociedade em geral. Todavia, o que se viu praticamente durante todo o século XX foi a imposição de uma metodologia que visava a uma “pretensa integração” por meio de sistemas segregados de ensino [...] escolas e classes especiais” (SCHNEIDER, 2006, p. 140).

No texto de Vigotski sobre a criança surda⁶⁴, Verner (1909), estudioso dos métodos pedagógicos para o surdo, preconiza que: “De todos los métodos de enseñanza, el método oral es el que más contradice la naturaleza del

⁶⁴ Principios de la educación social de los niños sordomudos - Tomo V Fundamentos de Defectología (1983).

surdomudo” (p. 55, apud VIGOTSKI, 1983, p. 97). Nessa mesma direção Vigotski (1983) afirma:

La enseñanza del sordomudo por este método se fundamenta na la contradicción con la naturaleza del niño. Es necesario quebrar la naturaleza del niño para enseñarlo a hablar. Éste es en verdad el problema trágico de la surdopedagogia (VIGOTSKI, 1983, p. 97).

No sistema antigo o método oral, segundo Vigotski (1983), era visto como mortal⁶⁵. Ao longo dos anos foi sendo aperfeiçoado e comprovado na prática. Entendia-se que esse método “[...] se apoya en la represión mecânica y en la prohibición de la mímica; es conveniente para enseñar a pronunciar y a articular, pero no para a hablar” (p. 97). Com isso, Vigotski deixava bem claro que, para ele, falar seria muito mais do que a simples técnica de pronúncia e articulação das palavras.

Nesse sentido, há uma questão sobre a qual muito se tem discutido: a direção na qual deve avançar a futura pedagogia para o aluno surdo. Entre os que se debruçam sobre esta questão, tem-se a opinião de que o método por si mesmo, ao responder às particularidades psicofisiológicas da criança, pode solucionar os problemas do desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, convive-se com uma contradição: o método oral que, segundo seus defensores, é o único método que pode devolver o surdo à sociedade, tem sido considerado, para a maioria dos surdos, como um método difícil, nem sempre interessante e necessário.

A solução desse problema envolve o sistema geral da educação, e não especificamente a educação do surdo. Entende-se que o problema deva ser tratado em sua totalidade, como um problema da educação e não somente no plano das propriedades do método propriamente dito. Partir do reconhecimento do comum, das regularidades gerais do desenvolvimento para as especificidades do método. Do mesmo modo, deve-se considerar que:

Ningún método es malo ni bueno por si mismo. Sólo en el sistema general de educación cada método es aprobado o desaprobado. [...] Es necesario organizar la vida del niño de forma que el lenguaje le resulte necesario e interesante [...]. La

⁶⁵ “En el sistema antiguo el método oral era mortal [...]” (Vigotski, 1983, p. 97).

enseñanza se debe dirigir por la línea de los intereses infantiles [...]. Es útil crear la necesidad del lenguaje humano, entonces aparecerá el lenguaje [...] (VIGOTSKI, 1983, p. 97).

Através das narrativas ficou evidenciado que Eduardo e Kelly utilizam com mais gosto a língua de sinais que, segundo eles, cumpre todas as funções da linguagem vital para o surdo. Vigotski (1983) refere que durante muito tempo os pedagogos empreenderam uma luta da linguagem oral contra a mímica⁶⁶, mas que entre os surdos sempre prevaleceu a mímica, não porque esta seja a linguagem verdadeira do surdo ou porque seja mais fácil, mas porque para o surdo, o gesto dispõe de toda uma riqueza funcional viva contra a pronúncia oral que, para esse sujeito, se dá artificialmente.

A partir da narrativa dos sujeitos a respeito da surdez e de posse do que versa a literatura sobre o assunto, podemos refletir acerca de duas questões: mesmo os dois sujeitos apresentando uma característica similar, cada um apreende de maneira particular e diferenciada e a questão não se centra na utilidade ou não do método propriamente dito, mas está voltada às necessidades e interesses da criança surda para que este processo não se converta em um trauma para ela. Nessa perspectiva, acredita-se que a aquisição da linguagem deva ocorrer a partir da necessidade de comunicação de cada sujeito e sua integração ao meio; a comunicação deve ser compreendida como resultado da adaptação às complexas condições de vida do surdo. Assim, “pode-se dizer que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem se houver interação, o que pode acontecer também na perspectiva da interação com a diversidade [...]” (SCHNEIDER, 2006, p. 142).

Segundo Eduardo, ele não é contra o oralismo, mas acredita que esse método deva ser aplicado à pessoa que tem perda auditiva leve e não ao surdo profundo: “[...] se o surdo quer ser oralizado, ou se quer só língua de sinais, tem que respeitar isso”.

No caso de Eduardo, a aprendizagem da linguagem oral se converteu em um trabalho forçado, difícil. No caso de Kelly, essa experiência esteve relacionada à convivência com outros surdos, proporcionando-lhe mais

⁶⁶ Quando iniciaram-se os estudos da educação da criança surda, utilizava-se o termo mímica, atualmente substituída por linguagem de sinais.

segurança e confiança em suas atitudes. O que nos leva a compreender cada ser humano em sua singularidade.

8.1.2 Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries

Na escolarização de 5ª a 8ª séries, nenhum dos sujeitos contou com apoio específico. No caso de Carlos, no decorrer deste período ficou quase um ano afastado da escola em função de um derrame nas retinas de ambos os olhos. Tal situação acabou se agravando, chegando o sujeito a acreditar que não poderia mais estudar. Sentia-se despreparado para lidar com o que estava acontecendo (a perda progressiva da visão), pois não tinha nenhuma orientação a respeito, não conhecia nenhum recurso de que uma pessoa cega poderia dispor. Mas houve insistência por parte da avó e da escola para que não abandonasse os estudos, mesmo com dificuldades, já que foi perdendo gradativamente a visão.

Camilla recebia a ajuda de colegas que lhe auxiliavam, ora ditando os conteúdos que não conseguia acompanhar no decorrer das aulas, ora emprestando-lhe o material para estudar.

Eduardo tentava acompanhar as aulas copiando os conteúdos do quadro, do caderno dos colegas e fazendo leitura labial durante a explicação dos professores. A respeito disso, diz: “[...] *o pior era quando a professora virava de costas, daí quem tinha que me apoiar eram os meus amigos. Era oralismo, [...] não tinha acessibilidade, como intérprete de língua brasileira de sinais na época*”.

Kelly⁶⁷ apresentou algumas dúvidas ao tentar lembrar-se de detalhes desse período, como precisar a idade exata que cursou as séries finais do ensino fundamental. Diz que havia outras pessoas surdas em sua sala, mas não tinha intérprete; contava com o apoio dos colegas no decorrer das aulas e dos professores que adotavam mais o quadro negro para dar suas aulas. A escola em outro turno dispunha do trabalho de uma professora que tirava as dúvidas e que se comunicava com ela através da escrita, sinais e gestos. Relata que foi muito difícil estudar neste período.

⁶⁷ Tanto Eduardo como Kelly, após a 4ª série, passaram a freqüentar o ensino regular.

Um aspecto importante a destacar é que, apesar das dificuldades, Carlos, Camilla e Eduardo cursaram este nível de ensino – 5ª a 8ª séries – na idade esperada. Portanto, seus pares eram crianças da mesma faixa etária. No caso de Kelly, em função de ter iniciado sua escolarização no ensino comum, ter passado por algumas reprovações e depois reiniciar a primeira série na escola de surdos, supõe-se que ao cursar a 5ª série, segundo o que relata, já estava entrando na idade adulta. Tal fato, provavelmente, fez com que optasse pela modalidade de EJA no ensino médio.

8.1.3 Ensino Médio

A trajetória dos sujeitos ao cursarem o ensino médio ocorreu de maneira semelhante. Com exceção de Camilla, todos passaram a contar com apoios especializados.

Carlos, no referido período, frequentou um centro especializado para alunos com deficiência visual: “[...] *ai já tinha um certo apoio, conseguia xerox ampliada, os professores já tinham um pouco mais de sensibilidade*”. O trabalho ao qual o sujeito se refere era realizado na mesma escola onde estudava, no turno inverso ao que frequentava o ensino regular. À medida que tinha dúvidas com relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, dirigia-se até o centro de apoio, onde havia professores especializados na área de deficiência visual para atendê-lo. Esse atendimento, segundo o que nos contou Carlos, foi muito importante, pois além do apoio material, passou a conviver com outras pessoas com deficiência visual que se encontravam na mesma situação que a sua.

Carlos afirma ter sido um aluno que procurava prestar muita atenção às aulas, anotando tudo o que o professor falava. Mesmo assim, até o ensino médio, “[...] *muitas coisas eu perdi em função da falta de apoio [...]*”.

Camila cursou magistério e conta: “*Não tinha material ampliado. Os professores acabaram se acostumando comigo, com a minha visão, tinha algumas colegas que eram do interior onde eu morava e continuavam ditando pra mim*”. Mesmo sob essas condições, relata que gostou do curso e que não enfrentou grandes problemas para concluí-lo. Sentia-se bem na escola e era uma aluna que se destacava por gostar de estudar.

No caso de Eduardo, teve oportunidade de estudar pela primeira vez com a presença de intérprete no último ano do ensino médio. Reconhece a importância do trabalho do intérprete para o surdo; no entanto, diz que a atuação desse profissional precisa ser pautada na “ética”. Relata ter passado pela experiência de se sentir ignorado pela intérprete, uma vez que não eram respeitadas certas coisas que ele dizia e como ele dizia.

Kelly cursou o ensino médio na modalidade de EJA⁶⁸. Ela refere:

O ensino médio foi difícil pra mim, mas o EJA foi fácil, por isso que eu fiz no EJA. [...] mas ia sempre à Escola Mariliz ter orientação e tirar as dúvidas. Tinha uma professora lá que me ajudava, [...] estudava nos dois lugares.

Com relação a esse período, solicitei a Kelly que me explicasse melhor, pois dava a entender que havia iniciado o ensino médio na modalidade regular e depois ido para o EJA. Ela confirmou essa afirmação, dizendo que em função da idade foi orientada a estudar diretamente na educação de jovens e adultos. Como o EJA não contava com nenhum tipo de apoio, também através de orientação, foi-lhe sugerido frequentar em outro turno a Escola Mariliz, que atende de 5ª a 8ª séries e ensino médio. Naquela época, havia nessa escola sala de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem, dispondo de uma professora que poderia atender a Kelly quando necessitasse de ajuda nas questões de cunho acadêmico. Dessa maneira, Kelly conseguiu concluir o ensino médio.

8.1.4 Ensino Superior

O ponto similar entre os quatro sujeitos, com relação a este nível de ensino, é que todos foram aprovados logo na primeira vez em que prestaram concurso vestibular na UNIOESTE para o curso de Pedagogia. A coincidência na busca desse curso foi observada também na pesquisa de Coelho, Torres e Mazzoni (1999), que descrevem que o curso de Pedagogia apresentava o maior número de alunos com deficiência em relação aos outros cursos.

⁶⁸ Ensino de Jovens e Adultos

Os sujeitos narram que os aspectos que contribuíram para o ingresso no ensino superior foram: o sucesso na vida escolar anterior, ajuda da família e apoio dos colegas e professores. Segundo eles, a opção pela UNIOESTE deu-se em função de ser uma Universidade pública e pelo fato de contar com alunos com deficiência matriculados em seus cursos de graduação. Quando Carlos e Camilla iniciaram o curso de graduação, a Universidade já apresentava estrutura para atendê-los, em função de outros alunos cegos e com visão reduzida fazerem parte do corpo discente. O mesmo não aconteceu com os sujeitos surdos, que foram os dois primeiros alunos nessa condição a ingressarem na mencionada Universidade.

Carlos, para a realização do vestibular, solicitou banca especial; obteve o auxílio de um fiscal leitor e teve as provas ampliadas. Dois motivos o fizeram optar pelo curso de Pedagogia. Um deles, como mencionado acima, está relacionado ao fato de outros colegas com deficiência já estarem cursando Pedagogia na Universidade e contarem com apoio no decorrer do curso. Outro motivo vinculava-se à preocupação de fazer um curso que pudesse lhe proporcionar uma profissão no futuro, na qual a deficiência não fosse, segundo ele, tornar-se um impedimento. Pretendia se profissionalizar e alcançar uma posição no mercado de trabalho. Para o sujeito, assim como para muitos jovens, “[...] o acesso à Universidade traz a esperança de ter uma profissão e, talvez, um emprego” (CAIADO, 2003, p. 108). A respeito disso, Carlos refere:

A formação é muito importante, hoje quem não tem ensino superior tem dificuldades de se inserir no mercado de trabalho. [...] quando decidi que queria passar no vestibular na UNIOESTE, a partir do momento que descobri que queria fazer um curso superior, queria ter um emprego formal passei a batalhar [...]. Era uma concorrência muito alta, 19 por um, então pensava: tinha que batalhar agora [...]. Tive muita força de vontade e tinha um pouco de condição financeira, não precisava trabalhar e pude me dedicar aos estudos.

Carlos fala com satisfação da escolha do curso e da experiência que teve como aluno na UNIOESTE. Acredita que através da sua dedicação, com o apoio dos familiares e a vantagem do curso contar com bons professores, saiu da Universidade com uma boa formação para enfrentar o mercado de trabalho: “A UNIOESTE foi uma experiência muito boa para mim, né? [...] aprendi muito lá”. Para ele, as dificuldades centralizavam-se na falta de conhecimento por

parte de colegas, professores e funcionários com relação ao tratamento dirigido às pessoas com deficiência, mas isso não se constituiu em um impedimento para concluir o curso. Segundo ele, aos poucos foi se adaptando, conhecendo a turma e ganhando credibilidade junto à mesma. Sentia que os colegas e professores estavam dispostos a ajudá-lo e aprender com ele como se relacionar com uma pessoa cega. Diz que o apoio que recebeu do programa de educação especial da Universidade foi decisivo para concluir o curso.

Foi um apoio muito importante, principalmente depois que perdi totalmente a visão, o programa exerceu um papel fundamental [...]. Tive esse apoio na graduação e na pós. Assim, posso dizer que o acesso e a permanência foram atendidos pela consciência da Universidade, mas também pelo meu esforço e da minha família. Fui um aluno que sempre estava buscando mais, lia todo material, participava das aulas com interesse e conseguia acompanhar.

Carlos afirma ter perdido totalmente a visão no início do segundo ano do curso de graduação:

[...] aí passei a aceitar a deficiência e aprender a viver num novo mundo. Fazer uso da bengala, aprender o dosvox⁶⁹, mas se a pessoa não tem apoio e vontade de superar é muito difícil porque o sujeito fica muito triste. O que ajudou foi que quando eu tinha visão reduzida já participava da ACADEVI, com outros cegos, e pude ver como se organizavam; dessa maneira fui me preparando [...].

O acesso de Camilla ao ensino superior, em relação aos demais sujeitos, foi marcado por estratégias diferentes. Ao fazer o concurso vestibular, não solicitou banca especial. Alega que desconhecia esse trabalho na Universidade, assim como de quais recursos uma pessoa com visão reduzida poderia se utilizar no decorrer da sua escolarização. No momento de preencher o gabarito, solicitou ajuda do fiscal da sala. Fala com satisfação que foi a primeira pessoa a passar no vestibular da UNIOESTE na cidade onde morava e que sua família ficou muito orgulhosa: “Quando eu fiz vestibular, pra mim era uma nova etapa da minha vida, não era pelo fato de eu ter visão reduzida que

⁶⁹ O dosvox é um sistema destinado a auxiliar o cego e o deficiente visual a fazer uso do computador através de um aparelho sintetizador de voz. O sistema foi desenvolvido no Núcleo de Computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

eu achava que não ia conseguir”. De acordo com ela, a opção pelo curso foi motivada pela intenção de entrar no mercado de trabalho. Acreditava que cursando pedagogia teria condições de prestar concurso público e ser aprovada. A respeito desse período, conta:

A Universidade atendeu às minhas expectativas, o curso de pedagogia fez toda a diferença na minha vida, contribuiu muito na minha vida profissional. Se não fosse o curso de pedagogia, se dependesse da empresa privada para trabalhar, acho que não conseguiria. Logo no início do curso, eu já comecei a trabalhar como estagiária, bolsista. [...] também foi através do meu ingresso na universidade que fiz o curso dosvox.

Conforme relato, passou a receber apoio a partir do primeiro semestre através de materiais ampliados:

O material colaborou neste sentido, de estar podendo ler com mais facilidade e mais rapidamente, o material ampliado e digitalizado fez diferença, assim como o uso do computador era uma coisa nova pra mim, foi uma excelente coisa fazer um curso de informática.

Camila refere também que o fato de outras pessoas cegas e com visão reduzida terem passado pela Universidade contribuiu para sua relação com os colegas e professores. Acredita que essas experiências possibilitaram às pessoas que fazem parte do contexto acadêmico, aos poucos, construírem novos olhares acerca de como lidar com a pessoa com deficiência, como sinaliza:

[...] assim eu nunca me senti prejudicada, discriminada na graduação, os professores exigiam da mesma forma e eu acabava me destacando porque mesmo com visão reduzida, conseguia dar conta das disciplinas. Eu sempre gostei muito de ler, o que me ajudou a tirar boas notas.

Ainda segundo Camilla, seu curso de graduação “[...] sempre foi muito tranquilo, nunca percebi nenhum tratamento diferente dos colegas ou dos professores, mesmo as avaliações era como os outros alunos, mas quando era em folha ampliada, que o professor lembrava, era melhor”.

Eduardo, no momento de prestar o concurso vestibular, contou com o trabalho de intérpretes para a realização das provas. Tal sujeito apresenta um percurso acadêmico diferente dos demais. Ingressou no ano de 2004 no curso

de pedagogia, mas não se identificou com o curso. Permaneceu matriculado até final de 2006, porém com pouca frequência e algumas reprovações devido desistir das disciplinas. Apesar de considerar um bom curso, acabou trancando a matrícula. *“Curso de Pedagogia tem conteúdos muito bons, mas não me agradou, não significou muito pra mim, não tinha nada a ver comigo”*. Relatou que optou por pedagogia porque foi orientado de que era um bom curso, e a existência de uma aluna surda com intérprete também foi um aspecto considerado no momento da escolha. É importante mencionar que no início, Eduardo afirma ter sido um processo difícil. Alega que os professores não sabiam como trabalhar com o aluno surdo, não conheciam e não se comunicavam através da LIBRAS, o que dificultou seu processo de adaptação. Com relação a isso, trago a seguinte fala do sujeito:

Me senti um ET quando veio de Marte na sala de aula [...]. No começo foi bem difícil, porque parecia que os professores não aceitava eu como sendo aluno dele, mas da intérprete, professores e colegas não conheciam surdo nem LIBRAS⁷⁰.

Através desse relato, Eduardo nos indica a falta de preparo dos professores para lidar com alunos surdos e a necessidade de uma maior interação em sala de aula com os colegas ouvintes. Essa falta de experiência do professor e a necessidade de uma maior interação com os demais alunos podem justificar suas expectativas frustradas com relação à Universidade.

Eduardo pretendia fazer vestibular para o curso de Filosofia⁷¹, referindo que *“curso de Filosofia é prioridade para mim”*. Foi aprovado em uma Universidade particular para o curso de Direito, mas segundo ele, por falta de intérprete acabou não cursando.

No que tange à UNIOESTE com relação ao sujeito, há indícios de uma mobilização tanto em nível institucional com o objetivo de viabilizar a contratação de intérpretes, quanto por parte do programa de educação especial e do colegiado do curso de Pedagogia, no sentido de incentivá-lo a não desistir do curso. Eduardo reconhece esse apoio, ao narrar que:

⁷⁰ Optei por transcrever o texto do sujeito de maneira literal ao que ele escreveu em contato que tivemos por meio do messenger, na internet.

⁷¹ Obtive informações que Eduardo prestou vestibular para o curso de Filosofia, no entanto, não foi aprovado.

[...] trabalho da intérprete ajudou muito. [...] o programa tinha preocupação de incentivar o surdo a estudar, em querer que o surdo aprenda. Eu não posso falar que foi 100%, tudo perfeito, mas foi um processo. Mas também defendem oralismo.

No caso de Kelly, também ao prestar o concurso vestibular em dezembro de 2001, contou com o trabalho de intérpretes para a realização das provas. Ingressou no curso de pedagogia no início do ano letivo de 2002 e concluiu no final de 2007. Segundo sua narrativa, o que a fez optar por este curso foi por saber da possibilidade da contratação de intérpretes, por gostar de trabalhar com alfabetização, experiência esta vivenciada no decorrer do trabalho que realiza como professora na escola de surdos e ainda pelo fato de o ensino na UNIOESTE ser gratuito. Conta que quando passou no vestibular, ela e a mãe ficaram muito emocionadas. Apesar das dificuldades em determinadas matérias que exigiam muitas leituras e uma compreensão mais aprofundada do conteúdo – o que a fez passar por algumas reprovações e atrasar o curso – gostou de estudar na UNIOESTE. No que se refere aos professores, destaca a falta de experiência e conhecimento que apresentavam em trabalhar com alunos surdos. Expressa que no início do curso foi mais difícil, principalmente com relação aos apoios que, segundo seu ponto de vista, não se deram a contento.

No começo também foi difícil, porque a intérprete não dava certo, era rápida, eu não entendia os sinais dela; depois, com outras, melhorou. [...] No começo eu fiquei com vergonha, ninguém sabia que tinha uma aluna surda, no começo também ainda não tinha intérprete, [...] faltou cooperação por parte dos colegas nas avaliações em dupla ou em grupo, em que eu ficava de lado. Mas depois eles foram tendo contato comigo, eu fui começando a me sentir melhor, e tinham outras intérpretes também.

Os estudos na área da surdez mostram que há uma tendência cultural da pessoa ouvinte considerar o indivíduo surdo como limitado e, conseqüentemente, incapaz. Da mesma maneira, as narrativas dos dois sujeitos surdos mostram que no contexto escolar, as pessoas não têm ideia do que é ser surdo e não conhecem as formas de interação desse sujeito com o meio. Os professores que recebem alunos cegos e surdos em sala de aula, em sua maioria, possuem apenas informações teóricas sobre a questão e não

conhecem as potencialidades e possibilidades destes alunos. Os entrevistados sinalizam a necessidade de os professores adequarem suas metodologias de ensino aos alunos com deficiência, bem como de um maior intercâmbio com os colegas ouvintes para que não se sintam segregados. Este ponto, evidenciado nas narrativas de Eduardo e Kelly, também é levantado pelos sujeitos surdos que participaram da pesquisa de Borges (2003), que investigou as percepções de alunos surdos que frequentaram a escola regular.

Dorziat (1999), trabalhando com educação e surdez, afirma:

É necessário que sejam criadas condições de os surdos se desenvolverem no mesmo patamar do ouvinte, promovendo atividades que priorizem os aspectos social, lingüístico e afetivo da criança bem pequena e o trabalho com conteúdos culturais vivos, atualizados, com os quais os alunos possam travar relação direta, para que aprendam melhor os significados presentes no mundo (p. 100-101).

Kelly identificou-se com a disciplina Fundamentos da Educação Especial, oferecida no último ano do curso, alegando que a professora sabia trabalhar com o aluno surdo. Por meio dessa disciplina, passou a se interessar por outras deficiências e decidiu, ao concluir o curso de graduação, fazer especialização em educação especial.

Nos relatos dos quatros sujeitos, percebe-se um movimento dinâmico de conquistas em seu processo de escolarização, porém em muitos momentos também expressam as dificuldades pelas quais passaram com relação à visão que a escola como um todo tem sobre sua presença nela. Segundo eles, a escola ainda não tem demonstrado um comprometimento efetivo com relação às necessidades educacionais dos alunos com deficiência e apresenta um espaço precário ao trabalhar as diferenças. Essa falta de comprometimento contribui para que os professores do ensino regular não encarem tais alunos com deficiência como seus ou da escola.

Nesse sentido, os sujeitos contam que as atividades propostas em sala de aula por muitos professores, desde o ensino fundamental até o ensino superior, não levavam em consideração suas características. Não se respeitavam as limitações impostas pela própria deficiência do aluno no processo de aprendizagem e a atuação do professor normalmente estava baseada na homogeneidade. Ou seja, desconsiderava-se que havia na sala de

aula alunos com deficiência e que necessitavam de estratégias diferenciadas que permitissem a todos, inclusive aqueles com deficiência, participar.

Isso indica que essa maneira da escola e do professor lidarem com o aluno com deficiência tem como base, predominantemente, a ênfase em suas limitações e incapacidades. Historicamente, isso foi herdado da concepção tradicional de escola especial, a qual, segundo suas raízes sociais e por sua direção pedagógica é burguesa, filantrópica e religiosa, convertendo a criança em uma vítima da cegueira ou da surdez. De acordo com Vigotski (1983), antes de tudo, é necessário educar não o cego, senão a criança. Educar o cego e o surdo significa educar a cegueira e a surdez e transformá-la de pedagogia do defeito em pedagogia da deficiência infantil. O autor sugere que a educação da criança com deficiência seja através da pedagogia social e esteja fundamentada nos métodos da compensação social do defeito inato.

Maturana (1995) refere que o espaço escolar é o espaço em que abrange todos os sujeitos da educação, não faz distinção entre sujeitos com deficiência e sujeitos que não possuem deficiência. Afirma que a escola deve permitir que “alunos diferentes” possam também participar do processo educativo. Refere-se ao ato de educar como um processo em que a criança, o jovem ou o adulto convive com o outro, se transforma de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. Educar deve significar a configuração de um espaço de convivência desejável para si mesmo e para o outro de forma que o eu e o outro convivam numa rede particular de interações e se transformem de maneira congruente. Assim, o educar ocorre todo o tempo numa relação de reciprocidade.

Sabe-se que o tipo de relação que o professor mantém com o aluno pode interferir diretamente na participação deste em sala de aula, dificultando muitas vezes com que o aluno avance em seu processo de conhecimento sobre o mundo e amplie suas condições de aprendizagem.

A sala de aula se constitui em um espaço físico onde há uma diversidade cultural e instrucional, no qual alunos e professores convivem, relacionam-se, compartilham, cada um percebendo o outro e o mundo à sua maneira. Estar com o outro pode ser revelador para ambos, quando se

estabelece uma interação em que cada um participa respeitando o outro e sendo respeitado.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, é a partir das interações que a criança estabelece com o outro e com o meio que esta vai se constituindo como sujeito. A escola é um dos espaços mais propícios para o desenvolvimento desse processo, que é também o processo de apropriação da cultura. As relações estabelecidas no contexto escolar, como espaço rico e diverso, permitem manifestações afetivas, cognitivas e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de autonomia e a apropriação do conhecimento cada vez mais aprimorado, tornando os indivíduos mais preparados para conviverem em sociedade.

Segundo o pensamento sistêmico, a escola é o espaço para humanizar-se, para conviver consigo próprio e com o outro, para se trabalhar com as diversidades. Este aspecto é constatado na trajetória escolar dos sujeitos aqui estudados, ao verbalizarem que na Universidade tiveram oportunidades de conviverem com outras pessoas com deficiência, assim como com pessoas não deficientes. Mesmo que esta convivência não tenha proporcionado somente experiências positivas, por outro lado contribuiu para que os sujeitos se fortalecessem e criassem condições de enfrentar o mercado de trabalho. Neste sentido, Maturana diz: “É tarefa da escola guiar os alunos de maneira que ampliem seus conhecimentos reflexivos e sua capacidade de ação” (2000, p.15). Afirma ainda que “a educação, como um sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração, [...] é um processo contínuo que dura toda a vida, e de maneira recíproca [...]” (MATURANA, 1998, p. 29).

Nesse contexto, a escola tem um papel importante ao criar condições para que o aluno minimize suas limitações. Isso não quer dizer que se deva ignorar sua deficiência, mas a escola deve partir do princípio de que somos todos capazes de aprender. Contudo, é necessário se preocupar, como diz Maturana, mais com a formação humana do que técnica, mais com a aceitação e o respeito por si e pelo outro do que com as limitações ou capacidades de cada um.

Entende-se que a escola deve estimular o aluno com deficiência à superação dos sentimentos de inferioridade que podem surgir ao se deparar com situações em que outras crianças utilizam referenciais diferentes dos seus.

“Importa que la educación esté dirigida en validez social de la dirección al máximo y la considera como punto verdadero y determinativo, y no que si alimentó de la idea de eso condenan a la persona oculta al menosvalia” (VIGOTSKI, 1983, p. 54).

Assim, todos os sujeitos, em maior ou menor espaço de tempo, após um grande investimento para superação de suas dificuldades, ingressaram no ensino superior, assumindo um espaço significativo frente a pessoas sem deficiência, ou seja, revelam em suas narrativas que na nossa sociedade estar inserido em uma Universidade tem seu valor, como dizem: “*faz toda a diferença*”. Dessa maneira, percebe-se que para os sujeitos, a possibilidade de terem freqüentado o ensino superior, apesar das peculiaridades constatadas em cada trajetória de vida, é visto como um elemento fundamental na constituição de cada um. Em outras palavras, o acesso ao ensino superior parece ter contribuído para a constituição de relações interpessoais mais seguras.

Embora os sujeitos tenham passado por algumas experiências difíceis, possivelmente tais experiências tenham criado a motivação para superarem suas limitações impostas pela diferença. Os sujeitos falam de suas necessidades, mas não como vitimização, como uma dependência do outro. Essas necessidades requerem o acesso a apoios, a recursos materiais especializados, o que lhes permite realizar as atividades de maneira mais autônoma.

Ainda nesse contexto, encontramos dois elementos importantes a serem considerados na trajetória acadêmica dos sujeitos. O primeiro é a presença, na Universidade, de um programa de apoio estruturado para atender alunos com deficiência, o que pode ser visto como facilitador para o “sucesso escolar” desses sujeitos. Este trabalho na UNIOESTE tem como objetivo proporcionar condições de ingresso e permanência do aluno com deficiência no decorrer do curso de graduação ou pós-graduação e, ainda, a preocupação com a questão da apropriação do conhecimento por parte do aluno. A importância de um programa de atendimento a esses alunos também é levantado pelos alunos com deficiência que participaram da pesquisa de Gomes (2003), que teve como objetivo investigar as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina – UEL. A experiência tem nos mostrado que a criação de

programas ou núcleos de atendimento ao aluno com deficiência no decorrer do seu curso de graduação ou pós-graduação vem sendo considerado como um dos elementos fundamentais para sua permanência na Instituição. Trago isso no capítulo V, destacando várias Universidades que desenvolvem esse trabalho. O segundo elemento a ser considerado diz respeito à trajetória de outros alunos com deficiência que estudaram anteriormente na UNIOESTE. Esses colegas abriram caminhos no entendimento de como se relacionar com a pessoa com deficiência, rompendo com certos preconceitos e estigmas que muitas vezes permeiam a realidade de pessoas que se encontram nessa condição. Tal fato contribuiu nas relações desses sujeitos com a comunidade acadêmica.

Finalmente, com o intuito de concluir este eixo, pode-se dizer que no decorrer das entrevistas realizadas, apesar das dificuldades, Carlos e Camilla foram construindo uma história de “sucesso escolar”, havendo sempre o incentivo por parte da família, professores, colegas e da ACADEVI.

No caso dos sujeitos surdos – Eduardo e Kelly – percebe-se, desde o início da escolarização, certo sentimento de frustração e impotência perante fatos e acontecimentos da vida escolar, sem desconsiderar que os apoios só vieram a se concretizar mais efetivamente no ensino superior, dificultando o seu processo de aprendizagem ao longo da escolarização. Eduardo sempre contou com o apoio material dos avós maternos e com o incentivo por parte da avó quanto à importância de dar continuidade a sua vida escolar. Kelly relata que não teve muito apoio neste sentido, a não ser de uma intérprete amiga que sempre a orientava, e da escola de surdos para cursar o ensino superior.

Cabe ainda considerar que as primeiras experiências escolares de Eduardo e Kelly foram difíceis, marcadas por relações de distanciamento, em que não se respeitava as necessidades do aluno surdo, ou se buscava transformá-los em um aluno “normal”, no sentido de que suas respostas e seus desempenhos deveriam ser demonstrados pelas mesmas condições que os alunos ouvintes. Os depoimentos dos sujeitos sinalizam isso:

Eduardo: [...] a escola só me forçou para eu aprender a falar normalmente. [...] o oralismo não é bom para surdos profundos. Tem que respeitar se o surdo quer ser oralizado, ou se quer língua de sinais.

Kelly: Todo dia a gente ficava falando a, e, i, o, u, treinava pa, pe, [...] mas só oralizado, eu sofri bastante também. [...] me cobrava pra falar, pra ser oralizado, aquilo doía à garganta [...]. Não tinha a LIBRAS. A professora fazia ditado, mas eu não conseguia entender, porque ela falava, falava rápido, não conseguia nem fazer leitura labial [...].

Percebeu-se, em vários momentos, que o papel do professor foi evidenciado quando os sujeitos se referiram ao processo de escolarização, principalmente no ensino superior. Entende-se que o professor, ao deparar-se com um aluno com deficiência em sua sala, enfrenta uma situação nova e desafiadora. Muitos, como narrado pelos sujeitos, não sabem como trabalhar com esse aluno e desconhecem as especificidades da educação especial. Desse modo, deve-se ampliar as discussões acerca das condições de acesso e permanência desse aluno no ensino superior, para a questão da formação do professor e capacitação docente⁷².

As situações descritas nas falas dos sujeitos refletem as dificuldades que eles encontraram no seu processo de escolarização, assim como fica evidente sua luta para chegarem ao ensino superior, cada um de acordo com suas expectativas e experiências de vida.

8.2 SEGUNDO EIXO: AMBIENTE FAMILIAR

Analisando as quatro histórias, procuro refletir em que sentido o ambiente familiar contribuiu para que esses sujeitos tivessem uma trajetória de desenvolvimento diferente do que geralmente se atribui na nossa sociedade à pessoa que possui algum tipo de deficiência.

As relações que pais, irmãos e outros familiares estabelecem com a criança com deficiência muitas vezes estão impregnadas das concepções que eles têm sobre a deficiência e podem se revelar em atitudes que vão do abandono (rejeição) à superproteção dessa criança. Essas atitudes, em sua grande maioria, trazem dificuldades para o desenvolvimento da criança com deficiência. As concepções sobre as possibilidades de desenvolvimento de um

⁷² No caso dos sujeitos desta pesquisa, três deles (Carlos, Camilla e Kelly) realizaram curso de Especialização em Educação Especial após a graduação em Pedagogia. Esse foi desenvolvido em uma Instituição pertencente à rede privada de ensino superior.

filho cego, com baixa visão ou surdo, são elaboradas pela família também no âmbito das relações sociais e, nesse caso, as orientações dos especialistas influenciam nas decisões a serem tomadas no que se refere ao processo de escolarização do filho.

Camargo & Torezan (2000) afirmam que as pessoas vão se constituindo e se reconstituindo nas interações que elas fazem, ao longo de sua história de vida. Os contatos se estabelecem inicialmente na família, que é considerada o primeiro núcleo de socialização da criança. Depois, no decorrer do seu desenvolvimento, tais interações vão se estendendo para outros grupos e interferem tanto na constituição da subjetividade do sujeito, como também propiciam novas ressignificações a respeito das concepções que possuem acerca de si e do mundo.

Da mesma forma, Vigotski acreditava que a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana, e que essa interação acontece em situações concretas de vida, na prática humana que atribui significado à produção material e à produção cultural. Desde o início da vida, as relações são construídas a partir das ações partilhadas e interdependentes. Vigotski destaca a importância do outro no processo de constituição do sujeito. Segundo o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Todas as funções no desenvolvimento psíquico da criança aparecem duas vezes:

A princípio como una función de la conducta coletiva, como una forma de colaboración o de interacción, como un medio de adaptación social, es decir, como una categoría interpsicológica, y luego, por segunda vez, como un modo de la conducta individual del niño, como un medio de la adaptación personal, como un proceso interno de la conducta, es decir, como una categoría intrapsicológica (VIGOTSKI, 1983, p 174).

Para tanto, o desenvolvimento expressa-se na colaboração social com outras pessoas e se converte na forma interna da atividade psicológica da própria criança. Porém, é importante entender que o processo de internalização não é uma reprodução ou cópia do mundo externo, mas ocorre dialeticamente pela mediação social. O pensamento sistêmico, por sua vez, no que se refere à constituição do sujeito, defende também uma forte valorização nos fenômenos

sociais, sem desconsiderar o biológico, como fatores preponderantes para o desenvolvimento do indivíduo. Maturana (1997a) refere-se ao homem como um ser vivo autoprodutor, que não foi criado para receber as informações passivamente; ao contrário, se constitui através de constantes interações. Em opinião semelhante a Vigotski, o autor reconhece o papel da família - entendida aqui como o primeiro núcleo cultural da criança - e da escola como instrumentos mediadores para o sujeito constituir-se como ser humano.

A perspectiva histórico-cultural e a sistêmica se apresentam como uma possibilidade de compreender como cada um dos sujeitos se constituiu enquanto ser humano a partir das relações sociais, do convívio com outras pessoas, e de como essas relações são significadas. Inicialmente no grupo familiar, depois no seu meio social e cultural.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que as condições socioeconômicas são determinantes para a trajetória de vida de um indivíduo, principalmente no sentido de lhe proporcionar oportunidades para prosseguir seus estudos e dispor de maiores esclarecimentos acerca de seus direitos. No caso dos sujeitos que integram este estudo, pode-se dizer que o fato de possuírem razoáveis condições socioeconômicas possivelmente tenha contribuído para o seu desenvolvimento e a garantia de sua formação.

Acima de tudo, este ponto de análise revela a importância atribuída ao papel da família na constituição do sujeito. O apoio por parte da família dos quatro sujeitos foi elemento-chave para a superação das dificuldades resultantes da deficiência. Esse apoio para Carlos é muito marcante na figura da avó materna. Para Camilla, por parte dos pais. Eduardo também revela que a avó materna o incentivava e Kelly evoca esse apoio por parte da escola de surdos e de uma amiga, intérprete de LIBRAS. Assim a preocupação com a escolarização fica evidenciada nas histórias dos quatro sujeitos.

A questão do apoio familiar fica mais evidente no caso de Carlos, que foi progressivamente perdendo a visão e necessitando se adaptar a outra realidade. Segundo ele, por volta dos 14, 15 anos, passou pela primeira cirurgia nos olhos e em função da sua doença, abandonou a escola por certo período. Nessa época, acreditava que não poderia mais estudar, mas a avó o fez voltar para a escola. Sua avó também foi a pessoa que o ajudou a pagar o cursinho preparatório para o vestibular e comprar um computador para facilitar

seus estudos. Quando perdeu totalmente a visão, tanto a mãe quanto a avó o acompanhavam diariamente até a Universidade e às demais atividades. Percebe-se que existiu uma mobilização da família para diminuir sua condição de desvantagem. Na concepção do referido sujeito, a maior dificuldade que uma pessoa com deficiência pode encontrar é a falta de orientação e de conhecimento acerca do que está acontecendo. Para ele, o apoio que recebeu por parte de seus familiares foi fundamental para superar as suas dificuldades e reorganizar-se frente a uma nova realidade de vida.

[...] minha avó, então minha avó sempre me deu apoio e minha mãe também. Minha avozinha sempre me deu apoio financeiro e minha mãe apoio moral. [...] Tive muita força de vontade e ajuda familiar. Força de vontade, apoio familiar e condições financeiras mínimas, é isso que ajuda muito, fica muito difícil sem a ajuda da família e a vontade da própria pessoa de superar.

O depoimento de Camilla indica que apesar da proteção da mãe, os pais nunca a educaram diferente das irmãs gêmeas mais novas que não têm deficiência. Segundo seu relato, a família sentiu-se orgulhosa por ela ter passado no concurso vestibular. Atribui isso à educação e às condições que seus pais lhe proporcionaram no decorrer do seu desenvolvimento.

Acho assim que as minhas condições sociais contribuíram para isso, a relação que a família tinha comigo. [...] Meus pais sempre me incentivam a estudar, me apoiaram para dar continuidade aos estudos [...]. Quando eu fui fazer o vestibular também me apoiaram. [...] Lembro que minha mãe sempre falava: você vai estudar.

Eduardo, desde bebê, foi criado pelos avós maternos, que no decorrer do seu desenvolvimento lhe deram condições favoráveis para que estudasse. Segundo ele, seus pais se separaram quando era bebê, mas mantém contato com eles através de mensagens via celular e internet (Messenger-MSN). Conta que os apoios recebidos, principalmente no que se refere à vida escolar, sempre foram mais freqüentes por parte da avó:

Fui criado pela minha avó, a pessoa que me educou e sempre deu apoio para que eu estudasse. Ela me ensinou as coisas, fui aprendendo todas as palavras com ela, me mostrava os gibis, me incentivava a ler, falava das minhas

responsabilidades. Depois minha avó ficou muito doente e a morte dela foi a coisa mais horrível que aconteceu.

Ainda segundo Eduardo, a avó sempre o educou como uma pessoa que tem condições de viver normalmente, apesar das limitações auditivas. Até hoje convive com dúvidas em relação à etiologia de sua deficiência. Ao falar sobre sua família, traz por diversas vezes a informação de que sempre teve muitas dificuldades de se comunicar com seus familiares, pois é o único surdo e os demais membros não têm conhecimento da LIBRAS: *“Eles conversam e eu muitas vezes não entendo nada do que estão dizendo”*.

Kelly falou pouco acerca de sua família. A pessoa que mais recebe destaque é seu pai, que faleceu quando ela estava com 15 anos, e sua filha de quatro anos⁷³. Apesar de denotar um bom relacionamento com a mãe, revela que a família não teve muita participação em sua trajetória de vida, que houve pouco apoio e incentivo por parte deles: *“[...] sempre partiu de mim a iniciativa, eu sempre fui independente nisso, a minha mãe não fica me cobrando as coisas. [...] apoio da família foi bem pouco”*.

Também nas narrativas de Kelly observamos que possui dificuldades em comunicar-se com sua família. A respeito disso diz: *“Minha família não fala língua de sinais, é tudo oralizado. [...] É muito difícil com minha família. Agora minha filha aprende LIBRAS comigo”*.

Dessa maneira, analisando as falas dos sujeitos surdos, no que se refere ao seu contexto familiar, em vários momentos nos deparamos com a queixa a respeito da dificuldade em estabelecer comunicação com seus familiares. Tanto a família de Eduardo como a de Kelly não têm domínio da língua de sinais e se comunicam através de gestos, sinais e escrita. Esta situação nos dá indicadores do constante esforço para a convivência entre os sujeitos e suas famílias, sem desconsiderar os equívocos que normalmente resultam de uma comunicação que não se efetiva satisfatoriamente. O que chama a atenção também na fala dos sujeitos é o reconhecimento da dificuldade que encontram, no seu dia-a-dia, em praticar uma convivência com pessoas que são ouvintes.

⁷³ A filha de Kelly é ouvinte.

A dificuldade de comunicação no meio familiar apontada pelos dois sujeitos surdos também é levantada no trabalho de doutorado desenvolvido por Dorziat (1999). A autora refere que, levando-se em consideração que a maioria dos surdos é formada por membros de famílias ouvintes que não dominam línguas de sinais, a privação lingüística imposta aos surdos traz dificuldades no relacionamento e resulta em prejuízos no seu desenvolvimento.

De acordo com as narrativas dos sujeitos, o momento da constatação da deficiência foi algo doloroso para a família, e que por trás dela vinha o medo e a insegurança com relação aos encaminhamentos a serem tomados. A respeito disso, Camilla narra que: “[...] *para meus pais deve ter sido muito confuso, muito difícil*”. Eduardo: “*Meus avós recebem notícia triste ‘pra caramba’, [...] ficaram muitos preocupados, muito tristes, porque eles queriam que eu me desenvolvesse normal na vida*”.

Ao analisar as histórias de vida dos sujeitos, parece ter existido por parte das famílias investimentos tanto de ordem financeira como afetivo-emocional ao filho com deficiência. Buscaram orientações, tratamentos clínicos, escolas especializadas, objetivando a diminuição das dificuldades e procurando proporcionar a esse filho uma educação que levasse em conta tanto suas potencialidades como suas limitações.

Segundo Maturana (1998), esse modo de vida que cada família ao seu modo adotou, fundamenta-se na emoção na convivência.

Essa emoção é o amor [...] O amor é constitutivo da vida humana [...] é o fundamento do social [...] O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência (p.23).

Neste sentido, pode-se dizer que essas famílias, de acordo com suas condições e crenças, na busca de amenizar as marcas da deficiência atribuídas socialmente a essas pessoas, parecem ter proporcionado condições para que a vida escolar e social desses filhos ocorresse de forma que suas diferenças fossem respeitadas.

Acredita-se que as falas que subsidiaram esse segundo eixo de análise deixam transparecer a importância que os sujeitos atribuem ao papel da família ou de uma pessoa mais próxima para que tenham chegado ao ensino superior e encontrarem-se inseridos no mercado de trabalho.

8.3 TERCEIRO EIXO: INSERÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil, a legislação sobre o acesso de pessoas com deficiência ao trabalho entrou em vigor em dezembro de 1990: Leis nº 8.112, que define em até 20% o percentual de vagas em concursos públicos, e nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que determina uma cota de vagas para a pessoa com deficiência, variando de 2 a 5 %, junto às empresas privadas com mais de 100 funcionários. Mesmo com a promulgação dessas leis, a oportunidade de acesso ao mercado de trabalho para a pessoa com deficiência caminhou a passos lentos durante muito tempo, e só começou a tomar impulso com a fiscalização mais rigorosa pelo Ministério Público do Trabalho - MPT, mediante punições às empresas que não vinham cumprindo com a lei. Também nessa mesma instância, a falta de informação sobre a deficiência acabou restringindo a oportunidade de ocupação de funções que fossem efetivamente adequadas às suas reais dificuldades e possibilidades. Sem dúvida, a lei acabou sendo um importante instrumento de reivindicação dos direitos das pessoas com deficiência, mas ela por si só não resolve os problemas que essa população enfrenta para chegar ao mercado de trabalho. Há que se reconhecer que os primeiros passos foram dados com a aprovação de uma legislação que visa assegurar os direitos dessas pessoas nas questões relacionadas à vida profissional.

Neste eixo procuro retratar os sentimentos que os sujeitos explicitam acerca de seu trabalho, da convivência com os colegas e superiores e as relações entre sua história de vida pessoal e sua trajetória profissional. Entre muitos elementos que me chamaram atenção nas falas dos sujeitos com relação a este eixo de análise, destaco a consciência que os mesmos denotam da importância de seu papel na luta para garantir seus direitos, o que considero como um elemento disparador para que estejam inseridos no mercado de trabalho.

De acordo com o Censo de 2006, 14,4% da população brasileira apresenta necessidades especiais. Esse percentual corresponde a aproximadamente 24,5 milhões de pessoas, cuja média de empregabilidade é de apenas 2,05% (NERI; CARVALHO; COSTILHA, 2002). A realidade, assim como

as estatísticas, têm nos mostrado que boa parte das pessoas com deficiência encontra-se desenvolvendo funções aquém das suas capacidades. Acredita-se que isso se vincula à concepção social criada ao longo dos anos de que a pessoa com deficiência é incapaz e improdutivo⁷⁴. Porém, pode-se dizer que, considerando-se a amostra utilizada para essa pesquisa, todos os sujeitos encontram-se empregados e desempenhando funções que exigem formação profissional.

Historicamente sabe-se que a pessoa com deficiência esteve fora do mercado de trabalho por motivos diversos. E ainda se observam aspectos de descréditos em relação à capacidade dessas pessoas para o trabalho. Tanto é que as funções que elas têm tido oportunidade de assumir são aquelas de natureza mais simples e que exigem pouca qualificação profissional. Para ingressarem no mercado de trabalho em função da marca social que os estigmatiza, que os indica como incapazes, mesmo com o diploma do ensino superior e uma legislação que garante cotas de admissão em cargos públicos e um percentual de vagas em empresas privadas, encontram inúmeras barreiras e, desse modo, precisaram provar suas capacidades, como no caso dos sujeitos desta pesquisa.

A possibilidade de acesso à vida profissional é um aspecto importante por proporcionar às pessoas condições para a satisfação de suas necessidades básicas, a valorização de si mesmas e o desenvolvimento de suas potencialidades. Ao assumir uma vida profissional, as características da deficiência tendem a se modificar.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as narrativas dos quatro sujeitos revelam percursos diferentes na vida profissional do que normalmente se observa em muitas pessoas com deficiência. Foi possível identificar que o acesso ao ensino superior está associado à possibilidade de conquistar um emprego formal e exercer uma profissão.

Percebe-se que é a partir da inserção profissional que os sujeitos relatam evidentes situações de discriminação. Isto se dá principalmente no início do emprego. Fica claro no depoimento de Carlos, Camilla e Eduardo, a ocorrência de manifestações de preconceito e a falta de conhecimento

⁷⁴ Trazemos esta discussão no capítulo V.

atribuída pelas pessoas sem deficiência. Relatam que passaram por situações em que as pessoas duvidaram das suas capacidades e que diversas vezes tiveram que comprovar que eram capazes.

Carlos refere que quando passou no concurso para a rede municipal de ensino, o diretor da instituição disse que não queria um professor cego trabalhando na escola. Situação semelhante aconteceu ao submeter-se ao exame de admissão no concurso para o cargo de auxiliar de assistente social, e receber o laudo médico “apto com restrição”. Mais tarde, ao assumir a vaga, enfrentou dificuldades para desenvolver uma das atividades, em função do material com o qual deveria trabalhar não ser ampliado. Segundo seu relato: “A assistente social disse que não queria mais os meus serviços, me excluiu, me colocou pra escanteio por conta da deficiência [...]”. Com relação ao seu atual emprego refere:

No começo, por falta de conhecimento, enfrentei algumas dificuldades, com relação ao espaço físico, as barreiras arquitetônicas, porque lá nunca havia trabalhado nenhum cego, daí o pessoal não sabia como agir [...]. O preconceito inicial acontece.

Carlos atribui esse preconceito à sociedade e até à própria família da pessoa com deficiência. Alega a falta de sensibilidade e o pouco contato das pessoas videntes em lidar com o cego: “Então acho que é isso que falta na sociedade em geral, perceber que a pessoa com deficiência tem suas peculiaridades, tem algumas necessidades, mas não é totalmente diferente”.

Carlos, apesar de estar no início de sua carreira profissional, conta que seus objetivos estão sendo atingidos.

[...] eu tracei um projeto de vida e com o apoio da família passei a correr atrás, hoje tenho um ótimo emprego, uma esposa, uma ótima família. [...] A partir do momento em que percebi que mesmo tendo deficiência podia vencer, não parei mais, corri atrás. Hoje estou com a faculdade concluída, tenho duas pós-graduações e dois concursos do Estado.

Carlos atribui suas conquistas a três elementos: determinação, as condições materiais e o apoio da família. Trabalha com pessoas videntes, mas, segundo ele, não se sente discriminado por ser cego. Entretanto, reconhece que a sociedade não está familiarizada com as pessoas que possuem

deficiência, que o mundo está organizado para quem enxerga. “As questões que envolvem a área da educação especial na nossa sociedade têm passado por alguns avanços, porém ainda tem muito que ser trabalhada”. Para tanto, na sua concepção, cabe às Associações e às próprias pessoas com deficiência mudarem essa realidade.

Camilla, por sua vez, diz que:

Ainda existe muita resistência, as pessoas têm dificuldade de ver a pessoa cega como profissional. Hoje as pessoas têm uma relação melhor, mais de confiança, mas foi mostrando que também somos capazes [...]. Na realidade, foi um processo de conquista.

Camilla passou pela sua primeira experiência profissional quando era aluna do curso de Pedagogia e foi estagiária na ACADEVI, depois bolsista no Núcleo de Inovações Tecnológicas da Universidade (NIT). Foi funcionária concursada na biblioteca pública municipal e atualmente trabalha no Centro de Atendimento a Pessoas com Deficiência Visual (CAP). Para assumir esse cargo, prestou concurso do Estado para a área da educação especial. Ao contar sobre suas relações no ambiente de trabalho, apesar das dificuldades relatadas acima, afirma, com segurança, que ser uma pessoa com visão reduzida nunca a impediu de lutar pela sua inserção e reconhecimento no mercado de trabalho. Ao contrário, ser uma pessoa com visão reduzida, segundo ela, influenciou para que lutasse pelo seu espaço na sociedade e sua realização profissional:

Eu falo isso pensando nas minhas irmãs, nas minhas amigas, [...] elas não tiveram essa oportunidade de estudar numa Universidade pública, ter uma formação profissional. Se eu não tivesse visão reduzida talvez fosse diferente, talvez eu não tivesse me dedicado tanto aos estudos [...].

As irmãs de Camilla tiveram uma trajetória social e escolar diferente da sua; tentaram concurso vestibular, mas não passaram e não tiveram oportunidades de emprego como ela. “As minhas irmãs não possuem dificuldades visuais, mas eu ia melhor que elas nos estudos”. Assim, percebe-se que algumas dificuldades experienciadas pela sua condição são

compensadas por meio da dedicação aos estudos e seu desempenho profissional.

A partir do estudo do pensamento de Vigotski, encontramos a premissa de que a deficiência não possui somente o caráter de obstáculo, mas que é também um desencadeador do desenvolvimento. Para indicar isso, Stern formulou a seguinte ideia: "Lo que no me destruye me hace más fuerte. [...] de la debilidad surge la fuerza y de las insuficiencias, las capacidades" (STERN, 1923, p. 145 apud VIGOTSKI, 1983, p. 27). Ou ainda, [...] la insuficiencia de una capacidad se compensa por entero, o en parte, con el desarrollo más fuerte de otra (p. 5).

Isso possivelmente aconteceu com Camilla: ao apresentar uma limitação em determinado aspecto da sua vida (dificuldade de relacionar-se na fase da adolescência), agiu no sentido de ultrapassá-la (destacando-se como boa aluna em sala de aula). Entende-se que o mecanismo de compensação caracteriza-se como uma possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para conviver consigo mesmo e na sociedade. No capítulo I – O defeito e a compensação⁷⁵ de Vigotski, estudamos que a pessoa ao deparar-se com a deficiência de um dos órgãos e com o sentimento de menos valia que surge em função do “defeito” (no caso de Camilla, a dificuldade visual), este se converte em um estímulo, em uma força motriz para a superação desse “defeito”. Ou seja, a pessoa acometida por uma deficiência busca superar as limitações que esta deficiência lhe impõe. A esse processo, que tem origem na estrutura do funcionamento psíquico, Vigotski denomina processo de compensação social. No entanto, segundo o autor, esta compensação não é natural, biológica, mas ela se dá nas e pelas relações sociais.

Dessa maneira, apesar das dificuldades encontradas pelos sujeitos em suas trajetórias escolares, acredita-se que a busca pela superação dessas dificuldades acabou culminando em certos avanços na vida dos sujeitos. Vigotski (1983) afirma que as dificuldades derivadas do “defeito” originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da

⁷⁵ El defecto y la compensación. Tomo V - Fundamentos da Defectología (Vigotski, 1983).

vontade, e podem conduzir a processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento.

Para Vigotski (1997), a fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem, o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais. Assim, as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega ultrapassar a limitação orgânica e seguir o curso de seu desenvolvimento cultural.

Os quatro sujeitos que participaram da pesquisa, mesmo contando com uma limitação de ordem sensorial, foram capazes de superar barreiras e obstáculos impostos às pessoas que possuem alguma deficiência e conquistaram a oportunidade de acesso à escolarização e a inserção no mercado de trabalho.

Eduardo nos fala a respeito de seus empregos. Deu início a sua vida profissional trabalhando na escola de surdos como voluntário. Aos 17 anos, trabalhou em uma fábrica de pipocas: “[...] lembro que parecia o Charlie Chaplin, naquele filme lá, fazia tudo rapidinho, mas um dia eu saí porque meus avós queriam que eu estudasse mais [...]”. Mais tarde, através do Sistema Nacional de Empregos (SINE), ingressou em uma rede de supermercados da cidade, como empacotador:

[...] queria muito trabalhar, foi meu primeiro emprego com carteira assinada, tudo bom, gostava muito [...]. Mas depois, eu recebi convite da intérprete Laura⁷⁶ e de uma freira surda para trabalhar como instrutor de LIBRAS e saí do Muffato.

Eduardo diz que ser instrutor foi uma experiência nova para ele e que teve muito incentivo para se profissionalizar nessa área. Assim, decidiu fazer o curso para instrutor de LIBRAS na FENEIS-RJ. Há quatro anos trabalha nessa função na secretaria municipal de educação, ministrando cursos a ouvintes e pessoas surdas. Em relação a essas experiências, diz: “Nunca passei discriminação ou preconceito por ser uma pessoa surda, [...] sempre foi muito bom com funcionários, alunos [...]”. Antes de concluir sua fala, porém, percebo que sua expressão modifica-se e demonstra um sentimento de incômodo ao

⁷⁶ Nome fictício.

lembrar-se de um período em que uma diretora do local onde trabalha o tratava mal. Segundo ele, pelo fato de ser surdo, ela não o respeitava como um funcionário, como um ser humano, desfazia de suas capacidades e humilhava-o: “[...] Ela me chamava de ‘aquilo’. Eu falava: - Meu nome é... E ela falava ‘aquilo’, como se eu fosse um objeto, uma coisa. [...] eu me sentia mal, eu sofri bastante. Agora não, tudo perfeito”. Para finalizar, complementa: “[...] o trabalho me ocupa, esqueço todos os problemas, esqueço da vida porque já faz tempo tive depressão”.

Supõe-se que a situação vivenciada por Eduardo possivelmente só estivesse sendo olhada pelo ângulo de seu “defeito”, e qualquer erro ou engano que cometesse, seria interpretado “como uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado” (GOFFMAN, 1982, p. 24). Eduardo vai além e desabafa que a sociedade não conhece o surdo, não tem domínio da língua de sinais, o que dificulta um bom relacionamento entre o ouvinte e o surdo. Parece demonstrar insatisfação não pela sua condição de surdo, mas pelo tratamento atribuído por parte de algumas pessoas. Suas manifestações indicam dificuldades em aceitar a maneira como a sociedade lida com a pessoa surda.

Percebe-se, dessa maneira, que Carlos, Camilla e Eduardo tiveram que vencer preconceitos impostos pela sociedade em sua vida profissional. Apesar disso, é a partir da inserção no mundo do trabalho que parecem romper com certos mecanismos de segregação e isolamento atribuídos à pessoa com deficiência.

Kelly, está há 13 anos trabalhando na ACAS; nunca passou por outra experiência profissional, diz que gosta do que faz e está satisfeita com seu emprego. De acordo com o que relatou em sua trajetória de vida, supõe-se que tem dificuldades para enfrentar situações novas e desconhecidas. Desse modo, prefere permanecer como está a ter de se expor a certas situações e experiências que poderiam levá-la a uma melhor ascensão no mundo do trabalho. Demonstra que necessita de seus pares para se confirmar não somente como profissional, mas principalmente como pessoa. O relacionamento e a convivência com outros surdos no seu ambiente de trabalho parece trazer-lhe segurança contribuindo, dessa maneira, para que não busque outros empregos.

Com relação aos três primeiros sujeitos que participaram desta pesquisa, ao narrarem sobre suas experiências na vida profissional, percebe-se que todos, em certo momento, passaram por algum desconforto decorrente de uma possível reação negativa no ambiente de trabalho. Porém, as relações desenvolvidas no decorrer da sua vida profissional não estão associadas somente a reações de resistência ou desconfianças. Apesar de terem passado por situações de discriminação no início, seus relatos indicam terem sido capazes de mostrar suas capacidades.

Nos relatos dos quatro sujeitos, foi possível observar que com a inserção no mercado de trabalho, houve uma melhoria gradativa na qualidade das interações que estabelecem, como um vínculo que vem sendo construído ao longo do tempo, e também uma conquista de reconhecimento como fazendo parte desse contexto. Todos denotam satisfação com seus empregos, tendo a consciência da importância do trabalho que realizam.

8.4 QUARTO EIXO: IMAGEM A RESPEITO DE SI

A questão da imagem que o sujeito constrói a respeito de si está relacionada não só à transmissão de normas e valores socialmente aceitos, mas também ao meio onde o indivíduo encontra-se inserido, que lhe possibilita condições de constituir-se como ser humano. “[...] o contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições [...]” (FERREIRA, AMORIM, SILVA E CARVALHO, 2004, p. 26).

A construção da identidade é um processo singular de internalização que se fundamenta em um movimento dialético entre a identificação dada culturalmente e a auto-identificação, construídas a partir das ações do outro e das próprias possibilidades do sujeito. As características pessoais são construídas na relação com o outro, com o mundo e consigo próprio.

[...] O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. E nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa. A dependência de processos relacionais com o outro [...] coloca a pessoa em jogos, em uma rede de relações, [...]

vão abrindo e - ou interditando papéis e lugares possíveis de serem ocupados (FERREIRA, AMORIM, SILVA E CARVALHO, 2004, p. 25).

Assim, ao falarmos sobre a imagem que cada sujeito tem de si, é importante deixar claro que partimos da hipótese de que o indivíduo constrói sua identidade nas e pelas relações estabelecidas na família, na sociedade, na escola, no seu ambiente de trabalho etc. Ou seja, a identidade é construída de acordo como a pessoa é vista e tratada no meio onde vive e de como ela própria se percebe nesse contexto.

[...] Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico, que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Maturana (1998) ao referir-se à constituição do ser humano o faz através da explicação da dinâmica constitutiva recíproca de um organismo e seu meio.

[...] um ser vivo está vivo somente enquanto conserva sua congruência com o meio [...] somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco, e quando essa congruência se perde, não somos mais (p.63).

Para Maturana, o ser humano e o meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, sendo que cada um se inter relaciona no encontro com o outro. Assim, a imagem construída pelo sujeito está estreitamente relacionada com o contexto social e cultural que ele está inserido.

Assim como, a forma como a criança com deficiência constrói sua identidade leva-a a perceber sua deficiência ou como uma condição limitadora, como uma condição negativamente diferente ou como uma condição potencialmente positiva, representada por habilidades, estratégias e diferentes esquemas construídos a partir das suas experiências. E a maneira como constrói a sua imagem participa na definição de suas ações com os demais, de suas relações no cotidiano e do desenvolvimento de suas atividades. Esse

processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, conforme suas experiências sociais e individuais, interligadas à sua história de vida, e de acordo com a cultura em que vivem.

Cada sujeito tece sua história singular fundamentado em suas experiências de vida cotidiana. Sob esta perspectiva, este eixo envolve também a construção de sujeitos únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.

Os quatro sujeitos falaram acerca das dificuldades, das frustrações, de momentos de contradição ou crise que passaram no decorrer de sua trajetória de vida, assim como do movimento de luta e superação que evidencia seu modo de viver em relação àquilo que lhes foi oferecido como possibilidade no mundo cultural. Segundo eles, o apoio emocional e financeiro que receberam no decorrer do seu desenvolvimento contribuiu para que se tornassem pessoas mais preparadas, culminando na superação de muitas dificuldades e na luta pelo reconhecimento e pelo lugar que ocupam na sociedade. Desse modo, pode-se dizer que, de acordo com as narrativas dos quatro sujeitos, o acesso ao ensino superior, a inserção no mercado de trabalho e o contato diário com outras pessoas com deficiências foram elementos disparadores para a constituição de sua auto-imagem.

Carlos e Camilla sinalizam que através da ACADEVI e a partir do ingresso na UNIOESTE, tiveram oportunidade de conhecer outras pessoas cegas e com deficiência visual. A convivência com essas pessoas que se encontravam na mesma condição que a sua, contribuiu para um maior entendimento e enfrentamento acerca das suas necessidades e possibilidades. Assim, pode-se dizer que a ACADEVI e o contato com outras pessoas com deficiência foram marcos importantes para a construção da auto-imagem que os sujeitos construíram sobre si.

Carlos narra sua história de vida com espontaneidade e disposição. Revela ser uma pessoa que sempre foi aceito e valorizado nos contextos nos quais viveu. Demonstra satisfação em falar da sua vida atual, desse momento em que se vê como uma pessoa que é respeitada em seu emprego, que tem sua família, esposa, e conseguiu realizar a compra da casa própria. Assim descreve:

Sinto-me realizado [...]. No meu ambiente de trabalho está tudo tranqüilo, não tenho nada a reclamar, com minha família também. Hoje posso dizer que sou uma pessoa realizada. O meu tipo de dificuldade é a visão, assim como as outras pessoas também tem suas dificuldades.

O sujeito acima referido demonstra ser uma pessoa tranqüila, madura e independente, não se colocando no papel de vítima por conta de sua deficiência, e apresenta grande disposição de enfrentamento e superação de suas limitações. Para ele, o que está faltando é a sociedade perceber que a pessoa com deficiência tem suas peculiaridades: “[...] acho que a riqueza da sociedade é a diversidade que existe. Quanto mais diverso for, mais ricas serão as relações sociais. Perdemos quando a sociedade é segregativa, então acho que isso deveria avançar mais”.

Com relação a este eixo de análise, é importante mencionar que Carlos, quando perdeu totalmente a visão, passou por um período difícil na sua vida, de acordo com ele: “Passei por uma certa crise de identidade e pensava: como vou ser cego?”. Alega que conseguiu superar essa crise através de muita força de vontade, determinação e ajuda de seus familiares e pessoas mais próximas.

Camilla conta sua história desde que nasceu:

Nasci já com toxoplasmose, com esse tanto de visão que tenho hoje, mas só foi identificado quando eu tinha nove meses, meus pais moravam no sítio. Claro que para os meus pais deve ter sido muito confuso, mas em relação ao meu desenvolvimento quando criança, foi tranqüilo, eles não me impediram de fazer as coisas.

A partir daí, vai narrando como se deu sua infância, sua adolescência.

Na infância tinha minhas duas irmãs gêmeas. Embora mais novas, a mãe queria que elas cuidassem de mim [...]. Na adolescência não é uma questão muito fácil, [...] as relações sociais fora da escola [...], a inserção social [...]. Você vai num baile e não tem certeza se é aquela pessoa ou não é⁷⁷. Na adolescência você gostaria que fosse diferente, né, não é uma questão muito simples aceitar que não consegue fazer algumas coisas, isso mexe muito com você.

⁷⁷ Camilla conta que na sua juventude ia a bailes, mas que em função da sua dificuldade visual não conseguia identificar de longe, nestes ambientes, as pessoas que ali estavam.

Segundo Camilla, no período da adolescência considerava-se uma pessoa tímida, diferente das irmãs gêmeas mais novas que eram extrovertidas, tinham amigos e participavam de atividades sociais. Na sala de aula, era uma aluna que se destacava, porém, em função da sua dificuldade visual, não conseguia acompanhar algumas atividades recreativas, como por exemplo, jogar bola: *“Sempre gostei muito da escola, era o lugar em que eu me sentia bem, era valorizada porque me destacava, eu ia melhor que minhas irmãs nos estudos”*.

Camila relata que a convivência com outras pessoas com deficiência visual e cegas contribuiu em suas relações interpessoais. Atualmente se vê mais segura para lidar com a sua deficiência, demonstrando ser uma pessoa com aceitação de suas condições. A respeito disso verbaliza: *“[...] eu participava do movimento das pessoas com deficiência e isso foi muito rico, esta experiência modificou significativamente minha vida, hoje lido com tranquilidade com a questão de ser uma pessoa com visão reduzida”*. Complementa sua fala ao dizer: *“Para mim, ter deficiência não impediu que eu estivesse na Universidade”*.

Eduardo também participou de vários movimentos sociais, como: União da Juventude Socialista, União Nacional de Estudantes, Juventude do PT e União Brasileira de Estudantes Secundaristas. Foi petista dos 16 anos aos 18 anos e líder do movimento dos Surdos de Cascavel. Atualmente, é filiado ao PCdoB há mais de cinco anos, membro do Fórum dos Instrutores de LIBRAS da FENEIS – FIF e da Confederação Brasileira Desportista dos Surdos – CBDS.

Nos relatos de Carlos, Camilla e, por último, de Eduardo, fica evidente que as associações em defesa dos direitos das pessoas com deficiências têm assumido um papel cada vez mais presente e atuante na vida das pessoas com deficiência. Atualmente, os esforços dessas organizações vêm sendo direcionados para permitir às pessoas com deficiência o exercício da autonomia, visando garantir e assegurar os direitos humanos e legais estabelecidos. Parece que no caso dos três sujeitos que se engajaram em movimentos sociais, tiveram como objetivo buscar no coletivo uma forma de reivindicar seus direitos na sociedade, e fortalecer-se enquanto grupo. Isto significa o reconhecimento como seres humanos e, principalmente, a

possibilidade de mostrar sua capacidade de atuação e participação, com suas diferenças e especificidades.

Neste sentido, Caiado (2007) contribui dizendo que:

Ao encontrarem os grupos organizados que discutem e lutam por seus direitos, têm a possibilidade de re-elaborar uma nova identidade, estabelecem parâmetros de pertencimento a um coletivo e, com a experiência da luta que travam dentro das organizações, têm a oportunidade de se perceberem cidadãos com direitos (p. 218).

Eduardo esteve sempre aberto ao diálogo no decorrer das entrevistas realizadas, demonstrando interesse pelo trabalho e grande necessidade de falar sobre sua condição de surdo numa sociedade que alega estar organizada para ouvintes. Em diferentes momentos, fala sobre esta questão:

[...] eu tenho muitos limites, muitas barreiras, porque a sociedade não conhece o surdo, a língua de sinais. É muito complicado porque na sociedade falta respeito com o sujeito surdo, acham surdos incapazes, [...] tratam diferente os surdos. Surdos são seres humanos que vivem normalmente na sociedade, só apenas com deficiência. Odeio superproteção e filantropia.

Assim, Eduardo em alguns momentos aparenta revolta e descontentamento. Para ele, existe uma diferença entre a pessoa surda e a ouvinte que é a deficiência auditiva, o que não indica que a primeira deva ser tratada de forma diferente. Na sua concepção, a sociedade desconhece o surdo e apresenta sérias limitações para conviver normalmente com ele, como por exemplo, poucas pessoas ouvintes têm domínio da língua de sinais; isso faz com que não consigam se relacionar com o surdo. Para ele, o descontentamento perante fatos e acontecimentos na sua vida está associado ao não ouvir, mas que isso não se constitui um impedimento, desde que a pessoa ouvinte se organize para se relacionar com o surdo.

Ao falar sobre essas questões, o sujeito demonstra atribuir à sociedade as dificuldades que encontra em seu cotidiano. Compreende a particularidade que o caracteriza, mas argumenta que esta não deveria ser motivo para discriminação ou para dificuldades de integração social. Evidencia-se em Eduardo, portanto, um conflito entre o sujeito surdo e a sociedade.

Assim, com relação aos sujeitos surdos, observou-se que embora apresentem situações sociais semelhantes às dos ouvintes, de orientarem seus projetos de vida naquilo que acreditam que lhes seja possível realizar, os padrões incorporados da sociedade, as situações de discriminação estão presentes no seu processo de humanização. Ao explicitarem sua condição humana, através de seus desejos e necessidades, apontam para um processo de socialização que parece muitas vezes não reconhecê-los como sujeitos capazes. Evidencia-se que as dificuldades enfrentadas pelos surdos participantes desta pesquisa não se restringem exclusivamente às limitações decorrentes da deficiência em si, mas por não desenvolverem a linguagem oral, deparam-se cotidianamente com inúmeros obstáculos.

No caso de Eduardo, esta situação parece estar mais evidente, tanto que uma de suas narrativas serviu-lhe também como desabafo. Provavelmente este sentimento esteja ligado à imagem que no decorrer do seu desenvolvimento construiu acerca de si mesmo, perante uma comunidade à qual sente não pertencer, imagem esta construída nas relações estabelecidas com o outro, com o não deficiente. Porém, parece que os estereótipos, os preconceitos que lhe são dirigidos devido à sua condição de surdo, são os mesmos que ele atribui aos ouvintes ao não poder se comunicar porque o outro não domina a língua de sinais. Neste momento, parece assumir também uma atitude discriminatória, o que implica, na nossa análise, em uma preocupação não mais centrada exclusivamente na surdez, mas na maneira como se realiza o processo de socialização do indivíduo, o que possivelmente é um disparador para dificuldades de relacionamento interpessoais e conseqüente comprometimento da auto-imagem.

Kelly, durante as entrevistas (principalmente na primeira), mostrou-se mais reservada. A partir da segunda, estava mais à vontade e chegou a sorrir ao falar da filha. Mesmo que no decorrer de toda sua trajetória de vida tenha se defrontado com uma barreira social igual à de Eduardo – a surdez – parece que, da sua parte, essa barreira não foi internalizada tão fortemente. A objetivação desse movimento se dá em outra direção, vai concebendo e lidando com a surdez de maneira a se preservar e evitar enfrentamentos. Falou pouco a respeito do ambiente familiar, da sua infância, assim como a respeito de si. Suas relações sociais parecem estreitas, vinculam-se à família, mas com

restrições por ser a única pessoa surda neste contexto. No decorrer de uma das entrevistas, queixou-se de que a comunicação com a família é reduzida, pois ninguém tem o domínio da língua de sinais. Demonstra uma visão de mundo pautada no trabalho que desenvolve na escola de surdos e nas relações com seus pares. Não se refere a preconceitos ou discriminações no decorrer do seu desenvolvimento, define-se como uma pessoa que sempre faz o que tem vontade e tudo o que conseguiu deu-se graças ao seu próprio desempenho.

Um elemento importante considerado na análise das histórias de vida dos quatro sujeitos pesquisados foi o meio social e cultural onde estiveram inseridos no decorrer do seu processo de escolarização, as relações estabelecidas, as expectativas criadas, as oportunidades vivenciadas, os desafios impostos, a superação dos limites. Todos esses aspectos contribuíram para que no decorrer de suas trajetórias de vida identificassem práticas e valores que, situados no conjunto da sua história, desempenharam um papel ativo na construção de suas identidades, considerando as condições de existência e os contextos específicos em relação aos quais os sujeitos puderam estruturar suas experiências.

Segundo Vigotski (1997), o sujeito não se dilui no outro nem se perde no social, mas adquire singularidade justamente na relação com o outro, em relação ao outro, sendo esse outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos. Assim, ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente. Logo, a imagem que a pessoa constrói a respeito de si está estreitamente relacionada à subjetividade, entendida como uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu.

Assim,

[...] a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais (MOLON, 2003, p. 78).

Não há como pensar a constituição da auto-imagem restrita a aspectos cognitivos ou individuais, que não passe pelos vínculos afetivos que formamos com as pessoas com quem convivemos no nosso dia a dia. O papel do vínculo afetivo estabelecido entre a criança e os pais, nos anos iniciais é de extrema importância. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão se ampliando e a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim conquistando avanços no processo de tornar-se adulto.

Dessa maneira, podemos supor que o modo de ver e de agir dos sujeitos perante fatos e acontecimentos da vida, está ligado às convicções que foram sendo construídas ao longo da história de vida. Acredita-se que a maneira que Carlos, Camila, Eduardo e Kelly foram educados e atendidos em suas necessidades, reflete hoje nas suas relações inter pessoais.

[...] o amor é elemento central na convivência humana e nas ações que constituem o outro como legítimo outro, na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e no respeito pelo outro (MATURANA ,1998, p. 22).

Ao final desta análise, pode-se destacar que as trajetórias de vida desses quatro sujeitos apresentam similaridades e diferenças, tanto em razão das próprias características de cada deficiência, quanto da educação recebida. No entanto, o princípio básico que norteou este estudo, embora os sujeitos apresentem pontos comuns e diferentes, foi compreender a trajetória de vida de forma única e singular; ou seja, as maneiras como cada sujeito incorpora sua condição e possibilidades de vida são singulares.

Os quatro falam de suas dificuldades, dos desafios que enfrentaram e dos momentos de superação. Embora reconheçam a importância dos apoios que receberam, eles conseguem colocar-se como pessoas que tiveram que lutar para romper muitas barreiras na sua trajetória de vida.

Na pesquisa procurou-se respeitar como os elementos presentes nas trajetórias individuais (o contexto cultural, o universo familiar, o tipo de educação, o ambiente escolar, as interações no meio social e profissional) foram narrados e interpretados pelo próprio sujeito, entendendo-os como responsáveis pela constituição da subjetividade.

Nesse sentido, não existiu a preocupação em verificar se o sujeito disse a “verdade”, se o que narrou foi aquilo que aconteceu. O interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para construir sua história de vida. A intenção foi de valer-se das narrativas para investigar, compreender o modo como os sujeitos foram se constituindo.

Foi nesta perspectiva que procurei analisar as diferentes trajetórias de vida dos quatro sujeitos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NA BUSCA DE “FINALIZAR” NOSSA CONVERSAÇÃO

Para as considerações finais, procurarei me posicionar a respeito da temática que norteou o meu estudo – sujeitos com deficiência no ensino superior – e, à luz das teorias histórico-cultural e sistêmica, compreender como cada sujeito se constituiu como ser humano a partir das relações estabelecidas através da educação e da ação da cultura.

Nesse sentido, penso ser necessário um olhar atento àquilo que cada experiência nos oferece, às configurações de uma rede de sustentação de novas proposições, ao valor político de escolhas que podem reduzir as desigualdades (BAPTISTA, 2009, p. 25).

Procurei construir um trabalho que rompesse com o estereótipo comumente vinculado à pessoa com deficiência como sendo incapaz, partindo sempre de uma perspectiva social e não biológica do desenvolvimento humano. Para tanto, persegui o seguinte caminho: O que é que fez com que esses alunos chegassem ao ensino superior? Como lidaram com a marca da deficiência e conquistaram condições de ingressar no mercado de trabalho?

Trabalhei com as histórias de vida de Carlos, Camilla, Eduardo e Kelly, que são pessoas com deficiência que ingressaram no ensino superior e hoje em dia encontram-se atuando no mercado de trabalho em empregos formais, com boas colocações. Ficou evidenciado que as histórias de vida desses sujeitos constituem conexões que os aproximam. De contextos sociais semelhantes, com experiências familiares e de vida próximas, é possível identificá-los como “lutadores”, à procura de oportunidades, vendo na Universidade e no mundo do trabalho um possível canal de acesso a melhores condições de vida.

Esses sujeitos, a partir das suas reivindicações e lutas, chegaram a um nível de desenvolvimento que lhes permite ocupar lugares sociais que até pouco tempo atrás só eram ocupados pelos sujeitos considerados sem deficiência. Desse modo, contribuíram para desmistificar a ideia historicamente construída da deficiência como fator incapacitante e vista como uma categoria

fechada em si mesma, reafirmando o caráter da deficiência como uma invenção social que justifica a seletividade, a segregação e o preconceito de uma sociedade.

A partir das interações sociais, das condições afetivas e financeiras proporcionadas pela família, foram construindo suas singularidades. Desde o nascimento passaram por um processo histórico que, de um lado, ofereceu os dados sobre o mundo e visões acerca dele e, de outro lado, permitiu a construção de uma representação pessoal sobre esse mesmo mundo. Como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, passaram a construir cada um a sua história com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Temos, pois, um movimento de constituição do homem que passa pela vivência com os outros e vai se consolidar na formação adulta de cada um. A criança e o adulto trazem em si marcas de sua própria história - os aspectos pessoais e os processos internos de transformação -, bem como marcas da história acumulada no tempo dos grupos sociais com quem partilham e vivenciam o mundo. Assim, os sujeitos transformaram-se de crianças em adultos, construindo cada qual sua própria subjetividade.

Através dos apoios recebidos (que não se configura em tutela, mas em incentivos), das condições de se desenvolverem em ambientes de aceitação mútua, de respeito, tais sujeitos tiveram a possibilidade de exercer sua autonomia e conquistar seu espaço. Dessa maneira, pode-se dizer que o meio onde cada um desses sujeitos foi educado lhe possibilitou condições de constituir-se como ser humano.

Para além das singularidades que constituem a história de vida de cada um desses sujeitos, penso que se faz necessário situar suas trajetórias no contexto educacional atual, enfatizando o caminho que a Educação Inclusiva tem trilhado, desde os movimentos internacionais até a implementação de políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva. Por fim, de que forma todos esses movimentos externos e internos, seus alcances e dimensões influenciam a vida escolar de sujeitos com deficiência, bem como sua inserção no mercado de trabalho.

Beyer (2006) afirmava, naquele momento histórico, que a Educação Especial se encontrava em situação de crise de identidade, pois com o avanço

dos movimentos inclusivos, se via perdida quanto à sua participação no processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino comum:

Atualmente a educação especial encontra-se numa situação de crise de identidade. O monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho (p. 11).

Penso que, no momento atual, existem dois caminhos que, à primeira vista, parecem antagônicos, mas que se conectam e servem de reflexão um para o outro. De um lado (ou primeiro caminho), tenho acompanhado o movimento inclusivo em nosso país, do qual tenho retirado algumas impressões: parece-me que a crise de identidade, iniciada na Educação Especial, expandiu-se até o ensino regular, a partir do momento em que foi assegurada a matrícula de alunos com deficiência na sala comum. As perguntas que se fazem são: o que é atribuição da Educação Especial? O que é responsabilidade do Ensino Regular? Quais as possibilidades de diálogo entre ambos? Paradoxalmente a essa crise, observa-se que nunca houve tantos alunos com deficiência nas escolas, os serviços de atendimento especializado têm crescido e as experiências de inclusão têm se multiplicado.

Na esteira das duas crises – da Educação Especial e do Ensino Regular – vemos hoje uma Universidade que, embora fosse de seu conhecimento haver uma política nacional de educação pautada nos princípios inclusivos há pelo menos oito anos⁷⁸, parecia “dormir em berço esplêndido” no que se refere à adesão como um todo a tal política, restringindo seu campo de pesquisa e formação a poucas linhas de pesquisa. Ressalte-se que, como instituição formadora de profissionais (dentre eles, professores), como agência formadora de opinião no que diz respeito à implantação de novos padrões culturais e vanguarda no campo científico, era de se esperar que essa Universidade

⁷⁸ Se pensarmos que a Declaração de Salamanca aconteceu em 1994, a Convenção de Dakar em 2000, a última LDBN é de 1996 e o programa “Educar na diversidade” iniciou em 2003, podemos imaginar que temos um lastro de bem mais que oito anos nessa caminhada.

tivesse tomado a frente em tal empreitada, principalmente as Universidades públicas, que teriam relações mais estreitas com quaisquer políticas governamentais. No entanto, o que se tem visto, no geral, é uma Universidade despreparada diante da inserção cada vez maior de alunos com deficiência no ensino superior, ultrapassando todas as previsões pessimistas quanto ao seu sucesso educacional. Afinal, não podemos esquecer que até o século passado, a maioria dos alunos com deficiência encontrava-se segregada em instituições especializadas; isso, quando não estavam “escondidos” em suas próprias casas.

Por outro lado (ou segundo caminho), como diria um velho dito popular, “em tempo de crise nasceu a canção”. Eu adaptaria o referido dito à frase “em tempo de crise, se fez a inclusão”. Isto porque, sabemos que o processo de inclusão escolar não tem sido implementado de forma tranqüila, totalmente pensado, discutido ou bem estruturado em nosso sistema de ensino. Ao contrário, ele tem sido o resultado de vários fatores em conjunto, dentre os quais: as iniciativas no plano legal, por meio de decretos e políticas de inclusão; as campanhas a favor de uma educação para todos e respeito à diversidade, veiculadas em todos os meios de comunicação; a sensibilização feita com pais, familiares e simpatizantes do movimento inclusivo; mas, sobretudo, devido às reivindicações das próprias pessoas com deficiência, que ultimamente têm tomado cada vez mais consciência de seus direitos, unindo-se em associações de classe, sindicatos etc., fazendo valer seu papel de verdadeiros atores dentro desse processo.

O ingresso de alunos como Carlos, Camilla, Eduardo e Kelly na Universidade (sejam por quais motivos forem – condições socioeconômicas adequadas, apoio familiar, sentimento de compensação etc.) tem provocado cada vez mais a criação de programas educacionais de atendimento ao aluno com deficiência, como ocorreu na UNIOESTE. Os quatro sujeitos são unânimes em afirmar que os apoios se desenvolveram mais precisamente com o seu ingresso naquela Universidade. Relatam que, de um modo geral, o aluno com deficiência é o grande responsável pela permanência do programa de educação especial na referida instituição, já que ele foi implantado justamente devido às reivindicações dos próprios alunos com deficiência que nela adentravam.

Da mesma maneira, o programa que foi implantado em decorrência da demanda dos primeiros alunos com deficiência, por sua vez serve de apoio para a inserção de novos alunos. Prosseguindo no movimento dialético, que aparentemente lida com contrários, mas que na realidade interconecta todas as relações e sujeitos históricos, a conclusão do Ensino Superior, formando cada vez mais um número significativo de profissionais com deficiência, aliada à criação de vagas garantidas por lei às pessoas com deficiência, tem inserido estes profissionais no mercado de trabalho. Tal ocorrência, por sua vez, tem servido para desmistificar o pensamento de incapacidade associado a essas pessoas, o que prenuncia uma mudança na mentalidade dos indivíduos (em todos os contextos – escola, família, trabalho, vizinhança etc.) com relação aos sujeitos com deficiência.

O que essa sucessão de fatos entrelaçados, acima descritos, pode indicar, no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência? A mudança de mentalidade com relação a uma suposta incapacidade dessas pessoas nos torna mais desarmados quanto às reservas e preconceitos que temos cultivado culturalmente durante anos a fio, quando o assunto gira em torno de deficiência. Uma vez desarmados e, quem sabe, mais conscientes, temos a possibilidade de enxergar concretamente (e não só acreditar) o potencial para aprendizagem que tais sujeitos sempre tiveram. Em contrapartida, cada vez mais acreditados e considerados tanto em suas potencialidades quanto em suas necessidades, os alunos com deficiência podem desenvolver seu processo educacional de um modo mais integral, como qualquer outro aluno. Como se trata de um movimento dialético, não é possível saber qual ação ocorre primeiro: se é nossa mudança de mentalidade que propicia olhar o potencial de aprendizagem do aluno com deficiência, ou se é justamente esse potencial cada vez maior que ele nos apresenta que tem feito com que mudemos nossa percepção acerca da capacidade desse aluno.

Como afirma Baptista,

[...] o encontro de trajetórias singulares de pessoas que rompem com o que se espera de “deficientes” mostra que há mudanças quando nos permitimos deslocamentos no nosso modo de compreender, explicar e propor. Os efeitos dessas aventuras de deslocamento [...] esbarram em movimentos de escolhas políticas que permitam práticas muito mais amplas do

que aquelas que dizem respeito ao nosso ato de ensinar e de aprender (BAPTISTA, 2009, p. 25).

Indo adiante, e por acreditar que nos constituímos como seres humanos, sociais e históricos, nas interações com os outros, o fato de as pessoas passarem a olhar os sujeitos com deficiência como seres capazes e com potencial para a aprendizagem deverá influenciar significativamente a constituição da subjetividade de tais sujeitos, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma auto-imagem positiva de si.

A partir de todas essas reflexões, que transcendem o universo desta pesquisa, volto meu olhar para o Ensino Superior, um olhar que não se restringe somente ao âmbito da inclusão escolar do aluno com deficiência, mas que resgata a função social da Universidade, na medida em que valoriza a reflexão sobre a concepção de homem e de cidadania. Deve apontar para uma política que acompanhe as lutas sociais e o avanço do conhecimento na promoção de uma educação que atenda a todos os alunos e suas especificidades.

Do ponto de vista do docente, o caminho para estabelecer processos mais inclusivos está na opção em conceber o ser humano de modo diferente, tratá-lo na sua essência, no seu todo; combater posturas lineares e fechadas e construir práticas fundadas na existência do diferente, na possibilidade do outro; em desestabilizar as noções fundadas nos alunos como se todos tivessem o mesmo ritmo, as mesmas condições e interesses.

Embora haja muito ainda a ser dito acerca dessa temática, é chegada a hora de concluir o trabalho, mas com a intenção de deixar a ideia em aberto para futuras discussões. Acredito que o mais importante para esse momento é o que as histórias de vida dos sujeitos nos mostram através do olhar de cada um sobre o mundo e sobre si mesmos, reafirmando que a constituição do ser humano e suas singularidades, ainda que em condições de desvantagem, se dá sempre na relação consigo mesmo e com o outro. E, mais do que isso, que o olhar que a família, a escola dirigem ao aluno com deficiência, vai repercutir no olhar do próprio aluno sobre si mesmo, influenciando no seu desempenho e nas significações perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANDRADE, Simone Girardi. Docência (s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 107-117.

BAPTISTA, Claudio R. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação CDV-FACITEC, 2009, p. 11-26.

BEIN, E. S.; LEVINA, R. E. & MORÓZOVA, N. G. Notas de la edición rusa. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Tomo V Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997, p. 37-40.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2006.

BOOTH, Tim. El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. In: BARTON, L. **Discapacidad y sociedad**. Madrid: Morata, 1998, p. 253-271.

BORGES, Amélia R. **Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular?** Pelotas-RS: UFPEL, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.

Acesso em: 13 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei 7853-89 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o concurso vestibular. Brasília, 1989.

_____. **Lei nº 8.112 de dezembro de 1990**, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991**, dispõe sobre os planos de benefício social. Brasília, 1991.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1784-A de 23 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre o reconhecimento da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Brasília, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa PROESP** - Programa de Apoio a Educação Especial. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1793 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 10.172-2001**. Ministério da Educação, Brasília, 09 de janeiro de 2001.

_____. **Lei 10.436 de 24.04.02**, dispõe sobre a língua brasileira de sinais – **LIBRAS**, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22.12.05. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº 5296 de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. MEC/INEP. **Censo Educacional 2004, 2005, 2006**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: mar. 2006 e 19 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. Programa Incluir. **Portal Sesu**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>>. Acesso em: 03 mai. 2006.

_____. **Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência** - Resolução A/61/611 de 6 de dezembro de 2006. Brasília, 2006.

_____. MEC-INEP. **Censo Educação Superior 2005, 2006, 2007**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: mai. e out. 2009.

_____. MEC-SEESP. **Censo Educação 2005**. Disponível em: www.mec.gov.br-seesp. Acesso em: mai. e out. 2009.

BRASÍLIA. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUJES, Marisa I. Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 387-397.

_____. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: história de resistência e lutas. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 210-219.

_____. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, **Anais [Cd ROM]**, 2008, p. 1-15.

CAMARGO, Evani A. Amaral & TOREZAN, Ana Maria. **Concepções sobre a deficiência mental e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente**. III Conferência de pesquisa sócio-cultural. Unicamp, Campinas, jul/2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1290.doc>

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

COELHO, W. S.; MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. Análise de como as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná estão abordando a questão do acesso e da permanência do portador de deficiência. **II Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: UEL, 1999.

CURY, C. R. J. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A. Contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papirus, 1995.

DO CARMO, Apolônio A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, MEC/SEESP, Brasília, v. 13, nº23, 2001, p. 43-48 .

DORZIAT, Ana. **Concepções de surdes e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos**. São Carlos-SP: UFSCar, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUQUE, F. H. **Com a palavra os portadores de altas habilidades**. Características, gostos, necessidades. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOSTKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papirus, 1995.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; AMORIN, Kátia de Souza; SILVA Ana Paula Soares; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p. 43-60, 2007.

FICHTNER, Bernd. Um diálogo entre Vygotsky e Bateson. **Educação em Foco**. UFJF-MG, vol.3, n. 2, 1998, p. 9-26.

FRANCO, M. E. Produção de pesquisa e cultura: uma questão política educacional. In: FRANCO, M. E. (Org.) **Universidade: pesquisa e inovação**. O Rio Grande do Sul em perspectiva. Passo Fundo: EDIUPF; Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Revista Ciência e Educação**, Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, 1995.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER Bernd. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

GLAT, Rosana. **Não somos diferentes das outras pessoas**: a vida cotidiana de mulheres com deficiência mental contada por elas mesmas. Rio de Janeiro: FGV, 1989. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, a.10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Pensamento e Linguagem**: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2. ed., São Paulo: Papirus, 1991, p.17-24.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed., Rio de Janeiro: J. Zahar, 1982.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Seminário Internacional as minorias e o direito: CJF, 2003. 272 p. (Série Cadernos do CEJ; v. 24). ISBN 85-85572-71-X. Disponível em: <<http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>>. Acesso em: mar. 2007.

GRACIANO, Miriam; MAGRO, Cristina. Introdução. In: MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997, p. 17-30.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – **INEP**. Censo da educação superior 2004. Disponível em: www.portal.mec.gov.br-seesp-arquivos. Acesso em: 02 jun. 2009.

JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, 2003.

KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotski**: Biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA Marta Kohl; DANTAS Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon.** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

LIRA, Miriam Cristina Frey de. **Lembranças de escola:** um estudo sobre a inclusão do aluno com diferenças visuais. Itajaí-SC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE. UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí, 2005.

LURIA, A. R. **A construção da mente.** São Paulo: Ícone, 1992.

MAGALHÃES, R. C. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.) **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006.

MARIOTTI, H. **As Paixões do ego:** Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Athena, 2000.

_____. Prefácio. In: MATURANA, R. H; VARELA, J. F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001, p. 7-17.

MARTINS, Carlos Benedito. **O Ensino superior brasileiro nos anos 90.** São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n.1. São Paulo, jan./mar 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102->. Acesso em: jun. 2007.

MATURANA, R. Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, R. Humberto. **Ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997a.

MATURANA, R. H. **De máquinas e seres vivos:** autopoiese: a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998 – 1ª edição.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, R. Humberto; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, R. H. et al. (Orgs.) **Conversando con Maturana de educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L., 2003.

MATURANA, H. R.; PÖRKSEN, B. **Del ser al hacer**. Santiago, Chile: Jcsáez editor, 2004.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005 - 4ª edição.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar** – fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 3, 2002, Londrina, PR. **Anais**. Londrina: UEL, 2002, p. 1092-1096.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: BAPTISTA Claudio R. (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 120-131.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da Igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial**. SP: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, 2003; v. 9, n. 2, p. 191-211.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, 2005, p. 37-47.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez, Brasília-DF: UNESCO, 2002.

NERI, M.; CARVALHO, A. P.; COSTILHA, H. G. **Políticas de cotas e inclusão trabalhista de pessoas com deficiência**. Ensaio Econômico da EPGE/FGV, Rio de Janeiro, v. 462, 2002. Disponível em: <http://www.epge.fgv.br/portal/arquivo/1310.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2006.

NOGUEIRA, Mário Lucio de Lima. **Educação inclusiva** – uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1998.

OLIVEN, A. C. Origem, características e desenvolvimento do sistema de ensino superior no Brasil. In: MOROSONI M.; LEITE, D. **Universidade e integração no cone sul**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992, p. 89-94.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Cadernos de educação**, n. 27. Santa Maria: [s.n.], 2005.

_____. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, 2006, p. 151-170.

PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e Universidade: Análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, n. 42, 1992.

_____. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Cultura e desenvolvimento humano. **Revista viver mente & cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, n. 2: Liev Seminovich Vygotsky – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005b, p.14-21.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson e a educação**: possíveis entrelaçamentos. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PONTECORVO, Clotilde. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RABELO, Aurora. Prefácio. In: MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

RODRIGUES, David. **A Inclusão na Universidade**: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. Cadernos educação: n. 23, 2004. Disponível em:
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/pesquisa%20ensino%20david.htm>. Acesso em: 11 mai. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: UPF, 2006.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil – 1995-2006**: precária trajetória e incerto futuro. Educação & Sociedade, Campinas SP, v. 27, n. 96, 2006a, p. 1021-1056.

_____. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - **ENDIPE**, 13, Recife-PE, 2006b.

SMOLKA, Ana Luiza. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Relações de Ensino**: Análises na perspectiva histórico-cultural. Cadernos CEDES, n. 50, Campinas, 2000.

SOBRINHO, José Dias; BRITO Márcia Regina. La educación superior em Brasil: principales tendencias y desafíos. In: **Avaliação**: Revista da avaliação da educação superior. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n 2, 2008, p. 487-507.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre: UFGRS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VASCONCELLOS, Maria José de. **Pensamento Sistêmico**. O novo paradigma da ciência. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Obras completas. Tomo cinco. **Fundamentos de defectología**. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas Tomo II. **Pensamento e linguagem**. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

VYGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas Tomo V. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

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

VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky** – Volume 6. New York, N. Y. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. **Resolução nº. 323/1997** – CEPE. Regulamento do programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE. Cascavel, PR, 1997.

_____. **Resolução nº 127/2002** – CEPE. Regulamento dos Processos de Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na UNIOESTE. Cascavel, PR, 2002.

_____. **Resolução nº 017/99** – COU. Aprova Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE de 19 de outubro de 1999. Curitiba, PR, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

As questões que constituem o roteiro para as entrevistas são as seguintes:

- Aspectos que o sujeito considera mais marcantes em sua vida;
- História de sua vida acadêmica, seu percurso como aluno (expectativas, realizações, frustrações, inquietações, relação com professores, funcionários e demais colegas);
- Importância atribuída à família e à escola como elementos que contribuíram para que tenha chegado até a Universidade;
- Que expectativas tinha em relação à Universidade;
- Como percebe sua participação nas atividades acadêmicas;
- Como foi o concurso vestibular, o acesso à Universidade;
- Apreensão do conhecimento no decorrer do curso de graduação;
- Apoios na Universidade;
- PEE atendeu às suas expectativas, suas necessidades;
- Vida profissional, trabalho.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que estou de acordo em fornecer informações à Prof^a. Elisabeth Rossetto, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, para o desenvolvimento da pesquisa relativa à sua tese de doutorado, intitulada: Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal. Além disso, estou ciente também de que tenho o direito de desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar.

Declaro ainda que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas e posteriormente transcritas, sobre a minha história de vida.

Nome por

extenso: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora

responsável: _____

Cascavel PR, ____/____/____

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](#)