

Thelma Íris Perini

**O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão
dos excluídos**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia - março de 2006**

Thelma Íris Perini

**O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão
dos excluídos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (Presidente)

Prof^ª. Dr. Marcos Correa da Silva Loureiro (FE/UFG)

Prof^ª. Dra. Maria de Araújo Nepomuceno (EDU/UCG)

Goiânia, março de 2006.

Data

Dedico a

Octávio e Quita
meus pais

Marcelo, Virginia e Beatriz
meus filhos

Fernando de Britto Jardim

Agradecimentos

Aos Professores(as) Antônio Evaldo de Oliveira, Luiz de Gonzaga Vieira, Maria Rita Santana, Regina Celeste Faria, Terezinha Aparecida Mendes Marra pelo incentivo e carinho.

À colega de mestrado, Luzia Aparecida de Oliveira, pela presença e pelo apoio constante.

À Prof^a Eduvirgens Carlita de Andrade pelo acolhimento.

Aos meus amigos João Darós e Andréia, seus filhos Breno e Isadora pela convivência familiar.

À Prof^a Dr^a Anneti Scotti Rabelo que um dia me trilhou por este caminho.

À Universidade Católica de Goiás pela oportunidade.

A todos os professores e colegas do mestrado pela convivência fraterna.

Aos jovens entrevistados

Agradecimentos especiais

À Prof^a Dr^a Elianda Arantes Figueiredo Tiballi, orientadora desta pesquisa, pela paciência e dedicação.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof^o Dr^o Marcos Correa da Silva Loureiro e Prof^a Dr^a Maria de Araújo Nepomuceno, pelas valiosíssimas contribuições.

Resumo

Esta pesquisa objetiva desvelar o processo de inclusão escolar, no Ensino Superior, na percepção dos jovens deficientes. Com tal propósito, iniciamos esta investigação, reconstituindo o contexto histórico que trata, especialmente, da “educação especial” no Brasil, com um pequeno resgate de acontecimentos mundiais que influenciaram a política nacional de educação inclusiva.

Os resultados desta pesquisa foram organizados e expostos em duas partes. Na primeira parte, procurou-se registrar, historicamente, o conceito de inclusão escolar, percorrendo o discurso educacional e os registros de movimentos que ajudaram a construir, no coletivo das pessoas, este conceito bem como o seu significado antagônico, ou seja, o conceito de “exclusão”. Buscou-se na filosofia e na sociologia, a compreensão do papel da escola frente às mudanças sociais e políticas, enfocando os movimentos de integração escolar, iniciados na década de 80 e os movimentos de inclusão escolar, que tiveram início na década de 90. Fêz-se um registro da legislação internacional, recomendada pela UNESCO, que orienta e normaliza esta modalidade de ensino e de documentos nacionais sancionados após 1990, ano em que inicia-se o movimento pró-inclusão.

Iniciou-se a segunda parte com uma breve discussão teórica sobre a Universidade e seu papel social, com um pequeno recorte histórico sobre o ensino superior, no Brasil e em Goiás. As IES, escolhidas para compor esta pesquisa foram apresentadas com a descrição da observação realizada pela pesquisadora, no ato do vestibular, quando registrou-se como estas Instituições se preparam para receber os alunos/candidatos “deficientes”. Ainda nesta parte do trabalho, encontram-se o registro e a análise teórica das entrevistas realizadas com os jovens “deficientes”, procurando evidenciar como estes jovens definem inclusão e como avaliam este processo, do qual fazem parte.

Não pudemos constatar a inclusão de deficientes no ensino superior. Os jovens que estão neste segmento de ensino contam com a ajuda de seus familiares e travam uma luta desigual com aqueles que se julgam normais. Apesar disso, esses jovens se sentem agradecidos por estarem no espaço universitário e ao buscarem reconhecimento pelos seus esforços tornam-se compreensíveis com as atitudes preconceituosas as quais são submetidos. Embora sejamos a favor da luta pela inclusão escolar dos deficientes, reconhecemos que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade perversa, que os elimina sendo falsa a concepção de que caminhamos rumo à igualdade de oportunidades

Abstract

This research has the goal to disclose the process of school inclusion, in the higher education, to the perception of Young people who suffer any disabilities. So, we started this investigation by reconstructing the historical context about the “special education” in Brazil, with a small rescue of the world facts that influenced the national policy of inclusive education.

This work was developed in two parts. In the first one, one tried to register historically, the concept of the school inclusion, observing the educational discourse and the records of the movements that helped to construct this concept in the people’s collective as well as its antagonistic meaning, that is, the concept of “exclusion”. One searched in the Philosophy and Sociology, the understanding of the school role in relation to the social and political changes, focusing the movements of school integration that started in the 1980s and the movement of school inclusion that started in the 1990s. One made a Record of the international legislation that was recommended by UNESCO, that runs this way of learning and national documents approved after 1990, that is the year of the beginning the pro inclusion movement.

One started the second part with a brief theoretical discussion about the University and its social importance with a small historical commentary about the high school in Brazil and Goiás. The IES, that were chosen to compound this research were presented with the description of the observation carried out by the researcher in vestibular, when the way of preparation of these institutions to receive the candidates with disabilities. In this part of the work, that is the record and the theoretical analysis of the interviews with the young people who suffer any disabilities, trying to show how these people understand the inclusion and how they evaluate this process in which they belong to.

It is not possible to perceive the inclusion of people with disability in the high school. The teens, who are in this segment of learning, have their family help and they have a not equal fight with the ones who think themselves as normal. In spite of it, they feel themselves thankful because they are in the university and then they can understand the prejudice they suffer. However we are in favor of this matter, we recognize that this people suffer all kind of prejudice and imposition by an evil society that eliminate them. It proves that the conception that we walk towards the equalities of opportunities is false.

Lista de Siglas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CF - Constituição Federal
CNE _ Conselho Nacional de Educação
DA – Deficiência Auditiva
DF – Deficiência Física
DV – Deficiência Visual
FMI – Fundo Monetário Internacional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
SEESP – Secretaria Nacional de Educação Especial
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SUEE – Superintendência de Ensino Especial
UCG – Universidade Católica de Goiás
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Parte I

Introdução.....	12
1. Campo temático, objeto e finalidade da pesquisa.....	12
2. Encaminhamentos metodológicos e técnicos.....	20
Capítulo I.....	24
Abordagens filosóficas e sociológicas.....	25
1. Conceito/processo.....	25
2. A dialética exclusão/inclusão.....	29
3. Estudos.....	32
4. Incluir na escola.....	34
5. Incluir pela escola.....	37
Capítulo II.....	41
Aspectos legais que orientam a inclusão.....	42
1. A legislação internacional e nacional.....	43
Parte II.....	53
Capítulo I.....	54
Discussão teórica sobre a Universidade e seu papel social.....	55
1. Um pouco da história.....	55
2. A Educação na década de 90.....	59
3. O cenário goiano.....	63
Capítulo II.....	66
Universidade Federal de Goiás.....	67
1. Apresentação.....	67
2. O acesso.....	68
3. Os alunos entrevistados.....	71
Capítulo III.....	75
Universidade Estadual de Goiás.....	76
1. Apresentação.....	76
2. O acesso.....	77
3. Os alunos entrevistados.....	78
Capítulo IV.....	80
Universidade Católica de Goiás.....	81
1. Apresentação.....	81
2. O acesso.....	81
3. Os alunos entrevistados.....	83
Considerações finais: balanço crítico.....	107
Referências Bibliográficas.....	111
Anexos.....	116
Anexo 1.....	117
Anexo 2.....	118
Anexo 3.....	120

Parte I

Introdução

1. Campo temático, objeto e finalidade da pesquisa

Nosso interesse, em pesquisar a “inclusão escolar de alunos deficientes¹”, está relacionado ao nosso campo de atuação profissional, pois, há quase três décadas, atuamos na área educacional, mais especificamente, na educação especial. Somos testemunha das transformações que o debate sobre esta temática vem sofrendo ao longo dos anos. Participamos de momentos importantes da discussão e da implementação de políticas educacionais relacionadas à “integração escolar” no ensino fundamental, na década de 80. Vimos surgir, após novas perspectivas educacionais rumo à “inclusão escolar”, com maior amplitude, ou seja: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, segmento que atuo desde a década de 90, acompanhamos a crescente demanda de alunos “deficientes” para esta modalidade de ensino.

Por atuar no Ensino Superior e perceber a demanda de alunos deficientes, para este nível de ensino, surgiu nosso interesse em pesquisar o verdadeiro significado da “inclusão” sob o olhar destes alunos. Para tal propósito, foi preciso, antes percorrer um pouco da história da educação especial no Brasil, e analisar os documentos oficiais que vêm assegurando as políticas educacionais rumo à educação inclusiva.

Percorrendo a história da educação especial, encontramos poucos registros documentais que descrevem o atendimento de pessoas deficientes no Brasil, mas Jannuzzi (1985), afirma que a primeira ação aconteceu ainda no Brasil-Colônia, por volta de 1600 e voltava-se para o atendimento de pessoas com deficiência física, junto à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo.

No final do Século XIX, mais precisamente no ano de 1854 e 1856, foram criados pelo Imperador D. Pedro II, no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, que, posteriormente à República, passaram a ser denominados Instituto Benjamin Constant e

¹ Optamos pelo termo “deficiente” por ele ser utilizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nesta pesquisa o termo será empregado para designar os surdos, cegos e deficientes físicos.

Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Ainda sob a regência do Império, iniciou-se, em 1874, o tratamento de pessoas com problemas mentais, no Hospital Psiquiátrico da Bahia.

No ano de 1883, foi realizado o I Congresso de Instrução Pública no Brasil, tendo por tema a sugestão de currículos e a formação de professores para atuarem com pessoas cegas e surdas. Essas iniciativas, do então Imperador, D. Pedro II, acompanhavam, de certo modo, o que estava acontecendo no mundo, e nossas instituições tinham caráter assistencialista, filantrópico e as discussões, em torno do pedagógico, não eram objeto de preocupação. Com a queda do Império, estas questões foram esquecidas por longos anos, e a preocupação com a educação voltou-se para a população, pois eram muitos os problemas que envolviam os não escolarizados.

Já no início do Século XX, surgiram as primeiras instituições especializadas que lutariam pelos direitos das pessoas “deficientes”, sendo que a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, até os dias atuais, atuam nesta luta incessante. Ao longo destes anos, estas duas entidades proporcionaram muitos eventos, entre eles, congressos e seminários com temáticas que envolviam, além dos aspectos educacionais, aspectos assistencialistas aos pais e toda a comunidade, a fim de discutir e informar a sociedade sobre a prevenção, a socialização, a educação, e o trabalho de crianças e de jovens deficientes.

Em 1971, foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil, com o objetivo de concentrar projetos e viabilizar ações em todo território nacional. Nos meados de 1980, foi criada a Federação Nacional das APAEs, que congregava, nesta época, mais de 200 entidades.

Estas instituições passaram a trabalhar e a lutar em favor dos direitos dos deficientes. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, art.88, fica estabelecido para os alunos “deficientes” o seguinte: “para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”. Apesar destas mudanças legais, inúmeras entidades criadas para a educação dos alunos “deficientes” ainda apresentavam um caráter puramente assistencialista e filantrópico, e as possibilidades educacionais ainda não eram o foco de interesses.

Este modelo educacional, implantado pela Lei 4.024, era composto por Escolas Especiais, ou seja, instituições especializadas que primavam pelo modelo de atendimento individual, contribuindo, de certo modo, para um ambiente de segregação e de discriminação destes alunos, atendendo a um “modelo médico” que primava pela visão patológica e recomendava estratégias compensatórias e ambientes adaptados. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, na perspectiva de garantir aos “deficientes” educação básica, em seu artigo 9º, “prevê atendimento especial aos alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Várias ações foram implementadas e o próprio Conselho Federal de Educação, em parecer de 10/08/72, considerou a educação dos excepcionais como pertencente à educação escolar. O Ministério da Educação e Cultura – MEC, pelo Decreto n. 72.425, de 03 de julho de 1973, cria oficialmente o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com sede no Rio de Janeiro, cujos objetivos foram detalhados pelo seu regimento interno que assim os apresenta:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios, políticos e científicos que orientam a Educação Especial. (Ministério de Educação e Cultura / Sese)

Vários foram os projetos e ações viabilizadas em todo o território nacional, sob orientação do CENESP. As Secretarias Estaduais de Educação passaram a responder às determinações e criaram setores especializados para o desenvolvimento do Projeto de Educação Especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Capítulo V, “Da Educação Especial”, Art.58, que se entende por educação especial, para efeitos desta Lei, “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O Parágrafo único, do referido artigo, determina: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública

regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. (BRASIL, MEC, 1996)

As determinações da nova LDB, estão ancoradas em documentos internacionais tais como, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, (1990) e a “Carta de Salamanca”,(1994).

As discussões, acerca da inclusão escolar de “alunos com deficiência”, têm sido uma constante entre a sociedade civil e os organismos que representam os governos, no âmbito mundial e nacional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em consonância com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial (BM), financiam projetos sociais e educacionais para tratarem da problemática mundial da educação. Estes organismos promovem grandes conferências com a participação de representantes de vários países e formulam documentos onde recomendam ações específicas no âmbito escolar. No Brasil, o governo federal por meio do Ministério da Educação, seguindo orientações destes documentos internacionais, criam leis, decretos e orientam as instituições de ensino quanto à sua implementação nos Estados e municípios.

Compreende-se, entretanto, que não se deve pesquisar acerca desta temática limitando ou delimitando o estudo, simplesmente, sob a ótica da “inclusão de alunos com deficiência”. O sistema educacional mundial e o brasileiro tem apresentado dados estatísticos que comprovam a exclusão de crianças ditas “normais”, ou seja, que não apresentam déficits sensoriais ou deficiência física, e que se encontram fora da instituição escolar. Assim, o tema “inclusão escolar” deve ser visto num âmbito maior, ampliando sua discussão sobre a “inclusão social”, e percorrendo, sistematicamente, a dualidade presente neste questionamento, qual seja: discutir a inclusão implica situá-lo historicamente e pensar em sua contraposição, que é a exclusão.

Wanderley sugere que se deve analisar “As armadilhas da exclusão”, pois este termo nunca foi tão usado por políticos, programas governamentais, pela mídia, pelas organizações não-governamentais e ainda, pelos meios acadêmicos. A autora incita-nos a questionar o conceito de exclusão, para além das questões isoladas ou focalizadas. Sugere um necessário deslocamento para as ações sociais decorrentes das políticas sociais. Para compreensão do significado do termo “exclusão”, ela assim o apresenta:

é preciso dizer que o uso impreciso desta palavra é sintomático, isto é, oculta e traduz, ao mesmo tempo, o estado atual da questão social...

a primeira razão para se desconfiar da exclusão é justamente a heterogeneidade de seus usos. Ela designa um número imenso de situações diferentes, encobrendo a especificidade de cada uma. Ou seja, a exclusão não é uma noção analítica. Ela não permite conduzir investigações precisas sobre os conteúdos que pretende abranger. (Wanderley, 1997, p. 16-17)

Nesta perspectiva, quem são os excluídos, excluídos de onde, porque buscam a “inclusão”, quem exclui / inclui quem? Vários estudos e pesquisas apresentam os excluídos como sendo os “desempregados”, os “negros”, as “mulheres”, os “índios”, os “deficientes”. Neste contexto, podem até parecer simplistas, as discussões da “inclusão de alunos com deficiência na escola”, num universo em que tantos são os excluídos, e no qual estas discussões recaem sobre as “questões sociais” por excelência.

Em suas pesquisas sobre a problemática do papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu afirma: “supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema de acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos” (Bourdieu, 1998, p. 6). Vai além quando afirma que a escola simplesmente reforça o processo de reprodução das desigualdades sociais e em sua obra “*A reprodução*” ele declara que: “a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes sociais”. (Bourdieu, 1992, p.25)

Estas questões remetem à problemática da “dialética da exclusão/inclusão. De acordo com Sawaia, é uma expressão utilizada para explicitar as contradições da exclusão escolar. Trata-se de um “conceito-processo” capaz de identificar o “movimento” e não a “essencialidade” que as palavras “exclusão” e “inclusão” assumem no contexto contemporâneo: “Ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas e invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui pela própria relação”. (Sawaia, 1999, p. 108)

Entende-se que se faz necessário neste trabalho, alguns recortes para melhor elucidação sobre as origens e finalidades que ampliaram, a partir da década de 80, o espaço para discussões mais acirradas sobre a “escola inclusiva”. Entende-se, ainda, que este

discurso é muito anterior aos documentos registrados como marco deste processo. Tais documentos, aqui mencionados, são: a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Jontien, 1990) e a “Declaração de Salamanca” (Espanha, 1994), tendo como subtítulo, “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, ambas financiadas pela Unesco, Unicef, Pnud e pelo BM.

Estes documentos foram aceitos pelos nove países possuidores das maiores taxas de analfabetismo do mundo, conhecidos como E 9 (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), que se comprometeram a impulsionar políticas educativas articuladas com base no Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (*Education For All – EFA*), sob a coordenação da Unesco. (Cf. Mittler, 2003, p.39)

No âmbito nacional, as dificuldades existem, não apenas por parte dos educadores, puro e simplesmente, são dificuldades de cunho social que, na maioria das vezes, atravancam o processo. Como transformar uma sociedade que exclui em uma sociedade que inclui? Deve-se pensar, primeiramente, nas barreiras atitudinais, que são mais evidentes, para depois se pensar em barreiras arquitetônicas. Mas, deixaremos estas questões para mais adiante. Neste momento, deseja-se, apenas, apresentar documentos que garantem o direito à educação e, delimitar, historicamente, a educação de “alunos deficientes”.

O Ensino Superior, também, recebeu, por intermédio destes documentos, orientações de como implementar ações relacionadas à inclusão de alunos deficientes e um importante passo foi o AVISO CIRCULAR N. 277/MEC/GM, 08 de maio de 1996, que recomenda “acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior”. É um documento que sinaliza as possibilidades de acesso e de permanência destes e, para isto, recomenda ações específicas. Segundo análise de especialistas, são necessários ajustes em três momentos distintos do processo de seleção dos candidatos deficientes, no exame vestibular e sugere:

— na elaboração do edital, para que se possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;

- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.(MEC/Sesu)

O Ministério da Educação, por meio desse documento, ainda reitera:

Espero que esta Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra – estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos. (Souza, Paulo Renato, MEC, 1996)

Aproveitando o momento, o Ministério da Educação encaminha aos reitores das IES, cópia da Portaria n. 1793/94 e do documento “Sugestões de Estratégias”, com esta finalidade. As discussões começam a alcançar, de maneira efetiva, o Ensino Superior e a Portaria nº. 3.284 de 7 de dezembro de 2003 estabelece requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e *de* reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições. Este documento vem com maior vigor e determinação, pois o anterior, apenas, recomendava ações.

Acompanhando toda esta trajetória documental, percebe-se que educadores de vários Estados brasileiros se debruçaram em pesquisas que pudessem auxiliar na compreensão das questões relacionadas ao processo educacional de “alunos deficientes”, pesquisas que pudessem nos “tirar” do lugar de mero espectadores, de mero reprodutores de modelo estrangeiro, sem a intenção de negar a importância de pesquisas internacionais, mas com a visão de conhecer melhor este nosso universo.

No final da década de 1980 e na década de 1990, as primeiras pesquisas em Educação Especial trouxeram, à tona, a situação da educação de “alunos deficientes” no Brasil. De acordo com especialista, assim como Glat (1998), “a publicação destas pesquisas começou a desnudar a situação da Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro”.

Além de dados estatísticos, que muito auxiliam na visibilidade de ações que a curto, médio e longo prazo vão transformando este cenário, pesquisas relacionadas com desempenho dos alunos, acessibilidade, formação continuada de professores, reformulação do currículo dos cursos de formação de professores, também compõem esta temática. Pode-se citar: Romeu Kazumi Sassaki, Maria Teresa Mantoan, Anneti Scotti Rabelo, Leny M. Mrech, Rosângela Gavioli Prieto, entre tantos outros mestres e educadores, que se ocupam desta difícil tarefa de pensar e repensar o antigo, o velho discurso educacional brasileiro, com nova roupagem, para atender ao chamamento do novo milênio, a “educação para a diversidade humana.” (Flecha e Tortajada, 2000, p. 7)

Outras informações, a respeito deste assunto, vêm sendo disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Secretaria de Educação Especial e da Coordenação Geral de Planejamento. Estas apresentam a Evolução da Política de Atendimento da Educação Especial de 1998 à 2004, com índices que comprovam o aumento de matrículas em Escolas Regulares e um decréscimo no número de matrículas em Escolas Especiais. Em 1998, 87,0% das matrículas de alunos deficientes eram efetivadas em Escolas Especiais contra 13,0% em Escolas Regulares, no final de 2004. Estes dados confirmam esta evolução: houve um declínio de 65,6% para as matrículas em Escolas Especiais e um aumento de 34,4% de matrículas em Escolas Regulares num quantitativo que em 1998 era de 337.326 alunos para 566.753 em 2004 (MEC/INEP,2004). Relativo a número de matrículas da Educação Especial no Ensino Superior, num total de 5.078 matriculados, 1.373 (27%) estão nas Escolas Públicas e 3.705 (73%) nas Escolas da Rede Privada.

Como discorrer sobre a “escola inclusiva”, sem deixar no esquecimento que este discurso está contido em um sistema maior, que é o “sistema educacional brasileiro”; ele compõe este universo e perpassa todas as dificuldades sob a visão social da escola. Segundo Bourdieu (2002, p.79), a escola deveria garantir a “igualdade de oportunidades” e “igualdade social a todos”, mas a escola é apenas um “reflexo e um instrumento da reprodução social”. Neste sentido, Bourdieu acrescenta: “A educação, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais”. (Bourdieu, 1998, p. 17)

Pesquisar sobre a inclusão de alunos “deficientes” no Sistema Educacional Brasileiro, especificamente, no Ensino Superior é caminhar em um universo cheio de indagações, conflitos e incertezas, mas acreditar nas possibilidades de crescimento e de transformação que a escola pode oferecer aos jovens.

Linhas antagônicas defendem o projeto de educação inclusiva, um grupo de educadores brasileiros defende a proposta da UNESCO que atribui à escola e ao professor a responsabilidade de promover educação à todos, independentemente das características individuais de seus alunos, minimizando desta forma a participação do Estado. Já outro grupo de educadores brasileiros, numa abordagem crítico-social, insistem em discussões para além da escola e defendem que para a escola ser inclusiva, ou seja, para todos, as mudanças devem ocorrer na sociedade e estas, conseqüentemente irão repercutir em mudanças no interior da escola.

2. Encaminhamentos metodológicos e técnicos*

O interesse em pesquisar o tema “inclusão”, especialmente no Ensino Superior, remete a um universo pouco conhecido, pouco estudado. Esbarra-se em várias dificuldades, desde escassas publicações sobre o tema até a ausência de dados estatísticos relativos aos estudantes “deficientes”, deste segmento de ensino.

A pesquisa tem como foco principal: primeiro, averiguar como se processa a inclusão de estudantes “deficientes” (cegos, surdos e deficientes físicos) no ensino superior; segundo, saber como estes estudantes se sentem diante do processo de inclusão; terceiro, o grau de satisfação destes jovens diante do ensino superior; quarto, as reais condições que as IES oferecem para garantir acesso e permanência desses estudantes na universidade.

Foram assim, escolhidas três instituições: a Universidade Federal de Goiás (UFG); a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade Católica de Goiás (UCG), tanto pelo grande número de alunos que atendem, como pelo grande número de

* Fontes primárias: Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990. Conferência Mundial de Educação: Qualidade e Acesso, Declaração de Salamanca, 1994. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Aviso Circular nº 277 de 08 de maio de 1996, MEC.

cursos que oferecem, e, pela representatividade dessas instituições no cenário educacional de Goiás.

Estabeleceu-se como critério para as entrevistas, a escolha de alunos “deficientes” que ingressaram nas instituições referidas a partir de 2001. Decidiu-se entrevistar apenas três alunos de cada ano, um cego, um surdo e um deficiente físico, porque, neste ano, entra em vigor, oficialmente, o documento Aviso Circular nº277, de 20 de dezembro de 1996. Não foi possível cumprir com rigor este critério. Apenas, na UCG, conseguimos junto à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a lista dos alunos “deficientes” regularmente matriculados e sua localização, ou seja, curso que frequenta.

Com estes dados, pôde-se ter acesso a estes alunos com auxílio do próprio departamento dos cursos.

Na UFG e UCG para a localização dos alunos “deficientes”, contamos com a ajuda da Associação dos Deficientes Físicos, dos Deficientes Visuais e dos Surdos, pois a Pró-Reitoria Acadêmica, dessas instituições, declarou não acompanhá-los após o ingresso no processo seletivo/vestibular.

Esta pesquisa se desenvolveu por meio dos seguintes procedimentos:

- a) Estudo bibliográfico da produção existente sobre a temática educação inclusiva, escola inclusiva, inclusão social, inclusão escolar;
- b) pesquisa bibliográfica sobre escola inclusiva;
- c) pesquisa documental, tendo como referência documentos veiculados a partir da década de 90, com a temática inclusão escolar;
- d) observação do processo seletivo/vestibular das IES;
- e) questionário com roteiro estruturado, respondido pela comissão/coordenação do processo seletivo/vestibular das IES;
- f) entrevistas semi-estruturadas e aprofundadas com 16 alunos deficientes das IES que foram escolhidas para compor o universo desta pesquisa.

A entrevista semi-estruturada, aprofundada ou intensiva, como instrumento de pesquisa, foi utilizada com o objetivo de apreender quem são estes alunos deficientes que participam do processo de inclusão no Ensino Superior; como são recebidos no processo seletivo/vestibular, como são recebidos pelos departamentos/cursos, quais são suas dificuldades quanto ao espaço físico, como se relacionam com os colegas, professores e a

instituição, e qual o nível de satisfação desses alunos diante da instituição e do curso que frequentam.

Sobre as entrevistas, é necessário salientar que elas foram elaboradas, realizadas e analisadas considerando as preocupações de Bourdieu, acerca da participação do pesquisador na pesquisa e de sua relação com o objeto da mesma. O autor afirma que a relação de entrevista é uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos, e toda violência simbólica, capaz de afetar as respostas deve ser evitada. Por isso, o entrevistador necessita buscar “perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza”. (Szymanski, 2004, p. 9)

Cabe esclarecer que os alunos deficientes se dispuseram a participar das entrevistas porque foi estabelecida uma relação de confiança entre estes e a entrevistadora. A pesquisa foi apresentada aos alunos deficientes como instrumento acadêmico para ajudá-los na compreensão do processo de inclusão do qual fazem parte nas instituições de ensino superior.

Do processo de pesquisa resultou um trabalho dividido em duas partes. A primeira, ficou reservada à introdução, onde apresentamos: o campo temático, o objetivo, a finalidade da pesquisa e os encaminhamentos metodológicos. No primeiro capítulo, dedicou-se ao conceito/processo de inclusão sob a ótica de vários autores, tratou-se de discussões acerca da dialética exclusão/inclusão; apresentou-se pesquisas nacionais e internacionais sobre a temática da escola inclusiva. Buscou-se esclarecer as divergências sobre integração e inclusão, percorrendo, minimamente, dados históricos sobre estes dois processos a partir da década de 80; e enfocou-se uma breve apresentação dos documentos que amparam o movimento de educação inclusiva, no Brasil e no mundo. No segundo capítulo, fizemos a apresentação dos documentos internacionais e nacionais que orientam a inclusão em todos os segmentos de ensino, priorizando os que abordam a temática no ensino superior. Estes documentos compõem as fontes principais desta pesquisa.

Na segunda parte desta pesquisa, no seu primeiro capítulo, fêz-se uma breve caracterização do Ensino Superior no Brasil, Goiás e Goiânia, apresentando a Universidade e seu papel social, bem como as políticas de inclusão para este segmento de ensino. Assim, no primeiro capítulo, da segunda parte, tratou-se, especificamente, da Universidade Federal de Goiás. Fez-se breve caracterização da instituição; apresentaram-se os dados referentes

ao aspecto “acesso” de candidatos “deficientes”, ou seja, participamos, como observadora, do processo seletivo/vestibular da Instituição e registramos como esta se organiza. para recebê-los. Em seguida, apresentamos as entrevistas realizadas com alunos “deficientes” da Instituição, acompanhadas de análise teórica.

No segundo capítulo, da segunda parte, trata-se da Universidade Estadual de Goiás. Apresentou-se uma breve caracterização, dados relativos ao processo seletivo/vestibular e apresentação da entrevista.

No terceiro capítulo, tratou-se da Universidade Católica de Goiás seguindo o mesmo critério estabelecido para as demais instituições.

Foram selecionadas para comporem o universo desta pesquisa, a Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e a Universidade Estadual de Goiás, selecionadas pela grande representatividade no Estado e por serem públicas: federal e estadual e, a UCG por ser confessional e estar a mais de quatro décadas prestando serviços educacionais em Goiás.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, pretendeu-se buscar, nos relatos de alunos “deficientes”, sujeitos, diretamente, envolvidos no ensino superior, a compreensão das reais contradições do processo de inclusão escolar.

CAPÍTULO I
Inclusão: abordagens filosóficas e sociológicas

Capítulo I

Inclusão: abordagens filosóficas e sociológicas

Abordar-se-à, neste capítulo, a maneira como se configurou o discurso pró-inclusão, ao longo dos últimos anos; as dimensões sociais que acompanham esta trajetória e, como, alguns autores envolvidos neste movimento, enfocam as questões pertinentes ao tema. A construção filosófica e sociológica deste processo apresenta, em sua essência, detalhes que dificultam sua conceitualização e contrapõem ao conceito inverso que o acompanha.

Serão ainda apresentados neste capítulo estudos que, a partir da década de 90, tornaram-se relevantes em função de determinações mundiais.

Nos itens seguintes, serão apresentados as principais diferenças entre “integração” e “inclusão”, observando-se que tais políticas acompanham determinações e movimentos empreendidos por diversos setores da sociedade.

1. Conceito/processo

Para conceituar “inclusão” foi preciso considerar este termo sob vários aspectos. Num primeiro momento, considerá-lo sob a ótica da “inclusão social” para depois percorrer o caminho, a trajetória deste discurso, ao longo dos últimos anos e aplicar este conceito para o âmbito escolar, entendendo que neste caminho a dialética inclusão/exclusão estará sempre presente. Segundo Sawaia, esta expressão trata-se de um “conceito/processo” capaz de indicar o movimento e não a essencialidade que as palavras “exclusão” e “inclusão” assumem no contexto contemporâneo: “Ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas e invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”. (Sawaia, 1999, p. 108)

Pensar sobre a “inclusão escolar” é pensar na escola que atende a todos, indistintamente, e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências de um novo aluno. Para sua efetivação, é preciso transformar a sociedade e que estas transformações alcancem a escola, começando por questionar

práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, criticar modelos que discriminem pessoas com “deficiência” ou qualquer outro aluno. Entendida assim, a inclusão significa um avanço educacional com grandes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais, em função de valores universais, que é o desenvolvimento humano.

Para sua efetivação, que se configura num embate político se faz necessário discutir esse espaço institucional que, nos moldes atuais, tem impedido a efetivação das dinâmicas educativas emancipadoras dos sujeitos sociais. Segundo Marques, a organização, a condução e o funcionamento da escola “dependem de forças sociais e políticas em interação dinâmica e conflitiva, forças organizadas fora da escola, mas que penetram, modelam e controlam”. (Marques, 1990, p.130).

Pensar sobre a “escola inclusiva”, no segmento do Ensino Superior, é repensar a própria natureza da escola como instituição social, incluindo a discussão sobre sua função e a sua destinação, portanto, o reconhecimento do seu valor social, como direito inegável a todos os jovens. A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, quanto no processo de reajuste da realidade social. Assim, “além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (Aranha, 2001, p.23).

O discurso da “escola inclusiva” assume, no contexto mundial e nacional, lugar de destaque. Há autores que entendem este processo como parte de um movimento maior de inclusão social, atuando no meio educacional pela universalização do acesso e pela qualidade de ensino; outros têm interpretado a inclusão escolar como mero acesso de alunos com deficiência na classe comum. Mendes ressalta que: “ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la”. (Mendes, 2001, p. 21)

Podemos observar que diferentes autores, partindo de perspectivas diferentes e adotando referenciais que nem sempre comungam na sua totalidade, defendem o mesmo princípio, ou seja: “educação escolar para todos”. Alguns educadores entendem que o

processo de inclusão escolar é de total responsabilidade das escolas. Cabe à escola a efetivação deste processo, garantindo educação para todos, colocando, como fonte de discussão, a adequação dos currículos, o espaço físico e a preparação dos professores. Segundo Souza e Prieto, o que é “especial” na educação,

refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como de formação continuada para o conjunto do magistério. (Souza e Prieto, 2002, p. 124)

Em consonância com o pensamento de Souza e Prieto e ampliando o conceito de inclusão, Sasaki afirma:

a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas) ... (Sasaki, 1998, p. 9)

Neste universo polêmico verificou-se que a fragilidade do tema requer um estudo mais acurado dos verdadeiros responsáveis pelo processo de inclusão e encontra-se educadores que, de maneira singela, já se atrevem a deslocar o compromisso como algo que deve ser compactuado entre governo e sociedade. Para Mazzota, o discurso de escola para todos, para ser efetivado deverá:

mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão... (Mazzota, 2000, p. 36)

E, para além das discussões que envolvem a inclusão escolar, entendendo ser este, apenas, um enfoque da inclusão social, Aranha amplia as possibilidades de inclusão e compromete o governo com o verdadeiro sentido da inclusão social, e assim, argumenta: “cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos, com deficiência, necessitarem (nas

áreas física, psicológica, educacional, social e profissional). Mas lhe cabe, também, garantir-lhes o acesso a tudo que dispõe, independente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado pelo cidadão”. (Aranha, 2001,p. 38)

Outros autores, assim como Sawaia, chamam à atenção para o que determinam como sendo o lado perverso deste discurso denominado “escola inclusiva”. A mesma sociedade que exclui, “quer rejeitando, quer expulsando da visibilidade, por ora quer acolhê-los festivamente, incorporando-os à paisagem como algo exótico”.(Sawaia,1999,p. 11)

O tratamento dado, socialmente, aos “alunos com deficiência” expressa semelhança com as formas de inclusão e de reprodução da miséria. Historicamente, estes alunos foram rejeitados do sistema regular de ensino. Hoje, num discurso contemporâneo, estes devem ser acolhidos e incorporados ao sistema regular de ensino. As contradições deste discurso tornam-se mais evidentes em países onde as desigualdades sociais determinam as desigualdades escolares, pois nestes, as crianças “deficientes” não são as únicas que estão “excluídas” do processo educacional. Dados estatísticos comprovam que, é muito grande, o número de crianças fora do contexto escolar. O Brasil apresenta dados alarmantes quanto ao número de analfabetos funcionais.

Percorrendo toda a trajetória da educação especial, que ainda nos anos 80, defendia a “integração escolar”, pode-se observar que, com o fato do ano de 1981, ter sido considerado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o lema “Participação Plena e Igualdade”, fica evidente que muitos países começaram a tomar algum conhecimento da necessidade de mudar o enfoque de seus esforços, para que pessoas com “deficiência”, realmente, pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades. Seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade às pessoas.

A idéia de “segregação e marginalização”, em relação às pessoas com deficiências, é que depende de mudanças e de rupturas com velhos paradigmas. Movimentos sociais oriundos de associações governamentais e não-governamentais vêm fortalecendo discussões na tentativa de romper com o preconceito da “incapacidade”. Conceitos como “diferença”, “igualdade”, “necessidade” estão sendo redimensionados na

tentativa de acompanhar estes movimentos produzidos pela sociedade. Isto deu início ao surgimento do conceito de inclusão, ao final da década de 80. A concepção de sociedade excludente para uma visão inclusiva, seja ela, social e educacional, fundada na diversidade humana, deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica, refletindo, principalmente, na construção de novos sentidos éticos e morais para a vida em sociedade.

2. A dialética exclusão/inclusão

O conceito social da “exclusão” foi, ao longo do tempo, num sentido horizontal, abarcando um número de pessoas crescente, isto é, foi atingindo, cada vez mais, pessoas que se encaixam na categoria de especiais: inválidos, deficientes, idosos, crianças com dificuldades e negros. Segundo René Lenoir: “os excluídos são todos aqueles – deficientes físicos e mentais, velhos inválidos, desadaptados sociais, que manifestam uma incapacidade de viver como a maior parte das pessoas vive.. A despeito de sua extensão, a categoria continua então a se caracterizar a partir de uma deficiência pessoal”. (Lenoir, 1974, p. 39)

Como absorver a definição, objetivos e finalidades da “escola inclusiva”, sem reconhecer que sua relação com o mundo da modernidade está entrelaçada com traços típicos da “exclusão social”. Pela “lógica da exclusão”, as instituições escolares mantêm, ou melhor, perpetuam e conservam as desigualdades sociais. Em outras palavras, Bourdieu declara: “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. (Bourdieu,1998, p.53).

O pensamento da exclusão e a luta contra a “exclusão” escolar correspondem a um tipo clássico de focalização da ação social que delimita zonas de intervenção que podem dar lugar a atividades especializadas. Assim, setores responsáveis por ações sociais podem intervir na escola. Compreendendo que a dialética da exclusão/inclusão social, compõe o universo da exclusão/inclusão escolar, Pode-se definir “educação” no sentido amplo, “de formação e socialização do indivíduo”, no contexto escolar, reconhecendo que, “se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela sempre supõe, também, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências,

crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação”. (Forquin, 1993, p.10).

Campo fértil para discussões sobre esta temática é o conceito de cultura, que o autor aborda sob dois enfoques. O primeiro, sendo “considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado, isto é, de posse de um amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas gerais” e, por outro lado, como sendo “o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais triviais ou os mais inconfessáveis”. (Forquin, 1993, p.11).

Como abordar a inclusão escolar se o processo de exclusão nega às crianças e jovens o acesso à cultura escolar. Castel, aponta-nos as principais evidências do processo de exclusão social que irão repercutir em toda a sociedade, incluindo as instituições escolares mantidas por programas e projetos viabilizados por políticas sociais excludentes. O autor faz uma crítica quando diz: “de tanto repetir a ladainha da ausência, oculta-se a necessidade de analisar positivamente no que consiste a ausência” e acrescenta: “os traços constitutivos essenciais das situações de exclusão não se encontram nas situações em si mesmas”. (Castel, 1997, p. 15)

Para se compreender as verdadeiras concepções de exclusão/inclusão escolar, que orientam as políticas inclusivas, deve-se estar atento aos movimentos educacionais que vêm acontecendo no mundo. O governo brasileiro tenta acompanhar projetos que indicam avanços educacionais, mas atendendo a um modelo político neoliberal, modelo este que atende a interesses do mundo globalizado que tem, como prioridade, a lógica do mercado. Os projetos educacionais ou gastos com projetos sociais, segundo os defensores deste modelo, são considerados gastos que aumentam as taxas de inflação e são responsáveis pela baixas taxas de crescimento. (Cf. Frigotto, 2000, p. 23)

O governo, por meio do Ministério da Educação, propõe leis, orienta as instituições de ensino quanto ao modelo a seguir, mas se exime da responsabilidade de implementar novas políticas educacionais. Não se pode ter a visão ingênua de que ações isoladas, de pequenos grupos, irão transformar esta situação. Por trás da concepção de “exclusão”, está presente a concepção de “degradação”: isto, sim, esconde o lado perverso

deste discurso. Além de posicionamentos, meramente, políticos, a luta contra a “exclusão”, corresponde, assim, a um verdadeiro delineamento das possíveis ações sociais que podem, objetivamente, dar lugar às atividades de reparação.

De fato, os “deficientes” se tornaram “incapazes”, “inválidos” pela própria conjuntura social e econômica que os marginalizam. A concepção sociológica do termo “exclusão” aparece sob três aspectos, assim apresentados: o primeiro, realiza a “*supressão completa da comunidade*”. Amaral (1997, p. 23-24), afirma que na Antigüidade Clássica, a segregação e o abandono das pessoas com “deficiência” eram institucionalizados; na Grécia, as pessoas com “deficiência” eram mortas ou abandonadas à sua sorte, expostas publicamente; em Roma, havia uma lei que dava o direito, ao pai, de eliminar a criança logo após o parto. Na Idade Média, a visão cristã relacionava a “deficiência”, especialmente a cegueira, à culpa, pecado ou qualquer transgressão moral. A “deficiência” era a marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade.

O segundo conjunto de práticas de exclusão, consiste em “*construir espaços fechados e isolados da comunidade*” numa atitude meramente assistencialista, marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança e transformação do indivíduo.

A terceira modalidade da “exclusão”: certas categorias da população se vêm obrigadas a um “status especial que lhes permita coexistir na comunidade”. Isto se torna bastante evidente, quando nos deparamos com a proposta de “integração escolar”, que privilegia a atitude educação/reabilitação como novo paradigma educacional. Como já foi dito, foram criadas as primeiras “salas especiais”, na década de 70, dentro de estabelecimento de ensino comum, atendendo a um novo modelo educacional, mas os mesmos (alunos “deficientes”) continuavam a viver o paradoxo da exclusão, ou seja, passaram a ser os “excluídos do interior”. E mais uma vez, “a instituição escolar tende a ser considerada como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção”. (Bourdieu, 1998, p. 221).

O contexto social e educacional, a partir dos anos 80 e, mais precisamente, nos anos 90, reiteram seu desejo de discutir, mais amplamente o conceito de “inclusão

escolar”, assumindo as práticas excludentes. Não que estas fossem “eliminadas” do processo, mas abriu-se espaço para ações mais efetivas amparadas por documentos legais, que, além de serem documentos norteadores para novas práticas educacionais, sinalizam avanços para uma sociedade que discuta e aplique práticas inclusivas.

3. Estudos

Refletir sobre a “escola de qualidade para todos”, incluindo alunos e professores, numa perspectiva sócio-cultural, significa ter de considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica de realidade construída sócio-culturalmente por aqueles responsáveis pela educação. Situações que rotulam seres humanos em “deficientes”, “retardados”, “desajustados sociais e familiares” são construções culturais elaboradas por uma sociedade de educadores que privilegiam um só tipo de conduta para com todos os alunos. Esta visão de educação é determinada pelo grupo social com maior poder e dinâmica, na sociedade.

É muito comum observar dentro do ambiente escolar a visão equivocada de que crianças/jovens vivendo em situação de pobreza e, sem acesso à livros e outros bens culturais, sejam as mais propensas a fracassar na escola ou a requerer serviços de educação especial. Isto porque, para essas crianças/jovens, foi construído um ideal de que “elas não cabem na escola”, ou ainda, porque essas crianças/jovens não aprendem do mesmo jeito ou na mesma velocidade esperada por educadores. Esses estereótipos permeiam a prática pedagógica e são resultados da falta de informação e de conhecimento que os educadores têm a respeito da realidade social e cultural, e também, do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças/jovens atendidas pela escola.

Acompanhando todas essas discussões, já no final da década de 80 e início da década de 90, paralelo ao debate sobre a reconfiguração do curso de Pedagogia, surgiram os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Especial no Brasil. O resultado desses cursos culminou na produção de pesquisas que denunciavam a realidade educacional dos “alunos com deficiência”. Segundo Glat (1998, p. 26-28), “a divulgação destas pesquisas começou a desnudar a situação da Educação Especial no sistema educacional brasileiro”. E alguns educadores já afirmavam “que a comunidade como um todo deveria aprender a

ajustar-se às necessidades especiais de seus cidadãos portadores de deficiência”. (Filho, Clemente, 1985, p. 21-22)

Ainda neste mesmo período, algumas pesquisas realizadas e divulgadas em âmbito mundial serviram de suporte para a divulgação da nova ordem que foi assim definida como “pedagogia da inclusão”, que se baseia em dois fortes argumentos: primeiro que a inclusão é benéfica para a educação de todos os alunos, independente de suas habilidades ou dificuldades e, segundo se baseia em conceitos éticos de direitos do cidadão. (Santos, 2002, p. 37)

Na Itália, em 1993, Giangreco entrevistou dezenove professores que tinham no mínimo, um aluno com “deficiência” em suas classes. “Estes professores afirmam que os alunos identificados como “deficientes” aumentaram suas capacidades de atenção, de educação e de participação em atividades educativas em um tempo consideravelmente menor do que se estes fossem educados em salas especiais”. (Mittler, 2003, p. 39)

Nos Estados Unidos, em 1995 Jansen e um grupo de professores entrevistaram cinco professores de educação especial e cinco professores de educação regular sobre os benefícios da inclusão para os alunos com e sem “deficiência”. Os resultados destas pesquisas apontaram para o fato de que alunos, antes educados segregados em salas especiais, desenvolveram mais amizades na sala de aula regular e construíram um círculo de amigos que os ajudavam e aos professores no processo educacional ou social.

Um grupo de pesquisadores da Holanda, em 1996, coordenado por Downig, entrevistou nove professores de educação regular e nove professores de educação especial sobre a percepção deles, acerca dos reais benefícios da inclusão para todos os alunos. Nesta pesquisa, os professores afirmaram que “o ambiente rico em situações de aprendizagem, característico das salas de aula regulares, possibilitaram aos alunos com “deficiência mental, física e sensorial”, construírem comportamentos socialmente apropriados, fazerem amizades e a desenvolverem habilidades de maior participação em atividades escolares. Este grupo de pesquisadores centrou seus estudos na figura do educador, mas outras importantes pesquisas foram realizadas com enfoque na perspectiva de alunos e pais. (Mittler, 2003, p. 40)

Em 1992, York nos Estados Unidos, pesquisando, por meio de entrevista, alunos que tinham colegas “deficientes”, concluiu que os mesmos “afirmavam que os colegas tinham se tornado mais sociáveis, mais comunicativos e tinham reduzido comportamentos considerados inapropriados para a participação em sala de aula”. Ainda nos Estados Unidos, Ryndack em 1995, entrevistou treze pais de alunos “deficientes”, que passaram a frequentar escola regular, ocasião em que “os pais relatam que seus filhos desenvolveram habilidades sociais, acadêmicas e comunicativas, com maior senso de auto – aceitação e auto-valorização”. (Mittler, 2003, p. 39)

Apesar disto, ainda encontramos um número muito pequeno de reflexões acerca da “escola inclusiva” no sistema educacional brasileiro. O que se pode evidenciar são textos, artigos que tratam a questão de maneira isolada, ou seja, a “inclusão escolar” como sendo uma modalidade contida no sistema e não pertencente a ele, na sua íntegra. As razões mais evidentes deste não pertencimento estão nas dificuldades de perceber que o discurso da “escola inclusiva” é o mesmo da “escola para todos”. Existe, sim, uma dificuldade com o “diferente”, noção também construída que tem suas raízes no conceito médico de “deficiente”, ou de “aquele que não é normal”. Segundo Sasaki, “o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes”. (Sasaki, 1997, p. 27)

Aceitar o projeto de “escola para todos” é aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões etc. Este é o primeiro passo para a criação de uma “escola para todos”.

4. “Incluir na escola”

Ao final da década de 1960, iniciou-se um movimento, denominado de “integração escolar”, que procurava inserir as “pessoas deficientes” nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. O princípio da integração era a “normalização”, tendo, como pressuposto básico, “a idéia de que toda pessoa portadora de deficiência, especialmente os deficientes mentais, têm o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal a sua própria cultura” (Mendes, 1994, p.

31). A interpretação, deste princípio, foi confundida com a noção de “tornar normais as pessoas deficientes”.

Na década de 1970, o processo de normalização passou a significar a adequação de serviços e ambientes e “condições de vida – naturais ou feitas pelo ser humano” ou ainda, “oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”. (Jönsson, 1994, p. 67; Brasil, 1994, p.22 e 37) Ainda sobre “integração” Mantoan, acrescenta: “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”. (Mantoan, 1997, p. 120)

A integração social e escolar representou um novo rumo às questões relacionadas aos “deficientes”; se anteriormente existia um “modelo de segregação”, onde os “deficientes” eram atendidos em instituições e/ou escolas especiais, agora, com este movimento, estes mesmos sujeitos começaram a frequentar ambientes ditos “normais”. Referindo-se especificamente aos “alunos deficientes”, inicia-se, neste momento, a “negação do modelo médico de deficiência”, ou seja, o modelo que centra no sujeito suas limitações e o apresenta como “incapaz”. Já nos primeiros anos da década de 80, na tentativa de avançar rumo à “integração” na área da educação especial, surge o princípio de *mainstreaming*, termo sem tradução que significa “levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade”.

Apesar das críticas recebidas, pois tanto o movimento de integração quanto o *mainstreaming* simplesmente colocavam crianças/jovens deficientes na escola comum, de certa forma, essas práticas estavam associadas ao “movimento de desinstitucionalização”. Todos estes movimentos ganharam impulso, rumo à prática da integração com o surgimento de discussões que impulsionaram a luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Haja visto que o ano de 1981 foi considerado o “Ano Internacional dos Deficientes”.

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), oficializa o processo de integração escolar pelo documento intitulado “O processo de integração

escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, no sistema educacional brasileiro”, que assim diz:

No Brasil, as alternativas de atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais vão desde o atendimento em instituições especializadas até a completa integração em classes comuns do ensino regular. As estratégias de integração no Ensino Regular são implementadas, fundamentalmente, segundo o critério temporal, isto é, em função do tempo de convivência com alunos não portadores de deficiência, processando-se de duas formas: total e parcial. A integração total/instrucional efetiva-se por meio da classe comum do ensino regular, onde o portador de necessidades educativas especiais realiza todas as atividades, de forma cooperativa com os demais educandos não – deficientes, sob a orientação do mesmo professor, recebendo, ou não, apoio especializado em salas de recursos ou em escolas especiais, em outro turno. A integração parcial efetiva-se por meio da utilização das classes especiais, onde o portador de necessidades educativas especiais recebe atendimento especializado. Nesse caso, o aluno inicia seu processo de integração em diferentes níveis, durante o recreio e em festividades e/ou ocasiões em que ocorre simultaneidade dos conteúdos programáticos da classe especial e da classe comum do ensino regular, situações em que os alunos se agrupam com o mesmo professor. (MEC / SEESP, 1995, p. 13-14)

Este documento pouco acrescentou às práticas escolares já existentes, pois a construção, que permeava este discurso, de uma “escola democrática”, deixava a desejar pelo simples fato de a “integração” ser vista como um “processo físico” e não pedagógico. As crianças/jovens deficientes que participam do processo de integração, além das barreiras físicas/arquitetônicas, enfrentam as barreiras atitudinais e sociais. Suas famílias se responsabilizavam pelo “processo”, e estes pais, que diante de associações e organizações devemos reconhecer todo o mérito na tentativa de “democratizar a escola”. Sasaki ressalta que, neste modelo de “integração”, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência, desde que estes sejam capazes de:

- moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.);
- acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.);
- contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.);
- desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência. (Sasaki, 1997, p. 35)

A trajetória deste processo mostrou a vulnerabilidade do sistema educacional brasileiro. A crise paradigmática, no início da década de 1990, coloca, em questão, os valores atribuídos à escola, indagando: qual é a escola que exclui? Por que exclui? Esta

indagação que levou alguns a supor que “os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite separar os alunos normais dos deficientes, as modalidades de ensino regular e especial, os professores, em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças”. (Mantoan, 2003, p. 121).

Este movimento exige não só dos educadores, pais e sociedade civil, uma reflexão sobre o “velho” sistema educacional, mas também que a instituição escolar não pode ser responsabilizada “sozinha”, por práticas excludentes, mesmo em se tratando de “integração”. Vê-se, pois, tratar-se de ações isoladas, ainda muito “protecionistas”, “segregacionistas”, pois estar no mesmo espaço físico não implica poder “usufruir”, de igual modo, destes mesmos espaços. Todas as discussões de questões educacionais remetem a discussões sociais mais abrangentes; se as desigualdades de oportunidades educacionais estão contidas nas desigualdades sociais, a crise dos paradigmas educacionais é uma expressão da crise dos paradigmas sociais.

5. “Incluir *pela* escola”

Na década de 1990, o paradigma da inclusão veio transformar o que seria o eixo duplo da Educação Comum e Educação Especial em uma única vertente: a Educação Inclusiva. (Sasaki, 1997. p.111) Compreendendo ser a educação inclusiva um processo de inclusão de alunos deficientes na rede regular de ensino em todos os graus, e ser um processo educativo que compõe o processo social, pressupõe-se que todas as crianças/ jovens “deficientes” têm o direito à escolarização.

O discurso da *educação inclusiva* trouxe grandes polêmicas para o campo educacional. Para Mittler, “a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente a sua filosofia está a celebração da diversidade”. (Mittler, 2003, p. 24)

Estas questões foram, amplamente, discutidas em fóruns internacionais e nacionais, pois o entendimento da *escola inclusiva*, ainda hoje, levanta polêmicas relacionadas ao compromisso do Estado em efetivar tal política. Assim, assegura a Declaração de Salamanca (1994) sobre a educação inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de uso de recursos e parceria com as comunidades. (Carta de Salamanca, 1994)

O objetivo da educação inclusiva é fazer com que a escola atue, por meio de todos os seus componentes (técnicos e profissionais) para possibilitar a inclusão das crianças que dela fazem parte. A filosofia da escola inclusiva tem como princípios a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida (Sasaki, 2002, p. 17). Há um entendimento de maior colaboração e cooperação, há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de ajuda mútua.

A partir do compromisso formal de desenvolver práticas sociais e escolares inclusivistas foram definidas, como no documento acima citado, no Brasil. Houve um deslocamento intencional para as questões da escola inclusiva, como sendo um direito de todos, assegurado pelo Estado, mas que deve ser da responsabilidade da escola e dos pais. Parece que este deslocamento de “papéis” “tira de certa forma a responsabilidade do Estado e compromete a escola com mais uma tarefa, a de oportunizar indistintamente oportunidades para todos”.(Santos, 2002, p.32).

Pode parecer bastante lógico o que determina a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (1990), sobre “igualdade de oportunidades”. Mas o que parece lógico, pode também parecer polêmico. Como a escola irá oportunizar a todos sem distinção de raça, etnia, sexo ou qualquer outro traço excludente (aqui cabe citar “o deficiente”), se o contexto social, por meio do Projeto Político os exclui, na medida que os diferencia por “classes” sociais diferentes, com graus diferentes de oportunidades, frente a este cenário?

Os registros teóricos, a respeito da inclusão social/inclusão escolar, remetem a um horizonte de muitas expectativas, mas este discurso, parece estar impregnado de boas intenções e de grandes obstáculos, por parte do próprio Estado. A sociedade civil e os pais de crianças/jovens “deficientes” já internalizaram a filosofia da escola inclusiva, lutam por

direitos e assumem compromissos que deveriam ter, no Estado, o compromisso da parceria. Porém, isso está longe de se tornar uma realidade.

Educadores brasileiros se empenham na luta para fortalecer o Projeto da Escola Inclusiva. Estes mesmos educadores participaram de projetos anteriores, como o Projeto da Integração, e após a análise dos erros e acertos cometidos, tentam reformular seu ideal de escola, por intermédio da Política da Educação Inclusiva, numa perspectiva rumo ao respeito pela diferença. Entende-se que todos são diferentes e que todos aprendemos da maneira diferente. O que não pode ser diferente é o direito ao “acesso”. Cabe aqui o relato sobre escola inclusiva de uma educadora que exemplifica a trajetória “histórica” deste processo:

A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 1997, p. 145)

Por educação inclusiva, entende-se o processo de inclusão dos alunos “deficientes” ou de crianças/jovens com distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, em todos os seus graus. Na proposta de educação inclusiva, o processo educativo é entendido como um processo social, no qual todos têm o direito à escolarização o mais próximo do normal. O alvo, a ser alcançado, é a integração da criança/jovem na comunidade. Seu objetivo é fazer com que a escola atue, por meio de todos os seus escalões, a fim de possibilitar a integração das crianças/jovens que dela fazem parte. (Mrech, 2005, p. 37-39)

No projeto de educação inclusiva há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de ajuda mútua, mudando os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. Enfim, a educação inclusiva nega veementemente a homogeneização, a padronização de alunos, conforme critérios que não respeitem a diversidade humana. Cabe

ressaltar que a “deficiência” é considerada como uma “diferença” que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque esta interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas. Nesta perspectiva, “devem os sistemas educacionais assumir que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças, ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”. (BRASIL, Ministério da Justiça, 1994, p. 4)

Entendida desta maneira, a Educação Inclusiva, teoricamente, visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base na sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Compreendendo que o processo faz parte de um movimento histórico, produzido pelo homem, num momento de tantas crises de valores sociais, a Escola Inclusiva já compõe o universo do Sistema Educacional Brasileiro, e se ele caminha ao nível do Ensino Fundamental, tende a caminhar rumo aos demais níveis, ou seja, Ensino Médio e Educação Superior.

CAPÍTULO II
Aspectos legais que orientam a inclusão

Capítulo II

Aspectos legais que orientam a inclusão

Neste capítulo, serão apresentadas as principais leis e decretos que compõem e que possibilitam discussões e incursões sobre as políticas relativas à inclusão de alunos “deficientes”, defendidos por organismos internacionais, com grande amplitude nas determinações nacionais.

1. A legislação internacional e nacional

A Educação Inclusiva, conforme explicitado no capítulo anterior, tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais, principalmente, a partir da década de 1990, em que se pôde verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos. Entretanto, as ações organizadas ainda não conseguiram cumprir com os compromissos firmados na Constituição Federal de 1988 (CF/88), quais sejam: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A luta de parcelas significativas da sociedade brasileira, pela universalização do acesso à escola, remonta a várias décadas. A persistência em pautar essa reivindicação, como prioridade, garantiu que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelecendo seus fins. Assim ficou definido na CF/88, em seu Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Constituição Federal/1988)

A partir da CF/88, os documentos oficiais e complementares, de normatização ou de orientação à política educacional, prevêm, que aos alunos deficientes, sejam garantidos a educação e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na

rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assim recomenda: “embora priorizando o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular, prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitarem, em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns”. (art.58, § 1º). E, em seu Artigo nº 59, determina que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais:

- I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV** - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida da sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora;
- V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, MEC, 1996)

Em seu Parágrafo único, Capítulo V, Da Educação Especial, consolida: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais, na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições, previstas neste artigo”.

Para as discussões e a elaboração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, educadores brasileiros acompanharam o movimento educacional que estava acontecendo no contexto mundial, desencadeado em 1990 pela “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (Jontien, Tailândia, 1990), quando se discutiram as questões relativas à elaboração de um Plano de Ação para tratar da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tendo por base que “toda pessoa tem direito à educação” – princípio determinado na Declaração Universal de Direitos Humanos – estabeleceu-se a necessidade de uma sustentação metodológica para subsidiar o referido plano de ação, uma vez que seriam grandes as mudanças, entendendo que se deveriam, apenas, resguardar as diferenças geográficas, quando de sua elaboração.

Este documento lançou raízes para fortalecer discussões sobre “igualdade de oportunidades” no mundo todo. Na esteira deste acontecimento, ainda na década de 90, aconteceu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, Espanha, 1994. Estas conferências foram patrocinadas pela Unesco, pela Unicef, pelo BM e coube aos países pertencentes ao grupo do E9, entre eles o Brasil, assumirem o compromisso de viabilizar ações, na tentativa de erradicar o analfabetismo e garantir acesso e qualidade educacional para todos. O documento de Salamanca, em seu prefácio, apresenta como finalidade: “promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais”. Esse mesmo documento acrescenta:

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais – problema que afeta igualmente os países do Norte e do Sul – não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma *nova política social e econômica* o que implica uma profunda reforma da escola regular. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17)

A Declaração de Salamanca (1994) apresenta como princípio orientador que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. De acordo com essas condições, terão de incluir-se crianças com “deficiências” e superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginais. Com esta abordagem, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com “deficiências” ou dificuldades escolares, dando origem ao conceito de “escola inclusiva”, como sendo aquela capaz de incluir crianças e jovens com necessidades educativas especiais, em todas as modalidades educacionais e nas mesmas estruturas educativas destinadas às demais crianças.

O grande desafio, com que se confronta a escola inclusiva, é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. A Declaração de Salamanca,(1994) em seu Capítulo II, Diretrizes de Acção a Nível Nacional quanto a Política e Organização, acrescenta:

§16 - A legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na *educação primária, secundária e terciária*, sempre que possível em contextos integrados. (Grifos meus)

§17 – Deverão adoptar-se medidas legislativas paralelas e complementares nos sectores da saúde, segurança social, formação profissional, emprego, de modo a apoiar a legislação educativa e a proporcionar-lhe plena eficácia. (Declaração de Salamanca, 1994, p.17)

Quanto aos fatores escolares, a Declaração de Salamanca recomenda versatilidade do currículo, gestão escolar mais flexível e ainda recomenda: cabe aos educadores e dirigentes escolares, maior disponibilidade de verbas e tempo para um trabalho de informação e de investigação, ou seja, precisa-se de pesquisas para maior entendimento quanto ao processo de ensino–aprendizagem de crianças e jovens com “deficiência”.

A Declaração de Salamanca enfatiza como Áreas Prioritárias, “a educação precoce, a educação das raparigas, a preparação para a vida adulta e educação de adultos e educação permanente”. Para a elaboração deste trabalho, interessa-nos a análise do capítulo II , §56 , Preparação para a vida adulta, que assim orienta:

os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente, proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, *apoio à entrada no ensino superior*, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas atividades terão de efetuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes. (Grifos meus) (Declaração de Salamanca, 1994, p.34)

Atendendo às recomendações para se elaborar documentos, leis e decretos que possibilitassem ações relativas ao processo de inclusão social e escolar, nos níveis de ensino fundamental, secundário e superior, a política de Educação Inclusiva foi introduzida nas políticas públicas do Sistema Educacional Brasileiro por meio da PNEE – Política Nacional de Educação Especial (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994), da nova LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL.

Senado Federal: Lei de nº 9394/96, 1997), do PCN – Parâmetro Curricular Nacional – de Adaptações Curriculares para a Educação de alunos com NEE (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial, 1999), da publicação da Portaria de nº 1.679 (BRASIL. Ministério da Educação, 1999) e do PNE – Plano Nacional de Educação (BRASIL. Senado Federal, 2000). Estes documentos comprovam que a proposta de Educação Inclusiva está oficialmente instituída no Sistema Educacional Brasileiro.

A PNEE constituiu um grande avanço em relação à compreensão do papel da Escola Especial, no processo de inclusão de “alunos com deficiência”. Este documento apresentou um mapeamento da situação da Educação Especial no Brasil; fez uma revisão conceitual das terminologias e propôs objetivos para a política de Educação Especial no que se refere à inclusão de “alunos com deficiência”; sugere que, para a concretização desses objetivos, será preciso a ação conjunta dos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal e da sociedade como um todo.

A nova LDB, sancionada em dezembro de 1996, possui um capítulo dedicado à educação de “alunos com deficiência”, que prevê, em seu Artigo 58, §1º e § 2º, o atendimento aos “portadores de NEE”, preferencialmente nas classes regulares da rede de ensino.

O PCN - de Adaptações Curriculares e Estratégias para a Educação de alunos com NEE, apresenta informações e orientações para que o professor do ensino regular possa atender às necessidades educativas especiais dos “alunos com deficiência”, a partir da consolidação da política de Educação Inclusiva no Brasil.

A Portaria de nº 1.679, publicada em 1999, exige que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam condições de acessibilidade para os portadores de NEE, como requisito para o seu credenciamento legal, junto ao Ministério da Educação. Com essa portaria, o Sistema Educacional Brasileiro abriu possibilidades para o ingresso de “alunos com deficiência”, no ensino superior. Anterior a esta portaria, o MEC encaminhou às IES, em maio de 1996, um documento intitulado Aviso Circular nº 277, que traz, como tema, o acesso e a permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior. Este documento ressalta a importância das IES estarem atentas à questão da

inclusão e, recomenda, também, que se fazem necessário ajustes em três momentos distintos do processo de seleção, conforme explicado, anteriormente, neste trabalho. Visando facilitar o acesso dos alunos de “deficientes” ao 3º grau, este documento sugere ainda:

- instalação de Bancas Especiais com especialistas na área de deficiência do candidato;
- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- utilização de recursos e equipamentos específicos para os cegos; provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador;
- colocação de interprete de Língua de Sinais, para os candidatos surdos;
- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos surdos, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação;
- adaptação de espaços físicos para os candidatos deficientes físicos;
- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo candidato deficiente físico com comprometimento de membros superiores;
- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- criação de em mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de modo que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas. (MEC-SESU)

Relativo à Educação Superior, o texto da LDB em seu Capítulo IV – Da Educação Superior, quanto à finalidade da educação superior, assim apresenta no seu Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

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

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

Acrescenta, no seu Art. 45, que a “educação superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, com vários graus de abrangência ou especialização”.

Com a virada do milênio e com a possibilidade de novas perspectivas políticas, abre-se, novamente, discussões sobre a Reforma Universitária, agora intitulada, Reforma da Educação Superior. Representantes dos docentes, com o apoio do Governo Federal, argumentam que o Sistema de Educação Superior Federal necessita de regulação orgânica, fundada em princípios contemporâneos.

Respeitando o disposto na Constituição Federal e preservando, na medida do possível, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei Orgânica que foi apresentada ao Congresso Nacional, pela primeira vez, em novembro de 2003, fruto de amplo processo de construção coletiva, deverá ser capaz de estabelecer a missão central e estratégica do Sistema Federal, tanto público como privado, no projeto de desenvolvimento cultural, econômico e social do país; reconhecer a pluralidade e a diversidade regional das instituições, estabelecendo um novo marco regulatório de autonomia, em coerência com os princípios gerais de eficiência e responsabilidade, garantindo a participação da comunidade, interna e externa, na supervisão dos rumos das instituições; estabelecer dispositivos de combate às desigualdades regionais e sociais, incluindo condições de acesso e permanência no Ensino Superior de todas as classes; implantar um sistema de avaliação e regulação que recupere na sua plenitude a capacidade do Estado de garantir padrões mínimos de qualidade e acompanhar e supervisionar o Sistema Federal de Ensino Superior, entendido este processo tanto em colaboração com a melhoria de qualidade do ensino médio como se conectando à pós-graduação. (Cf. Taquary, 2005, p.34)

No Brasil, a educação superior exerce um papel de liderança na construção de um projeto nacional. Seus educadores aspiram, legitimamente, ocupar um lugar valorizado na divisão internacional do conhecimento. Essa valorização do papel da educação superior contrasta com o quadro brasileiro que enfrenta, hoje, o maior desafio em termos latino-americanos: o nível de acesso é um dos mais baixos do Continente: 9% para a faixa etária

de 18 a 24 anos. A proporção de estudantes, nas instituições públicas, reduziu-se drasticamente, nos últimos dez anos, representando hoje menos de 1/3 do total; o peso da matrícula e das instituições privadas tornou-se o mais alto da América Latina (70% e 88,9%). Esses dados comprometem o presente e o futuro do sistema de Educação Superior brasileiro, agravado pela redução de financiamento público, particularmente nos últimos dez anos. (MEC/Sesu)

A Lei do Anteprojeto da Reforma da Educação Superior, para efeito de sistematização, foi apresentada em seis tópicos: Missão da Universidade; Autonomia e Financiamento; Acesso e Permanência; Estrutura e Gestão; Conteúdo e Programas; e Avaliação.

Caminhando no avanço das discussões, o Governo Federal, representado pelo Ministro da Educação, concluiu, recentemente, a elaboração da minuta do anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Superior, que será a base da reforma universitária e que fixa, em três anos, o prazo mínimo para duração dos cursos de graduação. De acordo com o Ministério da Educação “a proposta de reforma que o governo está trabalhando é de afirmação e expansão da universidade pública, para integrá-la num projeto de nação e no combate às desigualdades regionais”. (MEC/ Sesu, 2004)

As Instituições de Ensino Superior serão classificadas em três categorias: universidade, centro universitário e faculdade. Para ser considerada universidade, a instituição terá que contar com a oferta regular de, no mínimo, 12 cursos de graduação em, no mínimo, três áreas de conhecimento, todos credenciados e com avaliação positiva pelo MEC. Além disso, a instituição deverá contar com um programa de pós-graduação com, no mínimo, três cursos de mestrado e um de doutorado. Também, será exigido que um terço do corpo docente trabalhe em tempo integral ou com dedicação exclusiva, sendo a metade com titulação acadêmica de mestrado e doutorado.

Os centros universitários deverão oferecer, no mínimo, seis cursos de graduação em duas áreas de conhecimento distintas, todos, credenciados e com avaliação positiva pelo MEC; ter programa de extensão em duas áreas de conhecimento, nas quais mantenha dois cursos de graduação; manter um quinto dos professores em regime de trabalho integral ou com dedicação exclusiva e um terço com titulação acadêmica de mestrado e doutorado.

As faculdades poderão, em caso de avaliação positiva dos seus cursos, aumentar em 50% o número de vagas automaticamente a cada etapa de renovação do credenciamento.

O Brasil precisa construir, urgentemente, uma instituição de Educação Superior, particularmente, uma Universidade, que seja a expressão de uma sociedade democrática, multiétnica e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade. Uma instituição que se constitua numa instância crítica em que a coletividade encontre espaço para repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas.

O texto do Anteprojeto da Lei, da Educação Superior no Sistema Federal de Ensino, encontra-se em discussão no Congresso Nacional. Ele altera leis, ratifica e elimina artigos e incisos, fazendo-se necessário uma ampla discussão em face do momento não só político, mas social. O texto apresenta novos artigos na tentativa de responder a movimentos sociais. Assim, apresenta na Seção IV, Das Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil, o seguinte:

Art. 52. As instituições federais de Ensino Superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.

Art. 53. As medidas de democratização do acesso devem considerar as seguintes premissas, sem prejuízo de outras:

I – condições históricas, culturais e educacionais dos diversos segmentos sociais;

II – importância da diversidade social e cultural no ambiente acadêmico; e

III – condições acadêmicas dos estudantes ao ingressarem, face às exigências dos respectivos cursos de graduação. (MEC-SESU)

Com a apresentação oficial da Lei do Anteprojeto, que teve início em 2003, e sua ampla divulgação nos meios acadêmicos e sociais, as discussões, sobre as questões relativas à reforma, estão sendo, amplamente discutidas. Grupos, que lutam pela igualdade de oportunidades para todos, e contra o preconceito, têm se beneficiado pelos artigos citados, anteriormente, na tentativa de garantir aos “excluídos”, o direito de frequentar o ensino superior, e, portanto, sonhar com a ascensão social, via profissionalização; o texto, ainda, abre possibilidades quando tenta garantir o que determina a Constituição Federal de 1988: “educação para todos”, com o discurso da “inclusão social”.

O governo, por intermédio de ato próprio, orienta as IES, sobre a possibilidade de “cotas” para “negros, índios e deficientes” no Ensino Superior. Algumas instituições já caminham em direção a este objetivo, mas as contradições, quanto a “inclusão social”, são muito fortes no cenário nacional.

Antes mesmo de concluir as discussões da Lei do Anteprojeto da Reforma do Ensino Superior, o Governo Federal lançou, por meio de Medida Provisória, Projeto de Lei 3.582, de 2004, o ProUni - Projeto Universidade para Todos, que nasceu de um processo negociado com as instituições, com o objetivo de democratizar o acesso dos segmentos da população de baixa renda, ao Ensino Superior.

o programa é um compromisso do governo e representa uma política pública imediata, discutida e negociada com a sociedade, para ampliar o número de vagas no ensino superior, num processo de inclusão social que conduzirá os jovens a terem profissão, além de emprego e renda, e possibilitar uma participação ativa, como cidadãos críticos, na sociedade. (Ministério da Educação, MEC, 2004)

O ProUni prevê a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para os alunos com baixa renda; têm preferência no programa os alunos que fizeram todo o Ensino Médio em Escola Pública; os alunos “deficientes”; e os professores da rede pública que queiram cursar Licenciatura e Pedagogia. A base da seleção será o Exame Nacional de Cursos, Enem, mas outros critérios ainda estão sendo discutidos pelo MEC; a última etapa da seleção será feita pela instituição.

O programa tem como objetivo modificar a difícil realidade do Ensino Superior no Brasil. O país figura entre as nações da América Latina com uma das mais baixas taxas de acesso ao Ensino Superior: 9% dos jovens de 18 a 24 anos estão na educação no Ensino Superior, comparado a 27% no Chile, 39% na Argentina, 62% no Canadá e 80% nos EUA. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172, de 6 de janeiro de 2001) determina que, até o fim desta década, a educação superior brasileira seja ocupada por pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos. (MEC)

Pela Constituição, as instituições filantrópicas, que representam 50% do setor privado, já são isentas do pagamento dos impostos federais em troca de oferecer 20% de sua receita em gratuidade. Com o ProUni, elas devem aplicar, anualmente, 20% da receita bruta em bolsas de estudo e assistência social de programas extracurriculares.

Ambos os projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional, o da Reforma da Educação Superior e o do ProUni, abrem, claramente, a possibilidade de acertar para uma política voltada para a inclusão de jovens “deficientes” no Ensino Superior.

A segunda parte deste trabalho, em seu primeiro capítulo, apresentará uma breve discussão sobre a Universidade e o seu papel social, bem como o do Estado neoliberal, como sujeito formulador das políticas de inclusão.

Parte II

CAPÍTULO I
A universidade e seu papel social

Capítulo I

A universidade e seu papel social

Iniciando a segunda parte desta pesquisa, optou-se por rever um pouco da história do Ensino Superior brasileiro, para melhor compreensão dos caminhos e dos descaminhos percorridos até a década de 90, período marcado por grandes transformações sociais e com grandes repercussões no setor educacional, em virtude das políticas econômicas mundiais. Ressalta-se, aqui, a interferência do governo e de organismos internacionais que determinaram os rumos deste segmento de ensino. Compõe-se de três itens: 1. Um pouco da história; 2. a educação na década de 90; 3. O cenário goiano.

1. Um pouco da história

Recorrendo à historiografia é possível compreender como os brasileiros foram, ao longo do tempo, formando um conceito de Ensino Superior e de Universidade. O Ensino Superior, altamente imediatista, organizou-se pela união administrativa/jurídica de escolas superiores isoladas, sem um núcleo intelectual unificador. A Universidade, influenciada pelo pensamento germânico do século XIX, foi idealizada como o reino das relações ético-sociais. Sua finalidade era a busca da verdade científica e filosófica, em íntima relação com a dimensão social, isto é, a Universidade deveria servir ao homem, portanto, à nação, mas sem perder a busca desinteressada da verdade. Sua origem pode ser buscada na “universidade do poder” de Napoleão, cuja finalidade era manter a estabilidade do Estado, por meio de um ensino profissional dirigido, principalmente, à formação das elites dirigentes.

D. João VI, ao instalar seu governo no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1808, percebeu que sua estada aqui seria demorada, devido à situação política. Portanto era necessário tomar algumas providências para que seus filhos e os filhos dos nobres, que compunham a corte, tivessem condições de ser educados. Inicialmente, deslocou o centro da educação brasileira e das demais atividades do norte-nordeste para o centro-sul do país e, sua primeira decisão foi a “abertura dos portos às nações amigas”, o que trouxe como consequência, a entrada de livros, idéias, pensadores.

A monarquia entendia, fundamental e urgente, a formação de oficiais, médicos e engenheiros. Sem esses profissionais, nem o Brasil e nem o Reino Unido teriam condições de subsistir. Com todas essas urgências e necessidades, foram criadas e instaladas as escolas superiores, sem que se tivesse organizado um sistema brasileiro de educação que pudesse multiplicar o ensino elementar para todo o povo e, instituir o ensino médio. Desta forma, evidencia-se que D. João VI esteve literalmente desinteressado da educação como fator de construção social da identidade brasileira. Sua atitude foi de um imediatista, para quem a educação significava um meio de manutenção do poder estatal.

Tanto por parte da Colônia, como por parte da Metrópole, a criação de Universidades no Brasil, sempre, contou com grande resistência de Portugal, em virtude de sua política de colonização; e dos brasileiros, porque não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero no país, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para este fim.

Todas às iniciativas de D. João VI no terreno da cultura e do ensino, visaram a atender as necessidades do governo português, instalado no Brasil. A instrução elementar não mereceu cuidados, foi relegada a um segundo plano, evidenciando que nem o monarca e nem o seu governo estavam interessados na construção do povo ou na formação do cidadão brasileiro. A preocupação dominante era a abertura de Universidades. Não se tem registros de que, para criá-las, houvesse qualquer reflexão sobre o conceito de Universidade, de sua missão, de seus objetivos e de sua estrutura.

Após a Proclamação da República, surgiram várias propostas de criação de faculdades no Brasil. Ainda em 1889, foi criado um centro de estudos superiores em São Paulo e um no Estado do Paraná. Em seguida, foram criados mais quatro, sendo no Rio de Janeiro, Salvador, Recife e outro em São Paulo, mas nenhuma destas propostas se efetivou.

Em 1911, com a Reforma Rivadávia Corrêa – Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental – Lei 8.598, de 05 de abril de 1911, as tentativas de criação de universidade, no Brasil tornaram-se mais efetivas. Neste mesmo ano, surgiu a primeira universidade de São Paulo, particular, que funcionou até 1917, pois os certificados de conclusão apresentaram problemas para serem reconhecidos e validados. Em 1913

surgiram duas novas universidades, uma em Manaus e outra em Curitiba, ambas dissolvidas por volta de 1926, em virtude de vários fatores. (Ribeiro, 2000,p.92)

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, surge o projeto para a universidade brasileira. Algumas alterações de pensamento sobre a estrutura, a finalidade e o conceito de universidade surgem em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro e, especialmente, nos meados da década de 30, com a criação da Universidade de São Paulo.

No final da era Vargas, 1930-45, eram cinco as Universidades brasileiras e o Ensino Superior, no Brasil, contava com 293 escolas isoladas. Tanto as universidades como as escolas isoladas de Ensino Superior foram organizadas e reorganizadas nos termos do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 e esteve vigente até a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961 (Ribeiro, 2000,p.77-94)).

O ensino superior brasileiro expandiu-se, aceleradamente, a partir dos anos 30, mantendo, sempre, dois tipos de organização: a escola superior isolada e, a universidade. Apresentou acentuados períodos de crise, como resultado de suas distorções e de suas disfunções originárias.

A crise se agravou, nas décadas seguintes, por falta de uma organização pedagógico-científica e de coordenação interna das universidades. Desenvolveu-se um profundo processo de fracasso pedagógico, na medida em que a universidade brasileira não acompanhava a acelerada transformação técnico-científica que se verificou após a Segunda Guerra Mundial.

Disseminou-se a idéia de que o atraso cultural das Universidades e das escolas superiores isoladas, se devia a uma estrutura arcaica, incapaz de produzir conhecimentos capazes de acompanhar o nível acelerado das mudanças que aconteciam no mundo. O Brasil era, assim, dependente dos centros produtores do saber científico necessário para uma transformação interna, de caráter urbano-industrial que acontecia de modo muito rápido.

Nas décadas de 1950 e 1960, começa a ganhar corpo uma consciência crítica da Universidade Brasileira, que analisa a si própria, e a sociedade. Surge um sentimento desagradável de inutilidade, como núcleo pensante da sociedade. Dessa consciência crítica surgem os movimentos de reforma universitária. Na busca de um modelo de universidade, foi criada a Universidade de Brasília, pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, representando uma nova tentativa de organização do Ensino Superior.

Um dos principais idealizadores do projeto da Universidade de Brasília, Professor Darcy Ribeiro, justificou o projeto de criação de uma nova universidade, pois, segundo ele, haviam dois obstáculos que impediam qualquer tentativa de renovação do Ensino Superior brasileiro: a cátedra e a legislação casuística e rígida que estabelecia receitas fixas para a graduação, em cada categoria profissional.

O projeto original da Universidade de Brasília não chegou a ser implantado; sofreu várias alterações em virtude da escalada repressiva desencadeada após o Golpe Militar de 1964. O golpe atingiu duramente a educação. Houve demissões, em massa, de professores que não se enquadravam na ideologia do movimento político; universidades foram objeto de intervenção militar; professores e alunos foram presos e espancados, reitores foram demitidos.

Com o Golpe Militar de 1964, acordos foram feitos entre o MEC e a Usaid, agência do governo americano, abrangendo todos os níveis de ensino. Assessores americanos a serviço do MEC se envolveram, também, na definição da reforma universitária, trazendo, como temática, a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo os protestos, reforçando a hierarquia e a autoridade. (Piletti, 1990,p.151)

O documento, conhecido como Relatório Atcon, enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando assim, a privatização do ensino.

Em 1968, foi realizado no Rio de Janeiro, o Fórum “A educação que nos convém”, com a preocupação de *reformular* para *desmobilizar*, e propunha o estabelecimento de uma relação direta entre educação e mercado de trabalho; a privatização do ensino; a necessidade de racionalizar o sistema educacional e a profissionalização do Ensino Médio.

A Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540/68, ainda sob forte influência do regime político, não significou apenas *restauração*, mas também, *renovação*, na medida que propunha mudanças efetivas para o Ensino Superior. Educadores brasileiros, assim como Fernandes teceram severas críticas à reforma, ao dizer:

entendo a reforma universitária consentida como manifestação de tutela política e que por isso não podemos aceitá-la, [uma vez que] ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos.

mas reconhece:

pela primeira vez se tenta equacionar os problemas do ensino superior, tendo em vista relações entre meios e fins, questões de custeio e de captação de recursos, problemas decréscimo e de programação ou planejamentos educacionais. (Fernandes, 1975, p. 89)

Neste período, as universidades se concentravam nas grandes cidades, mais localizadamente, nas capitais. O acesso era difícil porque os vestibulares eram seletivos, levando-se em conta o número insuficiente de vagas nas instituições públicas. Já existiam algumas instituições privadas atuando, com sucesso, no Ensino Superior, desde o século XIX, mas eram exceções que confirmavam a regra de estatização quase total do sistema.

Na década de 1980, o setor privado iniciou sua expansão. Década marcada por uma grande crise econômica, as instituições públicas assistiram a uma paralisação da expansão de vagas e durante o período de dez anos, ou seja, de 1980 a 1990, o número de vagas, nas universidades públicas, estagnou. O número de instituições de ensino superior e o de ingressantes ficou, praticamente, o mesmo.

No início da década de 1990, surgem novas discussões sobre a educação brasileira e, mais uma vez, o Ensino Superior ganha destaque. Discussões que iniciaram no governo Fernando Collor de Melo e, adentraram o governo Fernando Henrique Cardoso, resultaram na promulgação da LDB, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, tendo à frente do MEC, o Ministro Paulo Renato de Souza.

2. A educação na década de 1990

Inicia-se uma década de muitos acontecimentos que colocam a educação como foco de discussões no cenário mundial. A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990, reitera compromissos anteriores e define novas diretrizes a serem cumpridas, a fim de assegurar a crianças, jovens e adultos, educação básica de qualidade.

O documento econômico da CEPAL, *Trasformación Productiva com Equidad*, 1990, esboçava as diretrizes que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, nos países da América Latina e Caribe. O presente documento recomendava que os países investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los à oferta dos conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade.

Na esteira desses acontecimentos, a UNESCO convoca especialistas de todo o mundo, para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. O texto foi produzido entre 1993 e 1996, e além de fazer um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização, reconhece que o ideal de progresso trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial. Após esta análise, o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo; mundializar a cultura; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e, garantir a abertura ao universal.

O texto traz orientações para todos os segmentos de ensino. O Ensino Superior é visto como “motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento, mediante o ensino e a pesquisa, *lócus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade” (Shiroma, 2000, p. 68). A Comissão propõe ainda, a instituição de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e de atualização.

Fica evidenciada e autorizada por parte dos governantes, uma política educacional, neste segmento de ensino, voltada, única e exclusivamente, para à informação, com o objetivo de atender à demanda do mercado, e negando o caráter formador da universidade. Sobre o papel da universidade frente a informação, assim afirma Gouvêa:

é claro que a universidade também produz informações, isso é parte de sua tarefa. Uma tarefa que ela passa a dividir com outras instituições sociais que também produzem e as divulgam. Mas a sua ação está longe de se esgotar aí. Cabe a universidade contemporânea atuar para além dos interesses fragmentares e circunstanciais das exigências de informação e de suas agências produtoras. (Gouvêa, UFG, 1997).

Outro importante organismo que define regras para projetos sociais, dentre eles, os educacionais, é o Banco Mundial (BM). Financia projetos em 176 países, inclusive no Brasil, desde que sejam respeitadas suas “condicionalidades”. Tem, como maior parceiro, os Estados Unidos da América e se constitui como auxiliar da política externa americana.

O Banco Mundial, para a efetivação de seus projetos, recomenda: mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, investir em capital humano, atentando para a relação custo/benefício. Propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, *maior articulação com o setor privado na oferta da educação*. (Grifos meus)

No Brasil, o Fórum Capital-Trabalho reuniu, na Universidade de São Paulo, em 1992, representantes de empresários, centros sindicais, governo, universidades e centros de pesquisa e aprovaram, na ocasião, uma Carta da Educação que apresentava um diagnóstico do Sistema Educacional Brasileiro. A Carta apresenta dois pontos, aparentemente, consensuais, que segundo, Shiroma merecem reflexão:

Primeiro, aponta a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação; segundo, afirma que, ao Brasil, faltam as condições para enfrentar a competição internacional pela adequação de seu sistema produtivo. A superação dessa condição dependeria, sobretudo, de uma mudança na política educacional. (Shiroma, 2000, p.76)

Vários acontecimentos políticos interferiram, de forma decisiva, nos rumos da reforma educacional brasileira, que se iniciou no governo de Fernando Collor de Melo e,

foi promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de dezembro de 1996.

No que diz respeito ao Ensino Superior, várias foram as mudanças. A ação contra o caráter público da universidade, iniciada ainda no regime militar, encontrou no governo de Fernando Henrique Cardoso, incentivo e reforço. São objetivos da reforma universitária: a avaliação, a autonomia e a melhoria do ensino. Estes três itens estão associados à eficácia e à produtividade. Na visão de Chauí, a Reforma:

encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais bastante determinado à idéia de autonomia universitária e introduz termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. (Chauí, 1999, Folha de São Paulo)

E acrescenta, para melhor compreensão:

“autonomia” para captar recursos de outra fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas.

“flexibilização” para eliminar o regime único de trabalho, substituindo-os por contratos flexíveis, temporários e precários; simplificar os processos de compras, a gestão financeira e a prestação de contas; adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais; e separar docência e pesquisa, deixando a primeira na Universidade e deslocando a segunda para centros autônomos.

“qualidade” é definida como competência e excelência, cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização de economia” (Chauí, 1999, Folha de São Paulo)

A Reforma, nesse sentido, consolidou o caráter imediatista do Ensino Superior brasileiro, negando, de maneira absoluta, a construção do saber científico em detrimento da demanda do mercado; autorizando as IES atuarem como organizações e não mais como instituições; banalizando, dessa forma; os ideais de universidade: formação, reflexão, criação e crítica, tornando-se em uma organização prestadora de serviços.

Fica bastante evidente o deslocamento de responsabilidade que o governo impulsionou, por meio da LDB/1996, nos vários segmentos de ensino.

No ensino fundamental, este deslocamento foi para a sociedade civil, pois se tornaram co-autores do projeto pedagógico da escola de seus filhos e co-responsáveis pela escola, inclusive quanto à manutenção do espaço físico, haja visto o Projeto “Amigos da Escola”. No Ensino Superior faz parcerias com empresas privadas, terceirizando o ensino,

acenando com vantagens para que a iniciativa privada seja seduzida a “investir” no ramo educacional.

Neste contexto, adentramos o século XXI com um novo desafio para a educação; o lema agora é “a educação para a diversidade humana”. Parece simples, mas está impregnado de múltiplas interpretações assim como o lema da década de 90; “educação para todos” O governo deveria ser levado a responder a quem se refere quando diz “todos” e “diversidade”. Num mundo onde a lógica, é a lógica do mercado, onde reina a competitividade, a superficialidade, a temporalidade, como atender a todos, indistintamente, e às diferenças individuais? Onde encontrar espaço para o singular, se a lógica está no plural: quanto mais, mais....

3. O cenário goiano

Não diferentemente dos demais estados brasileiros, Goiás vivenciou todas as transformações decorrentes dos movimentos políticos e sociais, em todos os setores educacionais. No final da década de 70, o Estado tinha apenas duas universidades e nove estabelecimentos de ensino superior isolados; no final da década de 80 ocorre o grande “boom”, neste segmento de ensino e, segundo dados do Anuário Estatístico do Estado de Goiás de 1992, o Estado dispunha, em 1991, de 31 instituições de Ensino Superior, sendo: três universidade, nove autarquias estaduais, onze faculdades municipais e nove instituições isoladas de ensino superior privadas.(Dourado, 2001, p. 66-67).

O ensino superior, em Goiás, entrou num período de crescimento acelerado após a promulgação da LDB/96 e dos decretos dela decorrentes, que proporcionaram uma clara política de expansão deste segmento de ensino, especialmente no que se refere às IES privadas. Tal crescimento deflagra discussões e questionamentos das reais condições e situações dessas instituições, que vão desde espaço físico inadequado, ausência de um plano de carreira e de qualificação dos docentes. Infelizmente, afirma Dourado:

Essa expansão acelerada ocorreu, sem dúvida, alicerçada em apelos e compromissos eleitoreiros, em que os critérios técnicos eram negligenciados pelos setores responsáveis pela fiscalização de escolas, sobretudo pelo Conselho Estadual de Educação. (Dourado, 2001, p. 68)

Além dos problemas oriundos do crescimento acelerado e desordenado, neste segmento de ensino, o Estado foi invadido por IES de outros estados brasileiros, que entenderam ser, aqui, um campo promissor para se estabelecerem.

As universidades e faculdades isoladas que existiam, anteriormente à década de 90, em Goiás, lutam para manter seus princípios e ideais de formação. As que aqui chegaram ou foram criadas após as novas reformas empreendidas pelo Governo Federal, operam sob a lógica do mercado e respondem significativamente com a oferta de número de vagas e de cursos que legitimam o novo cenário mundial. Cabe a estas “novas” instituições, promover apenas, o ensino, a pesquisa e extensão não são tarefas que compõem este ideário.

Muitas são as implicações decorrentes deste modelo educacional impulsionado pela nova ordem mundial: a educação deixa de ser vista como direito social para transformar-se em serviço oferecido pelas regras do mercado.

Assim, as IES privadas que de certa forma invadiram Goiás e Goiânia, nos últimos dez anos, regidas pelas idéias de gestão, de planejamento, de previsão, de controle e de êxito, buscam conseguir o máximo em resultados com o mínimo de custo, como qualquer empresa que opera no mercado.

As IES escolhidas, para serem objeto desta pesquisa, tiveram como critério a representatividade no cenário goiano, número de cursos que oferecem e número de alunos. Observou-se como critério o fato de serem públicas, federal e estadual, sendo a terceira confecional; uma quarta instituição foi selecionada por ter chegado em Goiás após a promulgação da LDB/96, por ser privada e ter anunciado uma política voltada para a “inclusão de deficientes” trata-se da Universidade Salgado Filho (Universo).

Os mesmos procedimentos empreendidos para a realização desta pesquisa, nas demais instituições citadas foram, igualmente, desenvolvidos nesta instituição: contato com a coordenação superior para autorização da pesquisa, participação como observadora do processo seletivo/vestibular e entrega do questionário para ser respondido pela coordenação e solicitação para que se tivesse acesso aos alunos “deficientes”, com o intuito de entrevistá-los. Foi solicitado o roteiro da entrevista.

Após inúmeros retornos à instituição e telefonemas, informou-se que a direção superior, com sede no Rio de Janeiro, não autorizara o preenchimento do questionário,

nem, às entrevistas, que, conforme solicitação deveriam, na medida do possível, acontecerem no interior da Universidade.

Constatou-se que, neste caso específico, sem a pretensão de generalizar, a Instituição oferece políticas sociais da atualidade, no caso a “inclusão de deficientes”, usando-os como mercadoria, para atrair uma fatia da sociedade, mas teme por dados que possam negar seu discurso.

Capítulo II
Universidade Federal de Goiás

Universidade Federal de Goiás (UFG)

1. Apresentação

A Universidade Federal de Goiás tem como missão gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade. (Prograd)

A UFG é uma instituição pública de ensino superior criada pela Lei nº 3834C de 14 de dezembro de 1960 e reestruturada pelo Decreto nº 63.817 de 16 de dezembro de 1968. Sediada em Goiânia, capital do estado, na modalidade de autarquia federal, goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme o estabelecido na Constituição Federal Brasileira. A Universidade Federal oferece, ainda ensino nos níveis fundamental e médio por intermédio do CEPAE e curso de línguas estrangeiras, no Centro de Línguas da Faculdade de Letras.

Tem como objetivos principais: a formação de profissionais altamente qualificados nas várias áreas do conhecimento; a pesquisa nos diversos campos acadêmicos; a implementação de programas e de projetos de atuação na realidade regional e nacional; e a criação, promoção e difusão de inovações tecnológicas e de programas artísticos e culturais. A instituição tem conseguido conquistar espaços e tem hoje um importante papel no desenvolvimento econômico e social do Estado, seja formando profissionais qualificados, seja produzindo conhecimento e tecnologia, seja difundindo-os junto à sociedade.

Para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, dispõe de um quadro docente composto por 1.177 professores efetivos, em sua maioria (77,74%) com dedicação exclusiva. A política de aperfeiçoamento adotada pela Universidade, desde os anos 70, tem levado a uma constante qualificação do pessoal docente. Com um percentual de 93,20% de pós-graduados, os portadores do título de doutor (39,84%) e de mestre (39,59%) representam 79,43 % do total de professores da instituição. Além disso, há 144 docentes afastados para cursar Pós-graduação, em sua maioria, doutorado. Com isso, espera-se para breve, uma elevação significativa desse percentual. A instituição conta ainda, em seu

quadro docente, com 149 professores substitutos. O quadro técnico-administrativo é composto por 1.959 funcionários, sendo 97 pós-graduados, 694 de nível superior, 926 com segundo grau e 242 de primeiro grau.

Possui hoje 24 unidades acadêmicas, além dos campi avançados. No processo seletivo de 2005, foram oferecidas 3068 vagas assim distribuídas: 2318 para os cursos de graduação ministrados em Goiânia, 300 em Catalão, 360 em Jataí, 30 em Rialma e 60 na Cidade de Goiás. A instituição possui, atualmente, 73 opções de cursos de graduação, 26 cursos de mestrado (pós-graduação *Stricto Sensu*), 09 cursos de doutorado e 80 cursos de especialização e aperfeiçoamento (pós-graduação *Lato Sensu*) em diversas áreas do conhecimento.

A qualificação docente tem também refletido, positivamente, no desenvolvimento de projetos de pesquisa. Atualmente, encontram-se cadastrados e acompanhados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação cerca de 1237 projetos de pesquisa nas diversas áreas de atuação da Universidade. Um número de 126 grupos de pesquisa encontra-se cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq, em diferentes áreas do conhecimento.

A extensão tem sido desenvolvida no sentido de organizar, apoiar e acompanhar projetos voltados para a educação do cidadão nas áreas da educação política, educação escolar pública, educação especial, cultura, lazer e recreação, saúde e meio ambiente, criando mecanismos institucionais que permitam avançar o processo de integração entre a Universidade e setores da sociedade. Nessa direção, 361 projetos estão cadastrados e suas atividades são desenvolvidas na capital e interior, atendendo aproximadamente 572.908 pessoas em todo o Estado. Tanto o número de projetos quanto o número de pessoas beneficiadas tendem a crescer a cada ano. (Prograd, UFG)

2. O “acesso”

Com o intuito de averiguar como se processa o acesso dos alunos/candidatos “deficientes”, participamos como observadora do processo seletivo/vestibular 2005-1, para o registro das informações necessárias ao conjunto da referida pesquisa. Elaborou-se dois

roteiros (anexo 1 e 2), sendo o primeiro para uso da pesquisadora e, o segundo entregue à coordenação do processo seletivo/vestibular para o registro de informações.

Os roteiros foram elaborados seguindo as linhas gerais do documento Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996, que orienta as IES quanto ao processo de acesso e permanência do “educando portador de deficiência” e recomenda ajustes operacionais no ato da inscrição e da realização das provas. O mesmo diz em sua introdução:

Os levantamentos estatísticos no Brasil não tem contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau o número daqueles que ingressam no ensino superior. É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto de pais, dos alunos com deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema *acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior*” está sendo objeto de estudo da maioria das IES (MEC/SESU).

Para encerrar o texto, o Ministro da Educação faz uso dessas palavras:

Estou certo, senhor Reitor, do empenho de Vossa Magnificência no sentido de continuar oferecendo condições aos deficientes para que possam enfrentar o vestibular com maior segurança. Assim, estaremos prestando mais serviço educacional à comunidade. (Paulo Renato de Souza, MEC, 1996).

O processo seletivo/vestibular da UFG foi realizado em duas etapas, sendo que sua primeira fase aconteceu em novembro de 2004. Foram inscritos 28.275 candidatos e oferecidas 3.118 vagas, apenas 3.067 foram aprovados, ficando 51 vagas ociosas.

Não participamos da segunda fase do processo seletivo/vestibular que aconteceu em janeiro de 2005, pois nenhum “candidato especial”¹ obteve pontuação necessária para prosseguir.

Foram inscritos como “candidatos especiais” para a primeira fase das provas, 42 candidatos, entre cegos, surdos, deficientes físicos e outros (deficiências temporárias, como pós-cirúrgicos e fraturas diversas), assim distribuídos: 6 (seis) cegos, 13 (treze) surdos, 6 (seis) deficientes físicos e 17 (dezessete) como outros.

¹ Candidatos especiais: nomenclatura usada pela instituição para caracterizar os candidatos cegos, surdos e deficientes físicos

A UFG realiza as provas dos “candidatos especiais” em local diferenciado, ou seja, prédio reservado somente para estes candidatos, de fácil acesso e com equipe de funcionários, professores e alunos da área da saúde à disposição da coordenação. Foi observada a presença de um médico e uma auxiliar de enfermagem no local.

Foi solicitado a mim, pela Comissão de Vestibular, que fizesse uso do uniforme para fiscais. Dessa forma, os candidatos não perceberiam que estavam sendo observados.

Os candidatos foram distribuídos nas salas de aula e cada um tinha dois fiscais a sua disposição; os professores, das disciplinas específicas se revezavam no atendimento dos candidatos cegos, pois nenhum solicitou prova em Braille, optaram pelo “ledor”; o mesmo é orientado para gravar todas as orientações e esclarecimentos que são feitos aos alunos. Este material é de total domínio da Comissão.

Os candidatos surdos foram agrupados em dois grupos, apesar de nenhum candidato ter solicitado intérprete de LIBRAS, a Comissão achou por bem ter um intérprete para evitar transtornos de última hora.

Os “candidatos especiais” que apresentavam deficiência física foram distribuídos em pequenos grupos, dois e três integrantes, para facilitar o trabalho dos fiscais.

A coordenação informou que os alunos poderiam ultrapassar, em até sessenta minutos, o tempo previsto para a realização das provas.

A equipe de apoio da Coordenação trabalha com muita segurança; oferece um ambiente bastante tranquilo para candidatos e fiscais. No prédio é reservado um espaço, um mini-auditório para os fiscais e professores descansarem e é oferecido um lanche.

Após a realização das provas, aguardamos o resultado e a Comissão do processo seletivo/vestibular informou que nenhum dos “candidatos especiais” (cegos, surdos e deficientes físicos) havia conseguido pontuação para a segunda fase.

Este dado, de certa forma causou dificuldades para prosseguir, pois era objetivo da pesquisa entrevistar os alunos aprovados no processo seletivo de 2005-1. Foi necessário redimensionar os procedimentos e, optamos por entrevistar alunos “deficientes” que ingressaram na UFG à partir do ano de 2000, período em que entrou em vigência o Aviso Circular nº 227, três de cada ano, sendo um cego, um surdo e um deficiente físico.

Em contato com a Pró-Reitoria de Graduação, mais dificuldades. A mesma nos informou que não acompanha os “alunos especiais”, ou seja, não existe na UFG, nenhum trabalho específico que possa garantir a permanência destes alunos na Universidade. Foi disponibilizada uma lista com o nome, telefone e endereço virtual dos diretores e coordenadores de cursos, na tentativa de localizar os “alunos especiais”.

Foi preparado um e-mail sobre a pesquisa e encaminhado aos professores/coordenadores de curso. Conseguiu-se localizar um aluno cego, no curso de Musicoterapia e, um surdo no curso de Matemática, no campi de Catalão. Os demais coordenadores responderam o e-mail afirmando não terem “aluno especial”

3. Os alunos entrevistados

1. “Não tenho apoio dos professores, tento me virar sozinho em casa.” (Tiago)

Tiago tem 23 anos, acadêmico do curso de Matemática, no pólo de Catalão, Goiás. Filho de pais funcionários públicos, tem dois irmãos mais jovens, relata ser surdo² sem causa definida, fala com dificuldades articulatórias, diz estar sem atendimento fonoaudiológico mas, “pretende recomeçar”. Tiago não gosta de falar da sua deficiência. Demoramos um pouco para criarmos um clima de conforto para ambos. Foram necessárias conversas sobre o curso e, devagar, ele ficou um pouco mais à vontade. Tiago sempre foi aluno da rede privada de ensino e declara com orgulho: “passei em três universidades, todas públicas, pude escolher”; escolhi (...) para ficar perto dos meus pais, diz: “sempre contei com a ajuda deles para estudar, e agora na universidade...”

Tiago reconhece todo o esforço o empenho e a confiança que seus pais lhe atribuem, quando diz: “vou conseguir fazer o curso de Matemática porque meus pais acreditam em mim e querem que eu vença”. A família de Tiago lhe oferece condições objetivas e, ao mesmo tempo, oportunidade de, por meio da escola, pretender ascensão

² A surdez tem a sua classificação de acordo com a área do ouvido que apresenta a deficiência. Quando ela está relacionada a problemas do ouvido interno, cóclea, labirinto ou nervo auditivo (que transmite as informações geradas no ouvido até o cérebro), chama-se surdez neurossensorial. Normalmente é de difícil tratamento e possui intensidades variadas. Muitas vezes é total. Podem surgir por causas congênitas e hereditárias, ou em razão de doenças sistêmicas, drogas tóxicas para o ouvido, trauma acústico sonoro e envelhecimento. O outro tipo é a surdez de condução do som do meio externo para o ouvido interno. Tudo o que obstrui a passagem do som, como as "rolhas" de cera e as otites (inflamações do ouvido), causa essa surdez, além de problemas na membrana timpânica nos ossinhos do ouvido que amplificam o som. Podemos citar ainda nesse grupo a surdez transitória, que acontece quando se está gripado ou se desce a serra ou, ainda quando se viaja de avião. Felizmente, na maior parte dos casos, a surdez de condução pode ser revertida por meio de tratamentos clínicos ou cirúrgicos.

social. Isto é, fortemente evidenciado, quando Bourdieu, aborda a questão frente à Escola conservadora e pontua:

De maneira geral, as crianças e suas famílias se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (Bourdieu, 1998, p.49)

Ele declara ter se identificado como surdo, fez provas em sala especial com dois monitores para ajudá-lo, caso precisasse, e conclui: “foi tranquilo, eles foram muito simpáticos no dia da prova”. Tiago afirma que não recebe nenhum apoio do departamento do seu curso, nem dos professores, e endossa: “conto com os colegas para estudar e com meu pai”, e conclui: “sei que tenho professores que não sabem que sou deficiente auditivo”.

Relata não ter problema com espaço físico; quando se sente perdido pergunta e, assim: “vou me virando”. Quanto aos colegas, diz que se relaciona bem com todos, mas: “já amigos de verdade”, com esses: “estuda e sai para passear”. Com os professores o relacionamento é mais difícil, comenta: “eles falam, não escrevem no quadro e fico correndo atrás dos colegas para buscar material para estudar”. Mesmo com todas as dificuldades, Tiago acredita que vencerá a todas e diz: “estou no primeiro ano do curso, logo eles acreditarão que sou surdo e aí, com certeza, prestarão mais atenção em mim”. Vou me esforçar muito para fazer o curso, “é pesado, é difícil, mas vou conseguir”.

2. “O espaço físico é para quem enxerga, para quem anda, para quem ouve, não existe nenhum tipo de acolhida para nós deficientes, apenas para os *ditos normais*.” (Moisés)

Moisés tem 45 anos, acadêmico do curso de Musicoterapia, é casado, tem 2 filhos, diz ter nascido cego, ou melhor com sub-visão(apenas 3%), o que lhe permite andar

sozinho, sem auxílio da bengala. Conta que só agora resolveu fazer curso superior, estimulado por um irmão. É professor de música, violão e flauta, daí a opção pelo curso de musicoterapia. Relata, ainda, que deve toda sua formação inicial à rede particular de ensino. No ato da inscrição ao exame vestibular registrou ser cego, solicitou leitor e prova ampliada; os dois recursos, e diz: “até a marcação do cartão foi por conta dos leitores”; tudo transcorreu num clima tranqüilo. Moisés declara que nunca foi procurado pela coordenação do curso, diz: “ninguém nunca me procurou para verificar se eu precisava de estratégias diferenciadas para acompanhar as aulas”, e acrescenta em tom de desabafo: “a permanência aqui é muito complicada”. Seu discurso vai ao encontro das idéias de Bourdieu, no texto

“Os excluídos do interior”, quando fala da instituição escolar: “a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção”. (Bourdieu, 2003, p.221)

Ele considera o espaço físico inadequado para quem tem qualquer tipo de dificuldade, seja ela visual [seu caso], ou mesmo para deficientes físicos e auditivos, afirma: “o espaço físico é para quem enxerga, ouve e anda, não existe nenhum tipo de acolhida para os deficientes, não só para o cego, e sim, só para os *ditos normais*”. Moisés coloca em evidência que o espaço escolar “que se abre pra todos, na verdade são para alguns, para poucos, para os *ditos normais*”. Aqui pode-se citar as palavras de Bourdieu e Champagne, quando no texto Os excluídos do interior, relatam que a escola, com efeito,

apesar de retornar, muitas vezes (como se tratasse de inevitáveis lapsos, por exemplo, a propósito dos “superdotados”), aos princípios de visão e divisão mais profundamente escondidos, a vulgata pedagógica e todo seu arsenal de vagas noções socializantes – “handicap social”, “obstáculos culturais” ou “insuficiências pedagógicas” - difundiu a idéia de que o fracasso escolar não é mais ou não unicamente imputável às deficiências pessoais, ou seja, natural dos excluídos.(Bourdieu e Champagne,1998, p. 220)

O discurso de democratização da escola, segundo o mesmo autor, se caracterizou no que ele denomina de a “crise crônica”, como sendo:

a que dá lugar à instituição escolar e que conhece, de tempos em tempos, manifestações críticas – é a contrapartida dos ajustamentos insensíveis e, muitas vezes, inconscientes das estruturas e disposições, através das quais as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ensino superior, encontram uma forma de solução. Ou, em termos mais claros, embora menos

exatos, e, portanto, mais perigoso, essas “disfunções” são o “preço a pagar” para que sejam obtidos benefícios (especialmente político) da “democratização” (Bourdieu e Champagne, 1998, p. 221)

Moisés afirma ter bom relacionamento com os colegas. Estes, foram receptivos, desde o começo, e diz: “aconteceram fatos curiosos, no começo, alguns não acreditavam que eu era cego, mas nunca me senti ofendido”; quanto aos professores esperava mais preparo, e acrescenta: “todo mundo enxerga e parte do pressuposto de que todos enxergam, o melhor é escrever no quadro, deveriam privilegiar o auditivo, pois é uma escola de música e isso não acontece...”. Moisés fala com desapontamento: “estou num curso que prepara o aluno para ser um profissional da área da reabilitação, também. Esperava que os professores estivessem mais atentos para estas questões, que fossem mais sensíveis, independentemente da coordenação, isso não acontece”.

Capítulo III

Universidade Estadual de Goiás

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

1. Apresentação

A Universidade Estadual de Goiás é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, com caráter público, gratuito e laico.

Tem sede na cidade de Anápolis e campo de atuação no Estado de Goiás, onde mantém Unidades Universitárias fora da sede, em campi em diversos municípios. É mantida pela Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG, que lhe dá personalidade jurídica, com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar conforme estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil. Rege-se pela legislação vigente, pelo Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás, pelo presente Estatuto, pelo Regimento Geral da Universidade e, pelas normas complementares existentes.

Na organização e no desenvolvimento de suas atividades, visando ao cumprimento da sua missão institucional, a Instituição Estadual tem, como base, os princípios: respeito à liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza; universalidade do conhecimento; igualdade de oportunidade no acesso, na participação e na permanência nas atividades de pesquisa, ensino e extensão; pluralidade ideológica e acadêmica; democracia e transparência na gestão; obediência à legislação vigente; integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social; valorização e reconhecimento das experiências práticas; indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.(Prograd, UEG)

São finalidades da Universidade promover o desenvolvimento e a divulgação da ciência, da reflexão e da cultura em suas várias formas; graduar e pós-graduar profissionais, nas diversas áreas, preparando-os para o mundo do trabalho e para contribuir com o desenvolvimento de Goiás e do Brasil; formar pessoas qualificadas para o exercício da investigação científica e do magistério, bem como das atividades políticas, sócio-culturais, artísticas e gerenciais; promover estudos e pesquisas voltados para a preservação

do meio ambiente, com o propósito de desenvolver e ampliar a consciência ecológica, visando à convivência harmoniosa do homem com o meio; incentivar a pesquisa científica e a difusão da cultura, objetivando o desenvolvimento científico e tecnológico e de novas relações com o meio físico e social, em função da qualidade de vida; divulgar conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos que são patrimônio comum da humanidade; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada dos profissionais da educação; interagir com a sociedade através da participação de seus professores e de seus alunos e pessoal técnico-administrativo, em atividades comprometidas com a busca de soluções para problemas regionais e nacionais; contribuir para a melhoria da gestão dos organismos e entidades públicas governamentais e não governamentais e empresariais; prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo, com esta, relações de reciprocidade; cooperar com universidades, organismos públicos, culturais, científicos e educacionais, nacionais e estrangeiros.

Para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, dispõe de um quadro docente composto por 1.700 professores, especialistas, mestres e doutores. Oferece 23 cursos de graduação, com aproximadamente 20 mil alunos matriculados e, 40 cursos de especialização *LatuSensu*, 10 mestrados, sendo três institucionais e sete interinstitucionais.

2. O “acesso”

Seguindo as mesmas estratégias para o cumprimento da pesquisa de campo, procurou-se a Coordenação do processo seletivo da UEG. A pesquisadora foi bem recebida e orientada para fazer uso do uniforme dos fiscais, com o objetivo de não se constranger o candidato.

As provas do processo-seletivo/vestibular aconteceram em uma única fase, em dois dias, do mês de dezembro de 2004. Foram inscritos, 6.000 mil candidatos, para 1.800 vagas. Desse total apenas 4 (quatro) “candidatos especiais”, sendo dois cegos e dois surdos.

A Universidade reserva local próprio para os candidatos especiais, na Unidade JK. É bem localizado, de fácil acesso e salas no térreo.

Os candidatos foram distribuídos, individualmente, tendo dois fiscais para cada sala. Os mesmos são funcionários da Universidade; não havia nenhum professor no local. Fui informada pela Comissão que os alunos da instituição, também, participam como fiscais, pelo sistema de sorteio.

Um dos candidatos cegos solicitou prova em Braille, o que foi providenciado mas o mesmo se cansou e precisou da ajuda do “ledor”. Todas as orientações para os candidatos são gravadas e os fiscais se revezam na tarefa de “leitura”.

Os dois candidatos surdos solicitaram intérprete de LIBRAS, o que foi disponibilizado pela Coordenação.

Os candidatos foram informados que poderiam ultrapassar, em até sessenta minutos, o tempo previsto para as provas.

A coordenação informou que a prova de redação dos candidatos especiais são corrigidas por uma equipe de professores, considerando o que orienta a lei, quanto aos aspectos relevantes.

Após o resultado, fomos informados pela Coordenação que nenhum dos candidatos especiais havia sido aprovado. Novamente foi preciso recorrer à Pró-Reitoria de Graduação e utilizamos os mesmos critérios já usados na instituição federal. A UEG declara não acompanhar estes alunos, e, também, que não possui nenhum serviço de orientação aos docentes. Não puderam ajudar na localização de alunos, alegando que este tipo de pesquisa poderia constranger o aluno (sic).

Conseguimos localizar um aluno cego da UEG. Para tanto, contamos com a ajuda de seus pares, ou seja, alunos cegos de outra instituição.

2. O(s) alunos(s) entrevistado(s):

1. “Procurei ajuda, orientação; a instituição nunca me deu resposta.” (Lucas)

Lucas tem 32 anos, acadêmico do curso Gestão Pública. Afirma ser cego desde o nascimento; anda sozinho com auxílio de bengala; é casado, sua esposa também é cega, tem dois filhos com visão normal. Lucas fala com desenvoltura. Para a realização da entrevista, encontramos-nos na Biblioteca Braille. Fez questão de me apresentar aos amigos

e me levou para conhecer as dependências da Biblioteca. Fala, claramente, de sua deficiência. Declara ter sido aluno da rede privada de ensino e somente agora [no ensino superior], frequenta Universidade Pública.

Lucas diz ter se identificado como deficiente visual no ato da inscrição ao exame vestibular, e acrescenta: “solicitei leitor, pois sei das dificuldades com material em Braille”. No primeiro dia do exame vestibular, relata ter acontecido algum imprevisto e o leitor não compareceu, esclarece: “pegaram um funcionário, sem treinamento, que apesar da boa vontade, lia muito mal. Solicitei ajuda, eles [a coordenação] trocaram de leitor, mas fiquei um pouco estressado com o episódio. No segundo dia, foi um pouco melhor”.

Diz nunca ter recebido apoio pedagógico, “sou apenas um aluno a mais”. Conto com a ajuda dos colegas e a colaboração dos professores, e conclui dizendo: “negociamos tudo em sala, como farei prova...e assim por diante. Tem professor que diz: “o que faço com você?” Diante de tal colocação, Lucas se coloca como: “sou um aluno que é tratado como normal, mas que na verdade não sou, sou cego, tenho limitações visuais que repercutem em dificuldades pedagógicas”. A escola, segundo Bourdieu, considera que:

tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão de privilégios. (Bourdieu,1998, p.39)

Quanto ao espaço físico não encontra muitas dificuldades. Relata ser “bom no uso da bengala” e tem sempre alguém querendo ajudar. Já não reclamo de sinalização para cegos, nas salas e nos andares de prédios, afinal: “aonde tem?” Lucas relata ter amigos entre os colegas de curso, tem bom relacionamento com os professores e diz: “ainda não tivemos nenhuma situação que não pudéssemos resolver em sala”. Declara ter dificuldade com materiais didáticos e sempre tem de pedir ajuda para os colegas lerem para ele.

Capítulo IV
Universidade Católica de Goiás

Universidade Católica de Goiás (UCG)

1. Apresentação

A Universidade Católica de Goiás, particular, paga e não governamental, está integrada ao Plano Pastoral da Arquidiocese de Goiânia. Tem por missão a construção de um novo tipo de homem e de uma nova sociedade. Em coerência com esta integração à realidade econômico-sócio-político-cultural de que faz parte, no ajustamento inteligente de seu regime jurídico e do tipo peculiar de Universidade, procura manter a consciência histórica dos seus fins e a necessidade de buscar, sempre, uma medida justa de acesso dos variados segmentos da sociedade à sua vida acadêmica. Sediada em Goiânia, com pólo em Ipameri, onde oferece três cursos de graduação: Enfermagem, Psicologia e Biologia. (Prograd-UCG)

Para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, dispõe de um quadro docente composto por 1.800 professores entre especialistas, mestres, doutores e pós-doutores¹ e pesquisadores nos departamentos e institutos. O quadro administrativo é composto por 900 funcionários.

A UCG oferece, hoje, 45 cursos de graduação, com 22 mil alunos matriculados; na pós-graduação, oferece 76 cursos de especialização Latu-sensu com 3.060 alunos matriculados; 6 mestrados com 279 alunos matriculados, Há cinco campus, quatro em Goiânia e, um, em Ipameri.

Ensino, pesquisa e extensão compõem os projetos curriculares de alguns de seus 45 cursos de graduação. O objetivo é que todos os cursos possam oferecer esses elementos que são indissociáveis para a formação profissional.

¹ A UCG não disponibilizou o quantitativo de especialistas, mestres e doutores que compõem seu quadro docente.

2. O “acesso”

Seguindo os mesmos procedimentos metodológicos aplicados nas Instituições anteriores, a pesquisadora se apresentou à coordenação de admissão discente e participou como pesquisadora, no processo seletivo de 2005-1, em novembro de 2004.

Para este processo seletivo/vestibular, foram inscritos 8.815 candidatos e oferecidas 3.700 vagas, e as mesmas foram preenchidas na 1ª opção. Dos candidatos inscritos seis eram candidatos “com necessidades especiais”, sendo dois cegos e quatro com deficiência física.

Os candidatos encontraram, na ficha de inscrição, o espaço indicado para o registro de “necessidade especial” e para o tipo de apoio que iria precisar no ato da prova. Estas informações encontram-se descritas no manual do candidato.

A coordenação reserva, a estes candidatos, salas de fácil acesso, prédio com elevador e banheiros adaptados com barras. As famílias destes são contatadas com antecedência e, informadas que terão atendimento especializado e portão próximo ao local das provas, onde poderão entrar e acompanhar seus filhos até as salas.

A equipe de fiscais é composta por funcionários e professores que se revezam no trabalho de “leitor” das disciplinas específicas; também, ficam à disposição dos candidatos, professores dos cursos da área da saúde e reabilitação, como: professores fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Para este concurso vestibular a Universidade não precisou convocar intérprete de LIBRAS, pois não houve candidato com surdez. Dos candidatos cegos, um solicitou prova ampliada e lupa; na verdade, ele tem sub-visão. Isto foi providenciado, com antecedência, pela comissão.

Os candidatos foram informados de que poderão ultrapassar o tempo previsto para a realização das provas. Este pode ser definido pela comissão, em, no mínimo, uma hora.

Segundo à coordenação, as provas de redação, desses candidatos, são corrigidas por professores do departamento de Letras, seguindo orientações legais.

Dos seis candidatos com “necessidades especiais” inscritos, quatro foram aprovados na 1ª opção e dois na 2ª opção. Para localizar estes alunos, a coordenação de admissão discente, encaminhou-nos para a secretaria geral da Instituição. Aguardou-se o período de matrículas da Instituição e, fomos encaminhados para a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), onde foi entregue a lista dos alunos aprovados e matriculados no vestibular 2005-1 e, também, a relação de todos os alunos com “necessidades especiais”, regularmente matriculados na Instituição. Hoje a Instituição conta com sessenta alunos com “necessidades especiais”. A Prograd desenvolve um projeto que tenta garantir a estes alunos com “necessidades especiais”, mais que o acesso: a permanência no Ensino Superior.

Foi fácil a localização dos alunos e além dos aprovados no processo seletivo/vestibular 2005-1, pôde-se realizar o segundo objetivo, ou seja, localizar e entrevistar três alunos de cada ano letivo, a partir de 2000.

3. Os alunos entrevistados

1. “Muitos [os professores] acham que o deficiente físico também é um deficiente mental, e isso não é verdade...” (Ana)

Ana tem 21 anos, acadêmica do curso de Psicologia, cor parda, pai negro, médico; e mãe branca, advogada; explica que não exerce a profissão para cuidar da filha. Apresenta alteração de postura provocada pela doença Mielomeningocele Lombo Sacral¹ e deformidade lombar. Tem cabelos pretos, no ombro, não apresenta alteração de face e tem um belo sorriso. Ela tem deficiência física nos membros inferiores, usa prótese nas duas pernas, locomove-se com ajuda de alguém ou com cadeiras de rodas. Em razão da doença,

¹ Mielomeningocele

Uma das lesões congênitas mais comuns da medula espinhal é causada pelo fechamento incompleto do canal vertebral (coluna vertebral). Quando isso acontece, o tecido nervoso sai através desse orifício, formando uma protuberância mole, na qual a medula espinhal fica sem proteção. Isto é denominado espinha bífida posterior e, embora possa ocorrer em qualquer nível da coluna vertebral, é mais comum na região lombossacra. A denominação Mielomeningocele significa a protusão da bolsa subcutânea contendo tecido nervoso central, ou seja, a medula espinhal lesada com raízes nervosas.

não tem controle dos esfíncteres e, por isso, usa fralda descartável. É uma jovem alegre, simpática, extrovertida; não se sente constrangida ao falar de sua deficiência. Segundo ela, esta tranquilidade em falar sobre sua deficiência é resultado de dez anos de terapia psicológica, realizada com profissionais da rede privada de saúde.

Ana sempre estudou em escolas da rede privada de ensino; frequentou serviço especializado de fonoaudiologia e de fisioterapia. Além disso, fez várias cirurgias reabilitadoras nos principais centros de Atendimento de Reabilitação Física, tais como: Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e Hospital Sara Kubstechk. Ela só prestou exame vestibular em uma única Instituição de Ensino Superior privado, e foi aprovada. Atualmente, está no terceiro ano do curso de Psicologia. É uma aluna dedicada aos estudos, com bom aproveitamento. Contudo, não solicitou apoio pedagógico para acompanhamento do curso, pois, segundo suas palavras: “não preciso de apoio pedagógico, porque o meu problema é físico”.

Em relação ao espaço físico da Universidade que frequenta, ela avalia como bom, mas declara: “todo semestre a gente corre atrás de um lugar que possa ser de fácil acesso, que não tenha escada, degrau”. Ana critica os demais alunos por não respeitarem o uso exclusivo dos elevadores: “os alunos *ditos normais* não respeitam o uso exclusivo dos elevadores”.

Quando se refere aos demais alunos chamando-os de “*ditos normais*” percebe-se, subjacente a este discurso, uma crítica ao arbitrário cultural que determina o que é normal do que não é normal. Quanto ao seu relacionamento com os colegas de turma afirma: “é muito bom, todos me respeitam bastante, me compreendem, me entendem. A maioria está sempre do meu lado, são amigos”. Mas com relação ao relacionamento com os professores é enfática:

Alguns professores tem sido o problema desde que cheguei aqui; ainda existe um certo preconceito com os deficientes físicos. Muitas pessoas [professores] acham que o deficiente físico também é deficiente mental, e isso não é verdade. Deficiência física é uma coisa, deficiência mental é outra, muito diferente. Fora isso, meu relacionamento é bom, todos [professores] me ajudam, facilitam as coisas para mim.

Ao afirmar que “alguns professores tem sido o problema desde que eu cheguei aqui [na IES]”, ela corrobora, mesmo sem saber, a teoria de Bourdieu sobre a escola conservadora e seu papel na manutenção das desigualdades, ou seja, o destino objetivamente determinado dos alunos *não normais* no contexto escolar é feito diretamente pela experiência do cotidiano, pelo conjunto das derrotas e dos êxitos parciais desses alunos e, indiretamente, “Pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconsciente, a origem social [ou deficiência física] de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato, um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares”. (Bourdieu, 2003, p.52)

Ana, inconscientemente, sabe que não pertence ao grupo hegemônico dos “ditos normais” e percebe, com clareza, que o professorado tem limitações ao tratar com o segmento ao qual pertence. A consciência de Ana e a determinação de superar os obstáculos é uma herança familiar da atitude de seus pais que segundo Bourdieu: “As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar, regem, também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude com relação à escola” (Bourdieu, 1998, p. 233). Neste sentido é que ela fala em tom de denúncia:

só para ter uma idéia, só no semestre passado (2005-1), eu fui descobrir onde ficava o departamento de psicologia; quem resolve todos os meus problemas é a minha mãe. Na verdade o departamento não resolve muita coisa, eles falam que não tem jeito, pronto e acabou. Você tem que procurar pessoas que estão acima deles, você não consegue o que precisa na universidade

Ela, também, aponta a contribuição da legislação referente à acessibilidade dos “deficientes” ao Ensino Superior, que proclama assegurar direitos mínimos obtidos pela força da lei. “Quem ajuda é a... Ela distribui as salas e sempre me coloca em salas de fácil acesso; quem tem poder resolve...”.

2. “A partir do momento em que entrei na universidade não tive apoio, os professores não tem tempo para se dedicar aos alunos, ainda mais, aos especiais.” (João)

João tem 27 anos, acadêmico do curso de Biologia, cor parda, relata não ter conhecido seus pais biológicos. Foi adotado e, hoje, é órfão dos pais adotivos: vive na Casa do Estudante Universitário. Ele tem deficiência auditiva severamente profunda, bilateral, adquirida aos três anos e não sabe informar a causa. João comunica-se por meio da linguagem oral, realiza leitura orofacial e se apóia minimamente em gestos. É um jovem alegre, muito simpático. Sempre estudou em escolas da rede pública de ensino. Apenas no segundo grau, freqüentou escola da rede privada de ensino e para cursar a Universidade conta com bolsa de estudos da filantropia e auxílio moradia.

Prestou exame vestibular, inicialmente, para o curso de Filosofia. Aprovado, freqüentou-o por um ano; tendo muitas dificuldades. Relata não ter tido apoio pedagógico para acompanhamento do curso e nem apoio dos professores. Resolveu transferir-se para o curso de Biologia onde nunca teve apoio pedagógico, mas encontrou um grupo de professores mais receptivos “principalmente os professores convidados, assim...eles têm mais paciência para aceitar os problemas dos “deficientes”. Já os professores com doutorado, geralmente, não tem tempo para se dedicarem aos alunos.” Conta bastante com a ajuda dos colegas e hoje cursa o último ano.

Seu relacionamento com a Instituição não é bom. Já percorreu várias instâncias, é sempre bem recebido, mas não obtêm respostas: pedem para voltar depois, tanto que diz ele: “acabo me cansando e divido minhas dificuldades com os colegas do curso”.

João vê, no curso de Biologia a possibilidade de garantia de futuro e independência financeira, diz ainda: “pode ser que eu vá ser muito barrado profissionalmente, eu acho que o curso de Biologia vai me oferecer um campo de trabalho sem obstáculos por causa da minha deficiência, eu acho que não vai atrapalhar muito”.

Ele sabe que a concorrência é grande, mas “da mesma forma que eu tenho dificuldades uma pessoa que não tem deficiência, tem dificuldades também”. Vale destacar que João foi aceito em um Programa de Bolsa de Pós-graduação, com vagas para deficientes, de uma Universidade Norte – Americana e terá, como professor orientador, um deficiente auditivo. Nesse caso, a concordância das expectativas com as probabilidades e a das antecipações com as realizações estarão no princípio dessa espécie de “realismo”, como sentido da realidade e senso das realidades que fazem com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição”, segundo a

máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável. (Bourdieu, 2003, p. 90-91)

Para João as expectativas de futuro profissional e acadêmico coincidem com suas condições objetivas e suas escolhas. Ou seja, João estabeleceu estratégias de investimento escolar para melhorar sua posição no espaço social. Embora ele seja oriundo das camadas populares, tenha ficado órfão dos pais adotivos aos quatorze anos, a estrutura eclesiástica à qual pertence deu-lhe oportunidade de estudo e ele, por sua vez, fez escolhas determinadas por seus *habitus*.

Habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (Ortiz, 1994, p. 60-61)

Habitus reproduz as regularidades dadas pelas condições objetivas, ao mesmo tempo em que possibilita adequações e inovações, segundo as exigências colocadas pelas situações concretas. (Canesin, 2000, p.114-115)

3. “A inclusão ainda está num nível teórico, precisamos de mudanças sociais muito grandes, não vai acontecer de uma hora para outra...” (Maria)

Maria tem 21 anos, acadêmica do curso de Psicologia, cor branca, cabelos lisos, tem baixa estatura, dificuldade de locomoção, comprometimento e deformidade dos membros superiores em razão de “artrite reumatóide”², diagnosticada aos dois anos de idade. Por apresentar rigidez de tronco, não sobe escada, não senta e levanta sozinha e foi submetida a várias cirurgias. Sempre frequentou escola da rede privada de ensino; teve acompanhamento médico e psicológico da rede privada de saúde. Filha de pais professores universitários, sempre conviveu com intelectuais, em ambiente culturalmente rico.

É uma jovem inteligente e perspicaz. Fala com desenvoltura sobre sua doença e as conseqüências desta para a sua vida cotidiana. Seu discurso é permeado de análise aprofundada sobre as suas relações sociais e a exclusão a que é submetida por ser deficiente. O tom e conteúdo de sua fala revelam consciência dos mecanismos que

² A Artrite Reumatóide (AR) é uma doença inflamatória crônica sistêmica que afeta as articulações e outros órgãos. A causa é desconhecida e não possui nenhum teste diagnóstico específico

determinam as estruturas sociais, daí indignação, revolta e, sobretudo, tristeza. Quando Maria se inscreveu no exame vestibular, relata que apenas registrou que tinha mobilidade reduzida para garantir uma sala de prova de fácil acesso e enfatiza: “não por questões pedagógicas”.

O fato de se preocupar em destacar a diferença entre deficiente físico e mental, revela sua indignação com o despreparo da Universidade não fazendo a devida diferença entre o grupo de candidatos deficientes.

Na sala do vestibular tinham pessoas cegas, surdas todas as pessoas juntas prestando o vestibular ali, a pessoa cega estava do meu lado ditando as respostas, se eu acreditasse que ela estava certa...poderia colar, você entra na universidade e percebe que a galera [os professores] não está preparada para receber [os deficientes]. Não houve preocupação em separar, de uma forma rígida, e sim a visão de que todos os deficientes são iguais, já é um conceito errado, que a deficiência cria um conceito de igualdade entre as pessoas, e isso não é verdade, pois não cria. Cada um tem uma necessidade diferente, independente de ser...eu por exemplo: escrevo bem, eu não preciso de acompanhamento nesse sentido. Outra coisa que eu percebi desde o começo é uma confusão entre deficiência física e mental, as pessoas olham para você como se você fosse deficiente mental só pelo problema físico.

Estas observações de Maria vão ao encontro do que diz Bourdieu quando analisou o funcionamento da escola e sua função de conservação social:

Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais... A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. (Bourdieu,1998, p. 52)

Referindo-se ao espaço físico, ela alega que na Universidade onde estuda, o único problema são as escadas; contudo, em seguida, acrescenta: “outro bem claro, é o elevador, vive estragando, alguns blocos, como o bloco (...), não tem elevador, meu pai conversa com o pessoal da (...), todo semestre eles descem a sala”. Ainda sobre espaço físico, conclui dizendo que não gosta muito de pedir a mudança de sala, pois a resistência da administração da universidade é muito grande: “peço o mínimo, o básico do básico”.

Em relação ao apoio pedagógico, Maria revela consciência de sua competência: “apoio pedagógico eu nunca pedi. Fui criada, vou falar a grosso modo, para me comportar

como uma pessoa normal...”. Nas palavras de Bourdieu: “De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que a determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à aspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas”. (Bourdieu, 2003, p. 49) Certo autor, diz em outras palavras: “os ideais e os atos dos indivíduos dependem do grupo ao qual pertence e dos fins e expectativas desse grupo”, ou seja, a influência do grupo familiar é determinante do *ethos*, do comportamento do indivíduo. (Lewin apud Bourdieu, 2003, p. 50)

Maria diz relacionar-se muito bem com os colegas: são solidários e sempre presentes, sem fazê-la se sentir mal por depender deles. Quanto ao relacionamento com os professores, afirma ser bem mais complicado, pois é tratada com desrespeito e lembra de um episódio em uma disciplina, quando tinha que segurar lápis, prancha e uma folha para aplicação de um teste: “deixei a folha cair, a caneta, virou um problema com a professora, ela falou que sabia qual era o problema de pessoas igual a mim, eu era folgada. Ela já tinha aluna com LER (Lesão por Esforço Repetitivo), e fez a matéria sem problema nenhum, porque eu não dava conta?”. Isso lhe causou grande indignação e ela explicou:

Eu tenho o punho deformado desde menina, em função da seqüela da doença, ela [a professora], virava e dizia na maior *cara de pau*: estica a mão. Aí eu olhava: como assim, estica a mão? “Eu respondia, espera aí minha senhora, eu não estico a mão, porque não consigo”. Isso virou uma bagunça, na época eu estava no centro acadêmico, soltei carta... Eu nunca abri processo contra professores, pensei seriamente, mas se quisesse teria motivos para fazê-lo, pelo menos uns dez processos. Todo os semestres tive problemas com um ou dois professores, problemas sérios, explícitos.

Se não bastasse as incompreensões pelas limitações físicas, ainda teve que enfrentar juízo de valor sobre sua condição de deficiente, que lhe causou grande constrangimento e sofrimento:

Neste mesmo semestre, tive uma professora de (...) eu saía meio assustada da sala de aula, porque ela é uma freira e falava que “doença e homossexualismo eram sinais de castigo divino” e, nesta época meu melhor amigo de turma era homossexual, nós dois saíamos assim...completamente pra baixo, me sentido a escória da humanidade. “Nós matávamos aula, para não ouvir as merdas dessa mulher”. Ela dizia que isso era coisa do capeta, não era coisa de Deus, não. Enfim...” Ela dizia que ia rezar pra eu ficar boa.

Relata ainda, com indignação, uma fala de outro professor que lhe disse: “eu já tive alunos assim como você, com problemas mentais.”. Maria fala aliviada que para este professor ela deu uma boa resposta... Neste semestre, relata outro contratempo com uma professora que não queria mudar de sala dizendo que a culpa não era dela e nem da Universidade, se a aluna não conseguia subir escada. Maria conta que pensou: “a culpa é minha, eu pedi para nascer assim, é maravilhoso ser marginalizada socialmente”. Mesmo em relação aos professores que a tratam bem, ela se mostra bem realista e ri ao dizer: “eu acho que eu tenho uma aceitação maior por ser filha do meu pai [professor efetivo da Universidade e intelectual respeitado] e o povo [professores] já conhecerem a minha história”.

Quanto ao grau de satisfação com a Universidade declara estar insatisfeita, decepcionada, pois além do despreparo da maioria dos professores, não tem espaço físico adequado apesar de suas reivindicações: “já requeri rampas e adaptações e nunca obtive respostas”. Para ela: “a inclusão ainda está muito no teórico; precisamos de mudanças sociais muito grandes, não vá acontecer de uma hora para outra”.

Em que pese toda sua consciência das desigualdades de uma estudante universitária deficiente, o seu *ethos* de classe determina uma atitude otimista com relação ao futuro. Ela acredita que pode atingir seus objetivos, pois declara com convicção: “não sou orgulhosa, se precisar [de ajuda] eu peço. Meu problema é puramente físico, se me derem condições, eu acompanho...”

4. “Os professores chegaram a dizer que não tinham culpa por eu ser cega, hoje isso são apenas lembranças ruins, tudo mudou.”(Raquel)

Raquel tem 21 anos, acadêmica do curso de Direito, cor branca, apresenta dificuldades visuais, sub-visão, com 3% de visão no olho esquerdo e cegueira total no olho direito; isto lhe permite andar sozinha, sem o uso de bengala. Raquel demonstra dificuldades em falar da cegueira e relata ter nascido com visão normal: “aos nove anos,

em razão de uma uveíte³, comecei perder a visão, o pior período de perda foi aos treze anos. Antes, lia sozinha, hoje não leio mais... Raquel sempre frequentou escolas da rede pública de ensino e cursa a Universidade com bolsa de estudo.

Quando se inscreveu para o exame vestibular, identificou-se como cega, solicitou “ledor” e foi bem recebida: “tinha ledor por disciplina, não tive dificuldades”. Foi aprovada para o curso de Fonoaudiologia, onde teve muitos problemas com a coordenação e com os professores. Relata ter solicitado orientação e ajuda para realizar as provas, mas nunca obteve, e diz: “foi um ano de muito sofrimento para mim, hoje não gosto nem de passar pela porta do prédio. Ouvi com muita indignação e revolta uma professora dizer “que não tinha culpa por eu ser cega”. Os conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais sobre a educação contribuíram, conforme afirma Bourdieu, para difundir

a idéia de que o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende a “reprender a vítima”; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais freqüentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar. (Bourdieu, 2003, p. 220)

Por isso, a indignação de Raquel diante da afirmação da professora. Raquel tem consciência de que o problema não é só sua deficiência visual, pois há outros alunos, com outras deficiências, como falta de capital cultural, de capital social, que os levam a não adaptação a este contexto escolar. Em razão das dificuldades encontradas com o corpo docente do curso de Fonoaudiologia, Raquel resolveu tentar, na própria Universidade a transferência de curso. Fez prova e conseguiu transferir para o curso de Direito. Hoje, frequentando outro curso, está feliz e sente-se apoiada pelos colegas e, professores.

³ Uveíte

Termo usado para designar não só a inflamação do trato uveal (iris, coróide e processos ciliares) como também as outras inflamações intra oculares, sejam anteriores, intermedianas, posteriores ou generalizadas, granulomatosas ou não.

Não solicitou apoio pedagógico à coordenação do novo curso porque tem resolvido suas dificuldades com os colegas, “eles lêem para mim” e, quanto aos professores a relação de hoje é muito melhor do que no passado. Ao avisar que é cega (isso se faz necessário por não ter evidência física da cegueira), “eles [os professores] combinam qual a melhor maneira para nos relacionarmos, faço provas orais ou com leitor, normalmente, monitores”. Os professores do curso de Direito, conhecedores da legislação e das sanções decorrentes do seu não cumprimento, buscam cumprir a legislação pertinente à inclusão de alunos deficientes no Ensino Superior, como, por exemplo, o Aviso circular nº 277 que orienta as IES, quanto aos direitos e deveres dos educandos portadores de deficiência. (MEC/SESU). Raquel confirma esta preocupação do corpo docente do curso de Direito ao afirmar: “todo o material das aulas são entregues em disquetes ou o professor já imprime para mim”.

Quanto ao espaço físico, embora enfrente alguns problemas, estes são solucionados por meio de seu bom relacionamento com os colegas e com os funcionários, “quando o elevador está estragado eles me ajudam a subir as escadas, e para me locomover de uma área para outra ando com eles [os colegas], todos me ajudam”. Raquel afirma estar satisfeita com o curso e com a Universidade. Confere ao título de educação superior, sua esperança de sucesso e realização quando afirma: “quero ser juíza e vou conseguir”. Essa postura de Raquel justifica-se, segundo Bourdieu, por ela pertencer à classe média em ascensão e, por depositar, na escola, suas esperanças de ocupar um lugar melhor, socialmente. Assim, compreende-se porque

a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural (..) as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (Bourdieu, 1998, p. 53)

E acrescenta: “enquanto puder vou negar minha condição de cega. Não gosto que me identifiquem como tal, por isso não uso bengala”.

5. “Sou grata à Instituição, sou bem recebida aqui...” (Teresa)

Teresa tem 26 anos, acadêmica do curso de Terapia Ocupacional, cor parda, tem deficiência física em razão de artrite reumatóide, anda sozinha, mas arrasta uma das pernas, tem grande deformidade lombar com destacada corcunda, tem baixa estatura, e peso proporcional. É uma jovem alegre, de sorriso fácil; relata ter feito o ensino fundamental e médio em escola da rede pública de ensino e, atualmente, para cursar o Ensino Superior conta com ajuda de bolsa integral de estudos.

Teresa, no ato da inscrição para o exame vestibular, registrou ser deficiente física, foi bem recebida em sala especial, de fácil acesso e reitera: “fui muito bem tratada aqui [na Instituição]. Teresa declara não ter solicitado apoio pedagógico, pois, segundo avaliação, diz: “não preciso, meu problema é físico”. Relata ter tido problemas pessoais, no segundo semestre: “os mesmos estavam prejudicando meus estudos”, procurei a professora(...), que me orientou dizendo que “minhas dificuldades eram transitórias” e conclui: “realmente foram”. Teresa observa ter problemas apenas com espaço físico: “o problema é com as salas de aula; mas eu recorro e sou bem atendida, tanto no Departamento do meu curso quanto na Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos”.

Ela fala de maneira entusiasmada quanto ao relacionamento com os colegas e professores: “sou bem tratada, respeitada, tenho direitos e deveres, como qualquer outro aluno” e completa: “não me sinto discriminada pelo meu problema físico”. Teresa mostra-se grata à Instituição, onde afirma receber muito apoio, quando diz: “agradeço a toda a Universidade pelo apoio, inclusive tenho bolsa da filantropia; se não fosse isso, não estaria aqui”. Essa concepção de Teresa revela as suas crenças determinadas por critérios e padrões do discurso dominante. Bourdieu chama essa imposição de categorias de percepção do mundo social de violência simbólica. Para o autor:

A violência simbólica é, para falar tão simplesmente quanto possível, essa forma de violência que se exerce sobre um agente social com a sua cumplicidade...Para dizer isso mais rigorosamente, os agentes sociais são agentes cognoscentes que, mesmo quando submetidos a determinismos, contribuem para produzir a eficácia daquilo que os determina, na medida em que eles estruturam aquilo que os determina. E é quase sempre nos ajustes entre determinantes e as categorias de percepção que os constituem como tais que o efeito e dominação surge...Chamo de desconhecimento o fato de reconhecer uma violência que se exerce precisamente na medida em que ela é desconhecida como violência. (Bourdieu, 1998, p. 39)

E acrescenta em seus agradecimentos: “faço acompanhamento psicológico na Instituição, com a (...), do setor de Psicologia, e afirma, sem dificuldades: “ela é minha muleta aqui”.

6. “A relação com a Universidade é amistosa, não tenho nenhum agravante, mas também nenhum avanço no sentido de consolidar uma política pedagógica das pessoas com deficiência...” (Pedro)

Pedro tem 24 anos, acadêmico do curso de Direito, cor branca, declara ser cego de nascimento. É um jovem muito educado e gentil. Toda a sua formação escolar se deve à rede privada de ensino e conta com a ajuda da família; no trabalho de leitura, usa Braille (para ler e escrever) e hoje, com ajuda da tecnologia, usa computador com programa específico para cegos. No ato da inscrição para a realização do exame vestibular, fez referência sobre sua cegueira; foi-lhe solicitado atestado médico para comprovação. Ele declara ter solicitado leitor, pois a prova em Braille, além de extensa, é muito cansativa. Afirma ter realizado as provas em salas especiais, com a ajuda de leitor: “as condições para a realização das provas foram ideais, tive um ambiente tranqüilo”.

Após o ingresso na Universidade, a mesma, [coordenação] via departamento nunca me procurou, declara: “eu entrei na Universidade; a mesma não fez nenhum contato para verificar as condições que eu preciso... ou qualquer outra coisa que eu precisava”. O depoimento de Pedro confirma as palavras de Bourdieu apud Bonnewitz, (2003), quando trata da relação pedagógica e afirma que a mesma é uma relação de força fundada em pressupostos implícitos, afirmando que:

a escola nega diferenças de públicos, as diferenças entre *habitus*. Ela se mostra “indiferente às diferenças” cultiva os subentendidos e o implícito, acessíveis de fato apenas aos “herdeiros”, a tal ponto que se pode falar de “pedagogia da ausência pedagógica” Esses subentendidos se referem aos valores, como a autonomia do aluno, cuja motivação em relação à escola ou a valorização do saber são consideradas como automáticas. (Bonnewitz, 2003, p. 119)

Pedro declara ter procurado o Departamento do seu curso, já no segundo período, porque tinha dificuldades para realizar as provas e completa: “na época eu estudava sozinho, não tinha acesso a computador em casa, aí eu me utilizava de leitores...”.

Como não encontrei ajuda, nem orientação, tratei de buscar meus próprios caminhos, “comecei a falar com os professores sobre as estratégias que poderiam ser usadas, pois, queria fazer as mesmas provas que meus colegas”. Hoje, faço provas orais ou com letores e para estudar uso o computador. Pedro declara que, para ter acesso ao material didático, traz disquete para os professores fazerem uma cópia para ele.

O espaço físico não é o fator de maior obstáculo para Pedro, ele afirma contar com a ajuda dos colegas para se locomover de uma área para outra, e diz: “eu nasci cego, estou acostumado a pedir e receber ajuda, isso não me incomoda” e acrescenta: “para o deficiente visual as barreiras de espaço físico não são o maior obstáculo. A barreira do acesso à informação, o acesso à leitura, o acesso aos meios de contato com o conhecimento...isso sim, a Universidade não possibilita”. Por último, diz: “ a relação com os professores e com os colegas, sempre foi muito cordial, até muito fraterna”.

Pedro, em seu depoimento em tom de reclamação e de denúncia, acrescenta e, deixa evidente seu descontentamento com o relacionamento com a Instituição:

com a Universidade, bem...eu tenho uma relação como qualquer outro aluno, do ponto de vista da minha deficiência, eu não tive uma relação pautada nisso, eu fiz uma tentativa nesse sentido... foi uma proposta que eu apresentei para a universidade na tentativa da universidade criar uma política para definir parâmetros, uma política pedagógica [para os deficientes}, eu acho isso relevante...soube que estão avaliando, mas nunca tive notícias.

Pedro confirma seu discurso de desagravo ao dizer:

tenho uma relação amistosa com a Instituição. Não tenho nenhum agravante, mas também nenhum avanço no sentido de consolidar uma política pedagógica para as pessoas com deficiência. Acho que a universidade está muito distante e quando se aproxima é no sentido de resolver problemas localizados, bem (...) resolve o problema de um aluno, mas a questão precisaria ser tratada como um todo.

7. “Minha deficiência não me dá nenhum limite, o limite é o infinito...”.(Éster)

Ester tem 24 anos, é acadêmica do curso de Letras Português/Inglês, declara ter nascido cega; locomove-se com ajuda de bengala. Ester tem postura elegante, tom de voz

suave e muito educada. Não demonstra alegria e, sim, um certo ar de tristeza, resignação; apesar de se declarar uma lutadora, pela causa dos deficientes, não demonstra entusiasmo e, sim, desânimo. Sempre estudou em escola da rede pública de ensino, atua em movimentos sociais, privilegiando a temática “inclusão social”; hoje coordena o Núcleo de Acessibilidade, junto ao Diretório Central dos Estudantes, na UCG.

Ester declara que no ato da inscrição para o exame vestibular registrou ser cega. Foi-lhe solicitado laudo médico para comprovação, e diz: “assim o fiz”. Nos dias das provas teve acompanhamento, dois ledores que revezavam na tarefa de leitura: ela endossa “foram dias tranquilos, eu me senti segura”. Ester diz ter ficado um pouco apreensiva após o resultado do exame vestibular, e pensou: “é mais um desafio para mim, tenho que me assegurar enquanto pessoa e estudante, e apesar da minha deficiência visual tenho total condição de estar na sala de aula”.

Afirmou que os funcionários do Departamento perceberam sua deficiência visual no ato da matrícula mas não foi procurada pela Coordenação do curso. Ficou aguardando enquanto se ambientava com o espaço físico e com os colegas, “era muita novidade acontecendo, ao mesmo tempo”. Neste período, um professor do curso a procurou dizendo “que a Universidade poderia me oferecer um monitor; indicou um departamento... Fui até lá, mas me disseram não ser ali; acabei na Pró-Reitoria: disseram-me que eu tinha direito a gravar as aulas, mas monitor não, e que as provas eu poderia fazê-las em sala separada, com auxílio de um leitor. Isso só aconteceu em uma única matéria”. O depoimento de Ester tem relação explícita com as dificuldades que a Instituição de Ensino Superior tem em receber a todos de maneira igualitária, oportunizar a todos o direito de se apropriarem do conhecimento, independentemente, dos meios que este aluno necessita para realizá-lo, ou seja, para incorporá-lo.

Quanto ao espaço físico declara ter muita dificuldade, principalmente quando tem aula no quinto andar e o elevador está estragado, acrescenta: “isso acontece com muita frequência”, reclama da falta de sinalização nos andares e nas salas e pontua: “tenho habilidade em andar sozinha, o que complica é o fato de serem blocos; não encontro nenhuma sinalização...; nem nos prédios, nem nas salas de aula. Deveria ter para facilitar para os alunos com deficiência visual. Conto muito com a ajuda dos colegas”. Ester afirma ter uma boa convivência com os colegas, e faz questão em registrar: “com os colegas há

um respeito muito grande, percebo uma admiração em torno da minha pessoa pelo meu aspecto de luta, pela segurança daquilo que quero, daquilo que desejo”.

Lamenta que o mesmo não aconteça no seu relacionamento com os professores, com os quais enfrenta algumas dificuldades, e diz: “são profissionais que não acreditam no meu potencial”. Comenta um fato lamentável, ocorrido, recentemente: “um professor gritou comigo, dizendo que se eu era deficiente o problema era meu e não dele”.

Podemos evidenciar, com bastante clareza, o quanto é importante para o aluno a maneira como é julgado. Ester se viu julgada e condenada por valores explícitos, no caso, o fato de ser cega. Isto colocado pelo professor, como fator de limite na relação ensino-aprendizagem, confirmando o que Bourdieu diz quando afirma: “Aqueles que a escola [rejeita], [ficam] convencidos (especialmente pela Escola) de que [são] eles que não [querem] a escola. (Bourdieu,1998, p.219)

Éster acrescenta, ainda, que este fato a deixou muito chateada, tanto que “pensei em trancar (...) matrícula; mas ergui a cabeça e continuo aqui...; quero mostrar que a minha deficiência não é um problema para mim e, sim, uma forma com a qual eu vou poder lutar e mostrar para a sociedade tudo o que posso; que a minha deficiência não me [limita]; o limite é o infinito”.

8. “O professor (...) disse que esquece que tem uma aluna surda na sala de aula...”(Ruth)

Ruth tem dezoito anos, acadêmica do curso de Fonoaudiologia, sua surdez é congênita bilateral, em grau severamente profundo. A mãe se dedica, exclusivamente, à filha; acabam de se mudar [para Goiânia] e declara: “vim para ajudar minha filha”. Fala muito sobre sua condição de surda e prefere resolver seus problemas na Universidade sem interferência da mãe. Sempre frequentou escola da rede privada de ensino, serviço especializado de Fonoaudiologia e faz uso de AASI (Aparelho Auditivo de Amplificação Sonora Individual). Ruth faz uso da técnica de leitura orofacial, fazendo-se entender pela oralidade; não utiliza gestos, além dos usados por todos rotineiramente.

Ela declara ter informado, no ato da inscrição para o exame vestibular, que era surda. Foi solicitado laudo médico para comprovação. Para a realização das provas ficou em sala especial, “com outros surdos”, e diz que: “foi tudo muito tranqüilo”. Afirma ter procurado o departamento do seu curso; queria orientação para os estudos e melhor relacionamento com os professores, e registra: “além de demorar muito para ser recebida, disseram não poder ajudar, que não tenho direito a monitor para estudar; que as dificuldades, eu deveria resolver, diretamente, com os professores”. O depoimento de Ruth, confirma as palavras de Bourdieu, quando este define o papel da escola frente à manutenção das desigualdades:

se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios... (Bourdieu, 2003, p. 53)

Encontra nas palavras do autor respaldo mais claro, ainda, quando este afirma: “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida”. (Bourdieu, 2003, p. 58)

Ruth diz ter um ótimo relacionamento com os colegas; ela mesma tratou de estabelecer contato na sala de aula e argumenta: “não me sinto excluída do grupo, pelo contrário”; quanto aos professores, após contato desastroso com o departamento, tratou de informá-los da sua deficiência auditiva, todos, unanimemente, diziam: “não fomos informados pela coordenação que tínhamos uma aluna surda”. Ela acrescenta: “todos foram simpáticos, perguntaram como é mais fácil, como devem proceder...”. Enfim, afirma categoricamente: “eu preciso ajudá-los para ser ajudada; faz parte de uma negociação sem ajuda da Universidade”.

Afirma que um único professor tem mostrado resistência: não oferece material didático impresso e exige relatório de suas aulas, diz: “isso me obriga a depender das colegas, pois não consigo prestar atenção e escrever ao mesmo tempo, utilizo um canal de cada vez”. Já falei com ele, e assim respondeu: “Ah! Me esqueço de você, vou tentar melhorar”. Ela disse: “gostaria de gravar suas aulas, mas o professor (...) não permitiu”. Assim, eu poderia estudar com a ajuda da minha mãe, já que “não tenho direito a monitor”.

Pode-se perceber que a Ruth tenta, de todas as formas, melhorar sua relação com o professor, para melhorar, conseqüentemente, suas condições de aprendizagem. Quando a coordenação do departamento diz: “resolva diretamente com os professores”, esta, está, de certa forma, se eximindo do compromisso com este aluno, compromisso este assumido pela Instituição em proporcionar não só o acesso, mas também a permanência dos alunos “deficientes”. Em seu texto, onde trata das questões relacionadas com o funcionamento da escola e da sua função de conservação social, Bourdieu diz: “os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros.” (Bourdieu,1998, p. 55) E acrescenta: “não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais”. (Bourdieu, 1998, p.56)

A partir do momento em que Ruth se apresenta como surda, esta esperava dos professores, pelo menos, compreensão frente suas dificuldades reais com o manejo da língua oral e a possibilidade da utilização de recursos pedagógicos para facilitar seus estudos em casa e, portanto, não comprometer seu relacionamento com os colegas do curso. Sobre o espaço físico, diz ter um pouco de dificuldade, falta sinalização, daí; “tenho que perguntar, fico muito dependente dos colegas” e isso eu achava que seria diferente aqui [na universidade], e acrescenta: “minha mãe procura não interferir, ando sozinha, às vezes me perco, tenho que andar bastante.”

9. “Eu acho que a deficiência não impõe muitas barreiras, da mesma forma que a pessoa normal chega, o deficiente também pode chegar e alcançar seus objetivos.” (Mateus)

Mateus tem 23 anos, acadêmico do curso de Direito, cor parda, tem deficiência auditiva bilateral, com grau severo. Relata ter nascido prematuro e sua surdez está associada ao uso de medicação ototóxica nos primeiros meses de vida. Tem baixa estatura, aparência franzina. É um jovem tímido, fala de sua deficiência com simplicidade; relata usar apenas um AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), pois; “está aguardando recursos financeiros para adquirir outro”. Comunica-se bem, o tom de sua voz

é compatível com padrão masculino, mas de baixa intensidade, não utiliza gestos. Relata ter se identificado como deficiente auditivo, no ato da inscrição para o exame vestibular, teve direito à sala especial, mas: “não preciso de interprete”, pois só queria garantir um local tranquilo para realizar as provas, e acrescenta sorrindo: “muito barulho de gente me incomoda”.

Sempre estudou em escola da rede pública de ensino e contou com benefícios do plano de saúde, para obter atendimento fonoaudiológico, Hoje não frequenta mais esse tipo de serviço.

Sobre apoio pedagógico relata não ter procurado o departamento do seu curso, tentando resolver seus problemas com ajuda dos colegas e com a ajuda dos professores. Neste sentido, diz: “são bons [colegas e professores], me ajudam estudando comigo e eles [os professores] me disponibilizam material impresso ou em disquete, estudo aqui [na universidade], não tenho computador em casa”. Mateus considera seu relacionamento com a Universidade normal, ele diz:

o departamento do curso nunca me procurou para saber se tenho dificuldades ou quais recursos necessito, *acho que eles não sabem que sou surdo*, e penso: o esforço é de cada um, eu acho que deficiência não impõe muitas barreiras, da mesma forma que uma pessoa normal chega onde chega..., o deficiente também pode chegar e alcançar seus objetivos.

Mateus pontua não ter dificuldades com o espaço físico, apenas lembra: “no começo, era mais difícil, tinha aula em áreas diferentes. Hoje não, porque só tenho aula aqui [no prédio do curso de Direito]”. Ele afirma estar satisfeito com o curso e deposita, no diploma superior, “esperança e confiança” para alcançar seus objetivos: “ser um advogado ou, quem, sabe um juiz”. Mateus assume, aqui, um discurso de que, somente por meio da escola, terá chances de sucesso, o que Bourdieu apresenta em seu texto: Futuro de classe e causalidade do provável, quando diz:

O “interesse” que um agente ou uma classe de agentes dedica aos “estudos” depende de seu êxito escolar e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para o êxito social. A propensão a investir no sistema escolar – que, com o capital cultural do qual ela depende parcialmente, comanda o êxito escolar – depende, por sua vez, do grau em que o êxito social é dependente do êxito escolar.(Bourdieu,1998, p.121)

10. “A universidade não oferece estrutura para que eu possa cumprir minhas atividades acadêmicas, a permanência aqui (...) é muito complicada.” (Marta)

Marta tem 26 anos, acadêmica do curso Serviço Social, relata ter nascido cega, anda com bengala e lê e escreve em Braille. É casada, seu esposo também é cego, tem dois filhos com visão normal. É uma jovem simpática, fala com desenvoltura e pode-se observar que tem uma rede de relações na sala de aula, nos encontramos na Universidade. Fez referência ao seu local de trabalho, uma maternidade, onde atua na área social, diz: “tenho interesse pelas causas sociais, daí minha opção pelo curso [Serviço Social]”.

Marta diz ter sido aluna da rede pública de ensino, mas o segundo grau fez na rede privada de ensino; cursou o Supletivo e fez suas provas no Estado do Paraná.

Ela diz ter se identificado como deficiente visual. Foi-lhe solicitado laudo médico; ela registrou que necessitaria de ledor, pois: “em Braille é muito demorado.” No dia das provas, salienta: “tudo transcorreu com muita tranquilidade, fiz prova em sala especial com ledores que se revezavam”. Marta fala, com indignação, da sua tentativa de contato com a direção do Departamento do curso: “eu não fui acolhida; tomei a iniciativa de procurar o Departamento do curso, mas não houve boa receptividade. Não fui lá pedir ajuda, fui apenas procurar saídas”.

Quanto ao espaço físico, relata ter muitas dificuldades e comenta: “eu, particularmente, usufruo muito pouco”; diz não andar sozinha aqui [na Universidade], e pergunta ao entrevistador: quer saber porque?... “a escola é muito solta na área, deveria ter sinalização e não tem, por exemplo: não tem diferenciação de pisos, um meio fio da rua até aqui dentro, para as bengalas, ou seja, da rua até o elevador. Conto com a ajuda dos colegas, aqui [na Universidade] nunca me vi sozinha”. Reitera sua condição de dependente dos colegas: “quando o elevador está estragado, conto com os colegas para subir escadas e localizar as salas”.

Relata ter um ótimo relacionamento com professores e colegas, diz: “estou construindo uma relação com colegas e professores”. Minha deficiência visual é percebida muito rápido; logo aviso as minhas limitações e estabelecemos uma relação de troca, afirma: “é difícil para mim, mas é igualmente difícil para eles [professores]; não estão

preparados para lidar com o aluno deficiente.”, então: “eles perguntam o quê fazer comigo; vou dando estratégias, é uma construção...”

Marta tenta, desta forma, consciente ou inconscientemente, romper e criar condições que possam contribuir para solucionar “seus” problemas, no “campo”: esse espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores, em torno dos interesses específicos que caracterizam a área em questão” (Canesin, 2000, p. 428). Novos valores que poderão interferir na constituição do “habitus”, “habitus” enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais” (Canesin, 2000, p.431). Para melhor convivência, garantindo assim uma posição mais confortável no “campo social”, aqui evidenciado pelo “campo escolar”. Marta acredita que aos poucos está construindo uma relação, também com a Universidade, quando fala: “estou construindo uma relação, também, com a Universidade. Acredito que o “deficiente” tem dificuldade de estabelecer relações, mas isso é muito complicado, é bem mais complexo, depende da formação do sujeito”.

Aqui se torna perceptível que os princípios inconscientes do *ethos*, “disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas razoáveis ou absurdas para qualquer agente submetido a essas regularidades”. (Bourdieu,1994. p.63) Ela faz um desabafo com muita tristeza. Chega a mudar o tom de sua voz: “a Universidade não oferece estrutura para que eu possa cumprir minhas atividades acadêmicas; é uma saída que eu tenho de encontrar e, isso exige dinheiro e, nem sempre tenho. Pagar mensalidade, pagar ledor, pagar para digitar, tudo é muito difícil. A permanência aqui é muito complicada”. Marta, apesar das dificuldades, declara-se feliz aqui [na Universidade], gosta do curso.

11. “Meu maior problema é com o espaço físico, às vezes volto para casa sem assistir aulas, porque o elevador está quebrado e não tem ninguém para me carregar”. (Madalena)

Madalena tem 36 anos, acadêmica do Curso de Letras Português/Inglês, cor parda. Seus pais moram em outro Estado e, por isso, reside na Casa do Estudante Universitário.

Tem deficiência física em razão de paralisia infantil⁴, com comprometimento dos membros inferiores, locomove-se com muletas, tipo canadense e usa prótese ortopédica. É uma jovem de aparência frágil, e com semblante de tristeza. Fala de suas limitações físicas com muita dificuldade. Relata sentir muita falta da família e diz: “assim que meus pais se mudaram para Tocantins, fiquei um período hospedada na casa de amigos. Foi uma experiência ruim, pois estes me tratavam muito mal. Hoje, moro com estudantes e todos me ajudam. Não vejo a hora de me formar, vou voltar a viver com meus pais e irmãos”.

Diz, que neste período, foi diagnosticada com depressão e faz uso de medicação e acompanhamento psicológico; recebe assistência do Setor de Psicologia da Universidade em que estuda. Declara não precisar de apoio pedagógico; “quando tenho dificuldades, estudo com os colegas”, os professores do Curso [Letras] são muito bons; não tenho nada a acrescentar. Relaciono-me muito bem com os colegas e com os professores; quanto à minha dificuldade de locomoção todos são solidários e completa: “eles [colegas e professores] me dão carona, me procuram para me ajudar”.

Madalena diz que seu maior problema é relativo ao espaço físico. Mora perto da Universidade, normalmente, vem a pé, descreve: “ando devagar, no caminho há degraus e calçadas com entulhos”. E como se não bastasse, o prédio tem difícil acesso. Após vencer todas essas barreiras diz: “é muito comum, encontrar o elevador estragado; meu prédio não tem salas de aula no térreo, ou alguém [colega ou guarda] me carrega, ou vou embora”. Estou formando, neste ano. Estou satisfeita com o curso, mas reconheço que a Instituição fez muito pouco por mim, estou aqui porque quero”. Esta se posiciona, firmemente, frente as suas escolhas. Apesar de todas as dificuldades, busca por intermédio de estratégias objetivas, alcançar ascensão social via campo cultural, ou seja, a escola e o título de Ensino Superior. Assim trata, Bourdieu que diz:

as estratégias objetivamente para a manutenção ou melhora da posição ocupada na estrutura social constituem um sistema que só pode ser apreendido e entendido

⁴ A Poliomielite, também chamada paralisia infantil, é uma doença grave causada por um micróbio que entra no corpo da pessoa sadia pela boca. É uma doença que passa de uma pessoa para outra com muita facilidade. O micróbio sai do corpo do doente principalmente pelas fezes, ou ainda quando o doente tosse, espirra ou fala. A poliomielite começa como se fosse um resfriado. A pessoa tem febre, vomita e sente dores no corpo. Na maioria das vezes, a doença fica só nisso; não se agrava. Mas, Mesmo que o doente não piore, está espalhando o micróbio da doença. Algumas vezes, o micróbio entra o corpo da pessoa, e a doença pode se agravar e aparecer a paralisia de uma perna ou de outras partes do corpo. Nesses casos, quando o doente não morre, fica paralítico ou defeituoso

enquanto tal pelo retorno ao seu princípio gerador e unificador, o ethos de classe, por intermédio do qual toda visão do mundo econômico e social, toda a relação com o outro e com o próprio corpo, enfim, tudo o que faz o estilo próprio do grupo afirma-se em cada uma de suas práticas, que seja a mais natural em aparência, a menos controlada pela consciência, pela razão ou até pela moral. (Bourdieu, 1998, p.104)

12. “Os professores me colocam num *padrão*, não aceitam ou não entendem que sou uma aluna com dificuldades específicas, exemplo: não escrevo mais.” (Joana)

Joana tem 25 anos, acadêmica do curso de Letras Português/Inglês, cor branca. Tem deficiência física em razão de ser portadora de paralisia cerebral⁵, do tipo espástico. Usa cadeiras de rodas e está, sempre, com alguém da família, pois não é capaz de movimentar a cadeira; seu comprometimento envolve membros inferiores e superiores. Joana fala com naturalidade sobre sua limitação, podemos perceber que os colegas a procuram para falar de atividades acadêmicas, diz: “sou aceita pelos colegas, mas pelos professores, nem tanto”. Declara que registrou no ato da inscrição ao exame vestibular, ser deficiente física, que usava cadeiras de rodas. Informa que foi tudo muito tranquilo, teve monitor que lhe auxiliou com os cartões e com a redação: “eu ditei a redação, o monitor escreveu e depois li para confirmação”.

Joana informa que foi bem recebida pelo Departamento [Letras], fui muito amparada, diz: “a diretora, na época, era minha parenta, tive apoio irrestrito”. Acrescenta: “tive apoio [moral], mas não apoio pedagógico.” Estuda em casa com ajuda da irmã, que cursa Direito e, com a mãe. Espaço físico é o seu maior problema, quando diz:

eu tenho muita dificuldade de locomoção, mesmo com as adaptações eu tenho muita dificuldade dentro do espaço interno da Universidade. Mesmo as salas sendo no segundo andar dependo da minha família, minha irmã fica aqui [na Universidade] comigo, ela traz material para estudar e me espera do lado de fora, se não fosse isso não estaria aqui.

A mesma relata que seu relacionamento com os colegas é bom, sente-se aceita por todos. Quanto aos professores, percebe um certo constrangimento e alguns já perguntaram como fazer, como lidar com o aluno diferente? E qual a melhor forma de

⁵ A paralisia cerebral é uma condição caracterizada por um mau controle muscular, espasticidade, paralisia e outras deficiências neurológicas decorrentes de uma lesão cerebral que ocorre durante a gestação, durante o nascimento, após o nascimento ou antes dos 5 anos de idade.

lidar? Para os que perguntam diz: “não vejo problemas, negociamos se posso gravar as aulas, como serão realizadas as provas”; existem aqueles que não perguntam; tentam agir com naturalidade, mas: “me colocam como aluna padrão e eu não o sou, tenho dificuldades motoras e pedagógicas; sou lenta para pensar e não escrevo mais. Sou uma aluna especial, isso sempre aconteceu comigo, não consigo acompanhar a turma, foi sempre assim em toda minha vida escolar”.

Joana é conhecedora de seus “limites” e considera que depende do entendimento, por parte dos professores, de seus limites para alcançar, de maneira satisfatória, seus ideais escolares. Conta com apoio da família que julga importante, imprescindível a busca de ascensão cultural para conquistar ascensão social. Aqui fica evidente que:

a tendência a perseverar em seu ser, que os grupos devem – entre outras razões- ao fato de que os agentes que os compõem são dotados de disposições duráveis, capazes de sobreviver às condições econômicas e sociais de sua própria produção, pode estar na origem tanto da inadaptação quanto da adaptação, quanto da revolta quanto da resignação. (Bourdieu, 1998, p.85)

13. “Não aceito benefícios secundários, não gosto de ser tratada diferente, estou aqui porque gosto de estudar, não para provar nada a ninguém.” (Júlia)

Júlia tem 21 anos, acadêmica do Curso de Psicologia, cor branca. Declara que ficou cega em razão de “uveíte”, e a visão piorou muito, quando tinha treze anos. Anda sem auxílio da bengala, pois segundo ela: “ainda vê vultos”. Júlia frequenta a Biblioteca Braille; porém só agora se interessou em aprender Braille. Sempre foi aluna da rede privada de ensino; fala com tranquilidade sobre sua condição de cega, das adaptações que fez em sua vida cotidiana. Seu ciclo de amigos são jovens da Associação de Cegos, diz: “me sinto mais à vontade, percebemos e sentimos [o mundo] de modo semelhante”.

Ela correlaciona, muito explicitamente, ao que Bourdieu chama de *ethos* de classe: associa ao seu grupo, no caso, *os cegos*: que a atitude em relação ao futuro, seria, com efeito, outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe...” (Bonnewitz, 2003, item 36)

Júlia afirma que informou ser cega, no momento da inscrição ao exame vestibular. A coordenação exigiu laudo médico e a mesma solicitou prova ampliada e leitor. Diz: “a coordenação colocou todos os cegos na mesma sala, cada um tinha um leitor para auxiliar; mas havia uma leitora, que ficava na frente da sala, lendo para todos. Isto gerou uma confusão, porque cada um tem um ritmo para responder”.

Ela informa que prestou dois vestibulares, na mesma Instituição: o primeiro, como *treineira*, pois ainda cursava o terceiro ano do segundo grau. No segundo declara ter tido problemas com o leitor da prova de Matemática: “ele tentou me explicar um gráfico, não consegui entender. Este disse: ‘se você é cega não vai entender mesmo’. Fiquei muito chateada, chorei e quem me acalmou foi o professor de Biologia que veio me auxiliar logo em seguida”.

Declara que tirando este contra tempo, “fui muito bem tratada por todos os fiscais e professores”. Assim que foi aprovada no Vestibular, Júlia diz que procurou o Departamento de Psicologia para providenciar sua dispensa na disciplina Educação Física, e declara: “fui bem recebida, mas a secretária do Departamento não escondeu sua indignação por eu ser cega e estar matriculada no curso”. Não comentei nada, mas pensei: “se no vestibular eu me identifiquei como cega, a Comissão deveria ter informado ao departamento, sobre minha aprovação, isso para mim era lógico”.

Júlia relata que: “nunca foi procurada por ninguém da Coordenação do curso. As dificuldades foram surgindo e fui resolvendo com os professores”; sempre aviso das condições ideais para leitura “material digitado em letra 14, eu leio com lupa.” Lamenta que nem todos os professores se preocupem com este detalhe, “isso já me trouxe muitos aborrecimentos, mas não adianta reclamar no Departamento, ninguém resolve”. Quanto ao espaço físico, diz: “já reclamei na (...), as escadas do bloco (...) são revestidas com borracha preta, que esta soltando em alguns pontos. Para quem tem baixa visão, o que auxilia é a contagem e, na cor preta, fica muito difícil”. Declara que anda sozinha e, quando encontra alguma dificuldade, pede ajuda aos colegas. Informa: “na minha turma somos três cegos; os colegas já se acostumaram a nos ajudarem, e, dos três, só eu tenho sub-visão: acabo ajudando-os, também”. Júlia considera que seus problemas estão relacionados com: “a não aceitação dos professores”. Para ela, a Universidade, também, não está preparada para receber os alunos deficientes: os professores ou ignoram a

dificuldade ou ficam querendo facilitar demais: “não aceito benefícios secundários, não gosto de ser tratada diferente, estou aqui porque gosto de estudar, não para provar nada a ninguém”. Para alguns professores parece que isso é difícil de entender: “tenho deficiência visual, não mental”.

O discurso de Júlia serve para comprovar que o entendimento da noção de inclusão caminha com o entendimento da noção de exclusão, quando diante de tais evidências os pais e, as vezes o próprio aluno são levados a questionarem o papel da escola:

e sua dificuldade para perceber e enfrentar a diversidade das estratégias mentais dos alunos, a instituição escolar provoca, muitas vezes, traumatismos propícios a reativarem traumatismos iniciais: os julgamentos negativos que afetam a imagem de si encontram um reforço, sem dúvida muito variável em sua força forma, junto aos pais, que redobra o sofrimento e coloca a criança ou o adolescente diante da alternativa de se submeter ou sair do jogo por diferentes formas de negação e compensação ou de regressão...” (Bourdieu, 1998, p. 235)

Júlia declara estar satisfeita com o curso. Reconhece as dificuldades, mas fala com entusiasmo: “nada é muito fácil para mim, me adaptei com a deficiência visual e o resto brigo, se for preciso, para garantir meus direitos”.

Considerações finais:
balanço crítico

Considerações finais: balanço crítico

Esta pesquisa teve como objetivo fundamental, verificar como os jovens “deficientes”, que cursam Ensino Superior, entendem, ou melhor, definem o processo de inclusão, no qual estão inseridos.

Com este propósito iniciamos o trabalho justificando nosso interesse pela temática, e com a convicção de que poderíamos encontrar, através dessa pesquisa, respostas para muitos questionamentos e, quem sabe, poder colaborar com um projeto que pudesse ajudar as instituições, no caso particular, a Universidade Católica de Goiás, nas dificuldades inerentes ao processo de inclusão de alunos “deficientes”, no Ensino Superior.

Foram muitas as dificuldades, que vão, desde a pouca literatura disponível até àquelas relacionadas com dados específicos sobre a inclusão de alunos deficientes, no Ensino Superior. Em contato virtual com organismos governamentais, como MEC e INEP, pudemos constatar que não se encontram disponibilizados dados específicos sobre o tema.

Existem vários trabalhos de Mestrado e Doutorado que abordam a temática da educação inclusiva, no âmbito do Ensino Fundamental, mas não há nenhum registro no âmbito do Ensino Superior.

Começamos por percorrer estudos que enfatizassem, de maneira generalizada, o discurso da escola inclusiva, priorizando trabalhos que foram produzidos desde a década de 90 até os dias atuais.

Iniciamos com muita convicção e confiança de que os movimentos sociais e educacionais, produzidos nos últimos anos, estivessem contribuindo para a efetivação de políticas educacionais inclusivistas.

Encontramos na Filosofia e na Sociologia referenciais teóricos que contribuíram para algo que a princípio parecia muito simples, mas, na verdade, é muito difícil: o próprio conceito de “inclusão”.

A partir dessas leituras, entendemos que a sociedade produz movimentos e que estes determinam onde devemos ser incluídos ou excluídos, que de tempos em tempos,

estes movimentos tratam de engrossar a lista dos excluídos. Características é que não faltam: são negros, pobres, índios, mulheres, “deficientes”.

Analisamos a Legislação Nacional e a Internacional divulgada pela UNESCO, produzidas na década de 90, que abordam temas educacionais, e sem exceção, todas asseguram direitos iguais para todos, direito à educação, à saúde, enfim à cidadania.

A legislação nacional segue orientações internacionais, firmadas em acordos políticos, coordenadas pela UNESCO e as regulamentam em leis, decretos e portarias que dão respostas imediatas, mas que jamais se efetivarão.

Fizemo-nos o seguinte questionamento: por quê afirmar que “jamais se efetivarão”? Diante de todo o caminho que foi percorrido, para a efetivação desta pesquisa, foi possível fazer uma análise da conjuntura social e política e, assim concluir que se a escola é para todos, não deveria ter projeto específico que contemplasse a educação inclusiva. O simples fato de “ser para todos” já deveria incluir os deficientes.

Pôde-se perceber, nesta trajetória, que o atendimento a alunos deficientes incomoda muitos profissionais que atuam, diretamente, com a educação. Isto, de certa forma, ofereceu elementos para uma melhor compreensão da representação que a sociedade, nos dias atuais, tem dos deficientes.

Esta questão, entretanto antecede à época contemporânea. São inúmeros os relatos reveladores de que, na Antigüidade, os deficientes eram banidos, eliminados da sociedade. Mais tarde, depois com a intervenção da Igreja, passaram a ser vistos como castigo divino, imposto a seus pais e familiares, e, por isso, deveriam ser criados em local seguro, pois representavam perigo e sinalizavam vergonha para os seus. Com o tempo, foram anistiados e passaram a ser atendidos em entidades filantrópicas que praticavam a caridade, em troca de ajuda financeira de seus familiares, para custeio das despesas.

As primeiras Instituições que iniciaram atendimento clínico e educacional, remontam ao final do século XIX. Este período é caracterizado pela história como período de segregação. Posteriormente surgiram as escolas regulares com atendimento diferenciado; as salas especiais, para aqueles em condições de conviverem socialmente, período denominado por integração; e, finalmente, surge o discurso da “inclusão”. O

governo, num ato de generosidade, extingue as escolas especiais e entrega para as escolas e para as famílias, a tarefa, o compromisso e as custas da escolarização dos deficientes.

Hoje, todas essas ações governamentais estão amparadas legalmente, fruto de um movimento social, denominado pró-inclusão, onde as diferenças individuais devem ser minimizadas, com o lema “igualdade”, “fraternidade”, “solidariedade”.

Não se pôde constatar a inclusão de deficientes no Ensino Superior. Os jovens, que estão neste segmento de ensino, contam com a ajuda de seus familiares e travam uma luta desigual com aqueles que se julgam normais. Apesar disso, estes se sentem agradecidos por estarem no espaço universitário e, ao buscarem reconhecimento pelos seus esforços, tornam-se compreensíveis com as atitudes preconceituosas a que são submetidos. Embora sejamos a favor dessa luta, pela inclusão escolar dos deficientes, reconhecemos que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade perversa, que os elimina. É falsa a concepção de que caminhamos rumo à igualdade de oportunidades.

Queremos encerrar esse balanço crítico colocando-nos ao lado dos educadores que tentam desconstruir a ilusão do discurso da igualdade de oportunidades, para construir um discurso que revele as possibilidades efetivas da inclusão escolar.

Neste sentido, aqui o enfoque foi no aluno deficiente. E o professor universitário, diante dessa situação, o que pensa? como avalia o ensino/aprendizagem do aluno surdo? e do cego? que ferramentas utilizar para avaliar um aluno que não escreve? que não fala? que não vê? E mais, como conviver com o aluno deficiente, estabelecendo uma relação pedagógica que ultrapasse suas características ou limitações físicas e sensoriais?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALCUDIA, Rosa....[et al.]. *Atenção à Diversidade*. (Trad. Daisy Vaz Moraes). Porto Alegre: Artmed, 2002.
2. ALMEIDA, Dulce Barros. *Do especial ao inclusivo? : um estudo da proposta de inclusão escolar da rede Estadual de Goiás, no Município de Goiânia*. Tese (Doutorado em Educação). Coordenação de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.
3. AMARAL, Lígia Assumpção. *História da Exclusão: e de Inclusão? – na rede pública*. Educação Especial em debate. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.
4. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
5. _____. *Filosofia da educação*. 2. ed. rev. e ampl.. São Paulo: Moderna, 1996.
6. Educação e Sociedade Dossiê Diferenças. *Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. São Paulo: CEDES, Ano XXIII, nº 79, ago.de 2002.
7. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, 08 de maio de 1996. Disponível em: www.seesp.gov.br. Acesso em: 30 set. 2002
8. AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).
9. BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. (Trad. De Lucy Magalhães), Petrópolis: Vozes, 2003.
10. BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
11. _____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
12. BRANDÃO, Zaia. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: F.Alves, 1987 , (Coleção Educação em Questão)
13. BRITO, Maria Helena de Oliveira (Org.). *Políticas educacionais, epistemologia e educação, Saberes da educação e saúde*. Goiânia: UCG, 2004. 262,p (Cadernos de Área, n. 13).

14. CADERNOS CEDES - Educação Especial – *Centro de Estudos Educação e Sociedade*.n. 23. São Paulo: Cortez, 1989.
15. CADERNOS DO MEC - Reforma da Educação Superior, jun.2004. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
16. CANESIN, Maria Teresa. O conceito de *habitus* na ‘teoria da prática’ de Bourdieu com o pensamento sociológico durkeimiano. *Fragmentos da Cultura*. v. 10, n.2, p.425-441, mar/abr. 2000. Goiânia:UCG
17. CASTANHO, Sérgio& CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora* (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
18. CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; WANDERLEY-BELFIORE Mariangela (orgs). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.
19. CASTRO, Regina Maria Jordão Cardoso de. *Expansão da educação superior privada no Brasil a partir da década de 1990: o caso da Faculdade Cambury de Goiânia-Go*. 147 p. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação) Coordenação de Pós-Graduação da faculdade de Educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.
20. CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA Romualdo Portela de (Orgs.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
21. CHAUI, Marilena. *A Universidade Operacional*. São Paulo: Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999.
22. Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2002
23. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade: *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. Disponível em: <www.seesp.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2002
24. DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
25. DEBREY, Carlos..A lógica do capital na educação brasileira: a reforma na educação Profissional(1990-2000). Goiânia: Alternativa; UCG, 2003.
26. DÉROULÈDE, Nilza Helena.*O Setor de apoio no processo inclusivo escolar*. 148 p. Goiânia:. Dissertação (Mestrado em Educação). Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

27. DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do Ensino Superior e a Privatização do Público*. Goiânia: Ed. da UFG, 2001.
28. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A e Goiânia Alternativa, 2002. p.67 – 68.
29. FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. (Trad.de Guacira Lopes Louro). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
30. FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003, (Série Pesquisa em Educação, n. 6)
31. FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4. ed. rev. São Paulo: 1980. (Coleção Educação Universitária)
32. GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.
33. _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.
34. GENRO, Tarso Autonomia para as federais. *Revista Ensino Superior*. Ano 7, n. 75 dez. 2004, p.29. São Paulo: Editora Segmento.
35. GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
36. GLAT, Rosana. *Inclusão total: mais uma utopia?* Revista Integração. Brasília: v.8, n. 20, 1998.
37. MIRANDA, Marília Gouvêa de. Universidade, conhecimento e informação in *Jornal da UFG*. Goiânia: UFG, maio/jun 1997.
38. IMBERNÓN, Francisco.(Org.). *A Educação do Século XXI: Os desafios do futuro imediato*. (Trad. Ernani Rosa) 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
39. IZQUIERDO, Carlos Muñoz. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: Investigaciones realizadas en América sobre el problema*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
40. MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
41. MANTOAN, Maria Tereza Égler. *A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

42. MILANO, Lydia Godoy. *Educação inclusiva: do proclamado ao realizado – o caso da Escola Estadual Esperança*. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.
43. MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.
44. MRECH, Leny Magalhães. *O que é educação inclusiva?* Revista Integração. MEC. Brasília, v.8, n.20, 1998.
45. NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica, 1930 – 1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia:UFG, 1994.
46. NUNES, Edson *et al.* *Teias de relações ambíguas: regulação e ensino superior*. Brasília: INEPE, 2002.
47. PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Ática Ltda, 1990.
48. POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. (Trad. Beatriz Affonso Neves). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
49. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 16ª ed. rev.. e ampl. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. – (Coleção memória da educação)
50. ROCHA, Everardo. P Guimarães. *O que é etnocentrismo*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
51. RODRIGUES, David (Org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial, n. 7. Lisboa: Porto Editora, 2001
52. ROLLA, Jorge Silva. *Do Sucesso ao (In)Sucesso: A questão das (des)igualdades..* Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 1994
53. ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). *Políticas organizativas e Curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
54. SANTOS, Jaciete Barbosa. *A dialética da inclusão/exclusão na história da educação de alunos com deficiência*. Educação e Contemporaneidade: Revista da FAEEBA. Salvador – Bahia, v. 11, n. 17, jan. / jun. 2002.p.27-44.
55. SASSAKI, Romeu Kazumi. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

56. SAWAIA, Bader (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.
57. SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia M. de. EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
58. TAQUARY, Carlos. Escolas apóiam o MEC no ProUni. *Revista Ensino Superior*. Ano 7, n. 73, out. 2004, p.22. São Paulo: Editora Segmento.
59. TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge, HADDAD Sérgio. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC-SP, 1996.
60. TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Ensino Superior Privado no Brasil*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 2000.
61. YARZÁBAL, Luis. *Consenso para a mudança na educação superior*. Curitiba: Campangnat, 2002.
62. WARDE, Mirian Jorge (Org). *II Seminário Internacional: Novas Políticas Educacionais: perspectivas e críticas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
63. ZABALA, Miguel A.– O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: Profª Drª Elianda Tiballi
ORIENTANDA: Thelma Perini

Ficha de Observação:

Instituição:

Equipe de Apoio:

Como é realizado o vestibular? (provas)

Local:

Aplicação:

Solicitação de apoio especializado:

Salas especiais para o momento do vestibular:

Material ampliado, lupas

Material em Braille

Colocação de Intérprete de Língua de Sinais

Adaptação do espaço físico, mobiliário e equipamentos para os alunos com deficiência física:

Outros:

Anexo 2

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Elianda Tiballi

ORIENTANDA: Thelma Perini

Tema da pesquisa: “ O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos”

Instituição:

Coordenador(a) do Núcleo de Seleção / Vestibular / Processo Seletivo:

Equipe de Apoio:

Quantos candidatos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) se inscreveram no vestibular / processo seletivo?

Desses candidatos, que tipo de NEE apresentam:

- () surdez,..... quantos? _____
- () cegueira ou sub-visão,..... quantos? _____
- () deficiência física,..... quantos? _____
- () outros,..... quantos? _____

Como é realizado o vestibular/processo seletivo?

Existem critérios específicos para a correção das provas? No caso dos surdos, maior flexibilidade na correção da redação?

Existe ampliação do tempo determinado para execução das provas?

Dos candidatos inscritos, quantos compareceram as provas?

Dos que realizaram as provas, quantos foram aprovados?

Dos aprovados, quantos se matricularam e quais cursos?

Agradeço a compreensão e participação.
Mestranda: Thelma Perini
Telefones para contato: (62) 546-3223 – 9972 1048
Endereço eletrônico: thelma@ucg.br

Anexo 3

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR
Orientadora: Prof Dr^a Elianda Tiballi
Aluna: Thelma Íris Perini

Roteiro semi-estruturado para a realização da entrevista:

Dados do aluno:

Nome:

Idade: sexo:

Curso que frequenta:

Tipo de deficiência:

1. Identificação das necessidades especiais do aluno deficiente.
2. Apoio pedagógico para acompanhamento do curso.
3. Dependências espaço-físico
4. Relacionamento na sala de aula e na universidade.