



ÁREA TEMÁTICA: CLASSES, DESIGUALDADES e POLÍTICAS PÚBLICAS

Políticas de Inclusão no Ensino Superior: Panorama da Legislação Brasileira

FONSECA da SILVA, Maria Cristina da Rosa

Doutora em mídia e conhecimento

ÁREA DE PESQUISA: Educação, Arte e Inclusão

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

crisrina@udesc.br

Resumo

Destacamos os dados levantados no projeto de pesquisa intitulado “Mapeamento dos portadores de necessidades especiais e diagnóstico das carências para inclusão no ensino universitário da UDESC, bem como, o levantamento dos dados quantitativos, formado pelos dados do Censo de 2006 do governo federal, dos dados do governo estadual e do município de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Ainda fez parte da análise nesta investigação, os documentos e políticas para a educação especial no Brasil. Identificamos as mudanças no cenário social a partir da legislação construída nas últimas décadas, enfatizando os aspectos da legislação estadual que atende a educação especial. Partindo da análise dos dados quantitativos de inclusão no ensino médio e fundamental, identificamos diretrizes para inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior da UDESC.

Palavras-chave: inclusão – políticas públicas – deficiência - universidade





Resultado de uma política internacional que ganha força a partir da década de 1990, o Brasil amplia sua legislação e propõe o modelo de educação inclusiva nos moldes estadunidenses. (Mendes, 2006) resgata este vínculo com o modelo americano fazendo a crítica ao modelo brasileiro que valoriza os “modismos internacionais”, que realça a proposição de juristas nas políticas públicas, na dicotomização do debate entre educação inclusiva e educação total e na interpretação de que a educação inclusiva diz respeito apenas a educação especial.

Abordando o tema, dois movimentos foram mais contundentes na proposta de educação das pessoas com necessidades educacionais. (Rodrigues, 2006) destaca que um propôs a integração, onde a inserção na escola era suficiente para a integração. Outro movimento chamado de inclusão segundo (Michels, 2006) propõe um serviço obrigatório de apoio e sustentação do trabalho, por meio de financiamento, contratação e formação de profissionais. Neste cenário atual, de uma inclusão de direito que não acontece de fato, interessa aos estudos aqui relatados, investigar os conceitos de inclusão presentes na literatura.

Considerando a realidade da escola brasileira, cabe ressaltar que os esforços para a diretriz inclusiva na atualidade foram erguidos na expectativa do movimento educacional das entidades científicas e das organizações da sociedade civil. Segundo (Mendes, 2006) mesmo que os princípios da Educação Inclusiva estejam presentes nas leis, normas e resoluções dos governos, pouco na prática tem sido feito para efetivar as políticas de inclusão. Tal conceito é utilizado no parecer do CNE/CEB 17/2001ⁱⁱⁱ que define as diretrizes básicas para a Educação Especial, apresentando a política educacional inclusiva. “Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida”. (CNE/CEB 17/2001). Ressalta-se que o movimento por uma educação inclusiva solidifica-se na perspectiva de uma sociedade que não sonegue o direito à diferença. Assim, pensar inclusão no ambiente escolar não significa apenas criar vagas para as pessoas com necessidades especiais na escola regular. Esta prática, segundo (Skliar, 2006), foi denominada durante muito tempo como movimento de integração, tornando as escolas depósitos e aumentando a frustração e a discriminação das pessoas com necessidades especiais. (Silva, 2002) aponta que na perspectiva inclusiva cabe não só o acesso à escola, como também a permanência com qualidade, significando o direito à aprendizagem e a socialização com o suporte diferenciado necessário a cada uma das crianças do contexto regular de ensino.

No que tange às dificuldades de aplicação das políticas inclusivas na realidade escolar, percebe-se que o insucesso desse processo está muito próximo dos interesses econômicos, porque, segundo (Mendes, 2006) o movimento de inclusão significou uma economia para o governo no que diz respeito aos recursos gastos para manutenção das escolas especiais. Estes aspectos são derivados das políticas sociais e econômicas, que no capitalismo se instalam fortemente na estrutura de poder do Estado. Contudo esta postura excludente dificulta a operacionalização de medidas que exijam investimento na transformação das condições dos diferentes, na escola e na sociedade. Muitas vezes a própria escola, ao contrário de tornar-se uma possibilidade de acolhimento e respeito ao outro, constitui-se num ambiente de seletividade social. Também o faz com os negros, os pobres, os índios, os homossexuais, enfim, todos aqueles que produzem um estranhamento ao conceito dominante de normalidade.

Na história da legislação educacional brasileira é expressiva a quantidade de leis promulgadas e que na prática não foram implementadas. Cabe salientar a necessidade de garantir o acesso e permanências dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais à educação desde a infância, como propõe a atual LDB 9394/96ⁱⁱⁱ. Além de beneficiar os sujeitos em si, a inclusão colabora também para uma sociedade mais preparada para relacionar-se com a diversidade. A garantia de profissionais qualificados, projetos



pedagógicos adequados e condições de acessibilidade e participação democrática nas instâncias de decisão dentro do ambiente escolar são necessárias para a efetivação do processo de inclusão.

No final do século XX a década de 1990 marcou um importante evento que demarcou uma posição em defesa de “Educação para Todos”, a Conferência Mundial de Jomtien. Na conferência, em linhas gerais, foram propostas diretrizes para influenciar os sistemas de ensino dos países envolvidos na problemática dos direitos humanos. Desta maneira a conferência retifica os princípios de acesso e permanência para todos nos processos regulares de ensino, com reformas educativas que contemplem a inclusão e mudanças curriculares profundas que possam propiciar iguais condições de ponto de partida, para os diferentes modos de aprendizagens. Já no ano de 1994 mediante a criação da Declaração de Salamanca, que envolveu, segundo o documento da declaração, 88 governos e 25 organizações governamentais, reuniram-se em assembléia na cidade de Salamanca Espanha, para o compromisso com a inclusão.

Segundo (Vargas, 2003), no Brasil as escolas especiais produziram uma convivência paralela das duas redes de ensino: a especial e a regular. Essa dualidade do espaço que deve ocupar a pessoa com necessidade especial, se na escola regular ou na escola especial, ainda persiste. (Mendes, 2006) apresenta análise histórica a respeito dessa dualidade no cenário internacional, mostrando que diversos fatores como a indústria da guerra, o custo dos “deficientes” para o Estado e a legislação de outros países participaram na conformação do debate acerca das escolas especiais, da integração e do movimento por educação inclusiva na realidade brasileira. Ainda em Santa Catarina, (Vargas, 2003) afirmam que o estado foi precursor em 1988 de políticas de integração dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Essa integração aligeirada mostrou a falta de estrutura, a necessidade de investimento na formação de professores, investimentos de recursos no financiamento das políticas inclusivas e instalou um ambiente fértil na propagação do preconceito. A resolução n. 01/1996 do Conselho Estadual de Educação normatizou a integração na rede de ensino e também o atendimento especializado. Este movimento por inclusão de qualidade no Estado vem crescendo não só pelas políticas públicas, como também, pelas ações das organizações que representam os cegos como exemplo a Associação Catarinense de Integração do Cego – ACIC.

1. A Educação Especial na Educação Básica brasileira:

Com o objetivo de melhor fundamentar o estudo aqui relatado, focamos a análise no conceito de inclusão presente nos textos publicados no Grupo de Trabalho (GT - 15) da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) das 29ª e 30ª reuniões, que reuniram ao todo 21 textos acadêmicos apresentados por profissionais pesquisadores de diversas universidades. No ano de 2006 preponderou o olhar dos pesquisadores para a temática da surdez tema em destaque na atualidade pela recente legislação formulada para área em Santa Catarina – Brasil. (Decreto federal 5626 – 22/12/2005 e lei Estadual SC -8869 – 06/09/2001). Já a 30ª reunião apresentou uma produção mais variada em termos de diferentes deficiências.

Observamos nos textos que todos se envolvem com a temática da inclusão como categoria de análise na atualidade, no entanto, poucos conceituam o que entendem por inclusão. A análise percebeu que o conceito de inclusão é compreendido como algo adjacente à problemática da área, não necessitando ser conceituado, como se fosse de domínio público. Desta postura nasce o conceito polissêmico de inclusão que por sua amplitude não explicita os matizes que o fundamentam, criando interpretações conflitantes.

Buscando não estigmatizar o professor como responsável pelo fracasso das crianças e jovens com necessidades especiais, mas ao mesmo tempo marcando sua participação neste processo, destacamos a fala de um dos textos investigados. Saliento que a inclusão de todos na escola não passa por frágeis mudanças metodológicas (...) mas passa por uma virada radical nas formas de ver, entender e posicionar



os alunos. Passa pela compreensão de que é necessário investir em mudanças pequenas, constantes e produzidas na prática da reflexão teórica sobre o que se vive (Lopes, 2007, p. 15). Esta abordagem vai ao encontro das teorias de Bourdieu acerca da formação do hábitus. Teive (2008) propõe a utilização do termo proposto por Bourdieu voltado para os aspectos da educação. Utiliza então o “hábitus” pedagógico definindo-o como a “ (...) matriz de percepções, de apreciações e de ações, a qual orientaria tanto a reprodução dos esquemas e de receitas como a invenção de novas estratégias de ensino” (Teives, 2008, p.31).

Ao utilizarmos o conceito de “habitus” proposto por Bourdieu enfatizamos a percepção das necessidades de mudança cultural como forma de consolidar práticas educativas inclusivas, nas salas de aulas e também nos espaços de formação de professores. Ampliando a análise acerca dos conceitos de inclusão identificamos que Mendes (2006), utiliza-se de uma afirmativa proposta por Odom, onde o autor identifica o conceito de inclusão como controverso explicitando também a polissemia presente no conceito de inclusão.

Analisando outro artigo do GT 15 da Anped, identificamos um relato bastante singular da pesquisadora que descreveu o trabalho desenvolvido em uma classe onde participa uma menina com deficiência mental e como se dá a mediação da professora com o grupo de crianças. Freitas, Camargo e Monteiro (2007) analisam como a menina é vista pela professora e pelos colegas. Consideram a importância deste modo de ver, porque é a partir dele que a menina vai constituir sua subjetividade. Os autores utilizam-se das formulações de Bakhtin para abordar a importância das representações do outro para compor nossa identidade. Na formulação de Freitas, Camargo e Monteiro (2007) identificamos o discurso da professora percebendo a criança como incapaz, ou mesmo reconhecendo que não problematiza como ela aprende. As formulações analisadas neste tópico têm como referências as pesquisas na área de Educação revelando uma trajetória onde as pesquisas sobre inclusão, são pouco observadas como objeto de estudos nas áreas das licenciaturas (formação de professores para as demais disciplinas do currículo).

Fundamentada numa perspectiva democrática num ambiente de efervescência política e de abertura no país, a Constituição de 1988, “Defende o desenvolvimento pleno da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Esta perspectiva inclui os princípios de educação para todos, não só no direito a escolarização como também no campo do trabalho. Ainda propõe o serviço especializado na rede regular, atendimento a partir da educação infantil e defini recursos públicos para as escolas e instituições sem fins lucrativos. Para dar consequência aos princípios propostos na Carta constitucional a lei 7853 de 24 de outubro de 1989 detalha os princípios apontados na Constituição de 1988.

Partindo da mobilização do movimento social organizado em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069). Como princípios relativos diretamente a Educação Especial à lei propõe: “Direito a educação, à cultura e ao lazer, desenvolvimento pleno, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. “Igualdade de condições no acesso e permanência na escola e atendimento especializado na rede regular de ensino”. O Estatuto da Criança e do Adolescente, foi uma conquista no sentido da garantia de direitos básicos, bem como, em relação ao debate da infância na sociedade.

Por meio do decreto 914 de 06/09/1993 ficam estabelecidas as diretrizes e objetivos da política nacional para a integração da pessoa com necessidades especiais. Buscando ampliar a participação da pessoa com necessidades especiais no mercado de trabalho a lei 8559 de 23 de março de 1994 modifica dispositivos da lei 6494 de 07 de dezembro de 1977 (estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio). Autoriza as instituições a receberem na condição de estagiários, estudantes com necessidades especiais, matriculados na rede de ensino, freqüentando o ensino médio, superior ou escolas especiais. Ainda a Lei 8899 de 20/06/1994, com objetivo de ampliar as possibilidades de acesso da pessoa com necessidades especiais aos ambientes de escolarização, trabalho, lazer e demais espaços sociais, concede o passe livre no transporte interestadual.



Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, ficam definidos os princípios da educação especial como modalidade educacional escolar, oferecida preferencialmente na rede regular, para pessoas com necessidades especiais. Demarca a presença de serviços especializados na rede regular, desde a educação infantil. Fica estabelecido na lei, a existência de “Apoio pedagógico específico para melhor atendimento das diferenças e terminalidade para aqueles que em função das necessidades não puderem acompanhar e aceleração para os “superdotados”.

A legislação brasileira marca diversos espaços para a formação de professores, no entanto os órgãos fiscalizadores têm dificuldade de supervisionar o atendimento da lei. A lei 9424 de 12/1996 dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. Como objetivo a legislação propõe, professores qualificados em todos os níveis de atendimento, na educação especial e nas classes regulares. Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002 define diretrizes para a formação de professores. Institui orientações no sentido de preparar o professor, entre outras características, para o ensino visando à aprendizagem do aluno, o acolhimento e o trato da diversidade. Na referida resolução ficam estabelecidas os conteúdos os quais o professor deverá dominar, entre eles: Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na portaria n. 319 de 26 de fevereiro de 1999 definiu-se os princípios para a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências, a música e a informática. Por meio do Decreto 3076 de 01 de junho de 1999 foi criado o âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de deficiência – CONADE.

Com o objetivo de dar mobilidade ao público especial, oportunizando acesso a escolarização, ao lazer e ao trabalho, o Decreto 3691 de 19 de dezembro de 2000 propõe que “As empresas reservarão dois assentos de cada veículo, destinado a serviço convencional, para ocupação das pessoas beneficiadas pelo Art. 1º da Lei n. 8899 de 29 de junho de 1994”. Lei 10845 de 05 de março de 2004 “Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado às Pessoas com necessidades especiais, e dá outras providências”.

Este panorama das principais legislações existentes no país demonstra que as organizações sociais, em especial no campo educativo, necessitam garantir a efetivação destas políticas públicas se desejam de fato uma escola de qualidade para todos.

3. Dados da realidade catarinense, reflexões para o ensino superior:

Partindo da análise dos dados levantados no projeto de pesquisa intitulado “Mapeamento das pessoas com necessidades especiais e diagnóstico das carências para inclusão no ensino universitário, buscamos apresentar o diagnóstico do cenário de inclusão em Santa Catarina. O levantamento dos dados quantitativos é formado pelos dados do Censo de 2006 do governo federal, dos dados quantitativos do governo estadual e também dados do município de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Ainda fez parte da análise o documento estadual de políticas para a educação especial e uma amostra de entrevistas com estudantes da rede pública de ensino que possuem necessidades especiais.

Por meio da portaria 1793 de 12 de 1994 fica estabelecida a prioridade na formação de professores no âmbito da formação universitária, incluindo-se a disciplina “Aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas. Mesmo que a cultura inclusiva não se constitua a partir de uma disciplina no currículo, colabora para uma sensibilização dos estudantes.



Compreendendo aspectos mais amplos o Aviso Circular n. 277 MEC/GM : “Versa sobre a necessidade de ampliação do acesso das pessoas com necessidades especiais ao ensino superior. Propõe atenção das universidades em três aspectos: Elaboração do edital do concurso de vestibular, no momento da realização das provas e no processo de correção das provas”. Da legislação construída a partir da constituição de 1988 o aviso circular n. 277/MEC é o primeiro que trata das necessidades vivenciadas pelos cegos, apontando a necessidade de profissionais, equipamentos e avaliação diferenciadas para os sujeitos cegos.

Na Portaria 3284 de 07 de novembro de 2003, foi disciplinado os requisitos básicos de acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, que devem estar presentes nos processos de autorização, reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Especificamente para alunos cegos. A lei propõe compromisso formal da instituição, até que o aluno conclua o curso garantindo a manutenção de sala equipada para atendimento pedagógico do aluno cego. Adotar plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braille e de fitas para uso didático.

No contexto da inclusão no Ensino Superior que é pensada desde o credenciamento dos cursos até a ampliação da demanda de pessoas com necessidades especiais nas universidades públicas é que passamos a descrever os dados em Santa Catarina. Analisamos a legislação acerca da inclusão identificando os números estatísticos de inclusão na realidade de Santa Catarina. Antes de partir para análise propriamente dita dos dados cabe destacar a dificuldade de obtenção destes nas redes de ensino. Num determinado momento da pesquisa, quando buscamos dados de uma secretaria de educação, a especialista na área de educação especial nos afirmou que havia muita dificuldade de ter dados corretos. Apontou que os dados existentes eram relativos, pois os profissionais que executam a matrícula das crianças nas escolas, muitas vezes por falta de informação adequada, não preenchem com clareza os dados nos formulário de matrícula. Um exemplo desse procedimento era observado quando a “deficiência” não era visível, neste caso, o executor da matrícula não perguntava ao responsável sobre a existência ou não da deficiência e o dado ficava perdido. Muitos encaram o preenchimento dos formulários desse tipo como preconceituoso e constrangem-se em fazer tais perguntas aos pais, ocasionando dessa forma dados imprecisos.

Buscamos dados referentes ao censo escolar de 2006, sistematizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), com relação à Educação Inclusiva em cidades como: Chapecó, Florianópolis, Joinville, Lages, Palhoça, São Bento do Sul e São José, localizadas no Estado de Santa Catarina. Essa busca teve por objetivo o estudo relativo à quantidade e localização dos possíveis alunos especiais que poderão vir a fazer parte, futuramente, de instituições públicas na região.

Analisando os dados da tabela do censo escolar no ano de 2006, começando pela cidade de Chapecó, observa-se que, cerca de 0.8% da população estudantil, do Ensino Fundamental Regular, possuem alguma deficiência. Os alunos especiais estão distribuídos entre Escolas Estaduais, com 61 alunos; Escolas Municipais, que recebem 148 alunos; e Escolas Privadas com 4 alunos; um total de 213 alunos especiais dentro de 27.626 alunos matriculados regularmente em todas as Escolas de Ensino Fundamental na cidade de Chapecó.

Na cidade de Florianópolis encontramos 347 alunos na Educação Especial do Ensino Fundamental Regular. Eles estão distribuídos entre Escolas Estaduais com 79 alunos; Escolas Municipais com 194 alunos; e Escolas Privadas com 74 alunos especiais, dentro do total de 53.954 alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental, o que constitui cerca de 0.64% dos alunos. Na cidade de Joinville há 75.806 alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular, dentre eles, 636 alunos são especiais, ou seja, um pouco menos de 0.84% dos alunos são portadores de necessidades especiais e estão matriculados em Escolas Estaduais com 85 alunos; Escolas Municipais recebendo 522 alunos; e Escolas Privadas com 29 alunos especiais.



Na cidade de Lages, no ano de 2006, havia um total de 28.403 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 234 são alunos com necessidades especiais, o que significa 0.82% dos alunos matriculados regularmente. Eles estão distribuídos em Escolas Estaduais com 60 alunos especiais; Escolas Municipais com 148 alunos; e 26 alunos especiais estão nas Escolas Privadas. Já na cidade de Palhoça, os dados apontam 130 alunos portadores de necessidades especiais matriculados, ou seja, 0.62% do total de 20.819 alunos regulares no Ensino Fundamental possuem algum tipo de deficiência. Entre eles, 35 alunos estudam em Escolas Estaduais; 83 alunos portadores de necessidades especiais estão matriculados em Escolas Municipais; e 12 alunos estudam em Escolas Privadas.

Outra cidade do Estado de Santa Catarina é São Bento do Sul que possui um total de 12.806 alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental. Entre eles 136 são alunos portadores de necessidades especiais, ou seja, 1.06% e estão divididos em Escolas Estaduais com 12 alunos especiais; Escolas Municipais com 120 alunos; e Escolas Privadas com 4 alunos. A última cidade analisada até o presente momento é São José, com seus 30.893 alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental. São José possui 177 alunos especiais, o que significa 0.57% do total, no qual 58 alunos estudam nas Escolas Estaduais; 116 alunos nas Escolas Municipais; e 3 alunos portadores de necessidades especiais estudam em Escolas Privadas.

Para ampliar o quadro de referência foram analisados os dados do censo de 2006 com relação a todo o Ensino Médio, ou seja: Ensino Médio Regular, mais Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos do supletivo presencial e semi-presencial e os alunos do Ensino Técnico, nas mesmas cidades já citadas no Ensino Fundamental. Observou-se que, em Chapecó, há 11.470 alunos em todo o Ensino Médio. Neste quadro estão, 231 alunos com necessidades especiais, ou seja, 2.01% dos estudantes do Ensino Médio portam algum tipo de deficiência. Eles encontram-se distribuídos entre Escolas Municipais com 22 alunos e 209 alunos em Escolas Privadas.

Na cidade de Florianópolis há um total de 29.592 alunos em todo o Ensino Médio. Os alunos especiais representam 1,42%, ou seja, 421 alunos, sendo que, todos eles estudam em Escolas Privadas.

Em Joinville há 0.93%, ou 334 alunos especiais. Desses, estudam em Escolas Estaduais 4 alunos especiais e 330 nas Escolas Privadas. O Ensino Médio de Joinville soma um total de 35.979 alunos.

Já em Lages, estiveram matriculados em todo o Ensino Médio 10.475 alunos. 0,98% deles portam alguma deficiência, ou seja, 103 alunos especiais estudando, 36 deles em Escolas Estaduais e 67 em Escolas Privadas. Na cidade de Palhoça há um total de 5.207 alunos em todo o Ensino Médio. Entre eles, encontramos 47 alunos especiais, ou 0.90% dos estudantes com necessidades especiais e 7 deles estudam em Escolas Estaduais e 40 são alunos com necessidades especiais em Escolas Privadas.

Em São Bento do Sul há 77 alunos com necessidades especiais, significa 1.22% de um total de 6.322 alunos do Ensino Médio, todos os 77 alunos estão em Escolas Privadas. Por fim, São José tem 494 alunos com necessidades especiais, ou seja, 4.52% dos alunos de todo o Ensino Médio, com 10.927 alunos, apresentam alguma deficiência. 385 alunos portadores de necessidades especiais estudam em Escolas Estaduais; 36 em Escolas Federais; 36 em Escolas Municipais; e 37 alunos com necessidades especiais estão matriculados em Escolas Privadas.

4. A fala das pessoas com necessidades especiais: Uma amostragem

O levantamento dos dados de campo deu-se nesta etapa final, através da autorização dos (as) Diretores (as), das instituições de ensino visitadas, juntamente, com a colaboração dos alunos com necessidades especiais, a partir da entrevista direcionada por um roteiro de questões. As entrevistas foram efetuadas individualmente e abordavam algumas questões pertinentes, aos estudantes, à instituição e sua deficiência.



Na coleta de dados a partir das entrevistas o primeiro contato foi com a “Adriane”^{iv}. Estávamos esperando-a em uma sala na entrada da ACIC, quando ela se fez presente, e após nosso cumprimento, foi solicitado que nos dirigíssemos a uma outra sala. “Adriane”, que é deficiente visual, levou-nos até lá. Durante esse curto trajeto conversamos mais informalmente com ela, que segurava levemente o braço da pesquisadora levando-nos para um espaço aberto, onde estavam também a “Angelina”(outra entrevistada) e mais duas moças trançando o cabelo. Antes de chegarmos à área aberta “Adriane”, 19 anos, estudante do ensino médio de uma escola pública estadual, falava convicta: *“aqui é o corredor, à esquerda temos o auditório, mais na frente, à direita, estão as meninas...”* elogiamos seu admirável senso de direção no espaço. Ela, agradecida, respondeu que as pessoas sempre foram muito atenciosas, desde sua chegada, e tiveram a preocupação de mostrar onde se localizam as salas e os lugares estratégicos, que mais usaria, dentro das instituições, tanto na ACIC, localizada no Bairro Saco Grande, quanto na Escola durante a entrevista “Adriane”, conforme conversávamos direcionados pelo roteiro de questões, se mostrava contente com a instituição, isso pôde ser identificado em suas respostas, quando perguntada a respeito da receptividade e relação com as pessoas e de como se vê dentro da instituição e o ensino ela diz: *“todos me receberam bem”, “me sinto muito bem na escola, os colegas são legais”, “recebo ajuda sim, os professores ditam, emprestam material, papel, me acompanham para os lugares da escola que eu quero ir. Essa ajuda é muito importante. Tem uma colega que não larga do meu pé, como se eu fosse filha dela, me acompanha em tudo o que eu faço, é até engraçado”*. Diz ainda que todos a respeitam, são carinhosos, amigáveis e não há diferenciação, com relação a privilégios de avaliação, entre ela e seus colegas de Escola.

“Adriane” aponta como seu maior descontentamento refere-se à falta de segurança para os cegos transitarem dignamente nas ruas de Florianópolis, porque há muitas irregularidades em calçadas, há buracos, materiais jogados no chão, o que pode causar um acidente e preocupa o cego, pois não tem certeza no que está pisando e o que poderá ter logo em frente que desestabilize seu andar. “Adriane” comenta bem irritada, que andando na calçada: *“quase perdi meu pescoço, só não cai porque uma senhora me segurou”*.

Outra entrevistada foi “Ana”^v. O contato deu-se ao descer uma rampa da Escola, brincando perguntamos se ao descer a rampa, não sentia um frio na barriga, então respondeu sorrindo: *“no início sim, mas agora é divertido”*. Ela é uma menina cadeirante de 16 anos, muito animada, que estuda na 3º série do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual. A instituição foi escolhida pela família devido a facilidade de acesso dentro da escola, também pelo trajeto da casa até a escola, que é realizado através de um ônibus adaptado com elevador. Sua Cadeira de rodas é motorizada, por isso conta que é muito divertido quando os colegas pedem “carona” e sobem na cadeira para se dirigirem até a sala de aula.

“Ana” fala admirada da maneira como foi bem recebida. Porque ao mudar de escola surge um desconforto: *“pensar se tudo dará certo, se me aceitarão ou farão brincadeiras de mau gosto, mas no Instituto fui bem recebida pelos colegas e professores”*. Ela gosta muito de estudar e quando foi perguntado se havia um interesse de sua parte para prestar vestibular respondeu rapidamente: *“com certeza. Sempre quis”*, mas está em dúvida entre *“Nutrição e Psicologia, só que Nutrição tem matemática, então ainda não decidi”*.

Termina dizendo que: *“me vejo como uma pessoa normal”* dentro da Escola, pois não há nenhuma diferenciação entre ela e os demais alunos, tanto na forma de tratamento, quanto nas avaliações e demais tarefas dentro da sala de aula, isso a estimula a continuar estudando.

Enquanto “Ana” e “Adriane” não sentiam muita falta de materiais adaptados e equipamentos eletrônicos que facilitem a aprendizagem, “Angelina” deficiente visual, sente necessidade de que as instituições estejam melhores equipadas para atender a demanda de alunos especiais. No seu caso, gostaria de poder usar computador com o JAWS^{vi} que ajudaria em seu desempenho, porque fazer um trabalho escrevendo em Braille com reglete é demorado, por isso também, *“a maioria das provas são orais ao invés de escritas”*.

Destacamos a importância que há em criar condições para que os estudantes com necessidades especiais tenham autonomia. Para isso faz-se necessária maior qualidade e quantidade de materiais adaptados que



facilitem o desempenho e progresso dos alunos especiais. Para ampliar a participação das pessoas com necessidades especiais no concurso vestibular, precisa-se de uma maior divulgação da universidade dentro das escolas. Na maioria das vezes os estudantes não conhecem os serviços de inclusão existentes nas instituições. Os alunos precisam saber que a universidade tem condições de atendê-los, para que continuem estudando, logo após a formação do Ensino Médio. Toda a luta que vem sendo feita com relação ao respeito às diferenças, pode ser efetivada não somente no discurso e no papel, mas através de atitudes que venham a realizar mudanças concretas e palpáveis no ensino.

5. Inclusão no ensino superior: demandas para as Universidades Públicas brasileiras:

Observamos que na realidade brasileira, é cada vez maior o número de alunos com necessidades especiais que chegam ao ensino superior. Na contemporaneidade já não se questiona se a escola em seus diferentes níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – deve ou não, aceitar a matrícula de todos os alunos e alunas, pois esse é um direito constitucional garantido. Nos últimos anos observou-se que a situação foi problematizada, existindo um debate sobre inclusão na sociedade.

As organizações que representam os deficientes vêm trabalhando em busca de melhores condições de permanência na escola, progressão de qualidade, trabalho e de vida com qualidade para eles. No entanto, as instituições de ensino e os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com as necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, das diferenças mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas e outras.

As significações sociais são discursos e, como tais, não são reais, não existem na natureza. São apenas resultados de convenções que, ainda assim, não conseguem padronizar comportamentos e reações dos indivíduos. Segundo (Hall, 2003), sujeitos são “inventados” através de significados também inventados. Da mesma forma, todas as culturas com suas significações e discursos são inventadas por aqueles que as “praticam”. O discurso é uma mera representação da realidade segundo a visão de quem o elabora e o reporta a um receptor que, por sua vez, vai interpretar esse discurso de acordo com a sua cultura e a sua noção e conhecimento de realidade.

Também a formação docente é um dos problemas gerados com as novas necessidades para o ensino, mas que está sendo revisto. Porque um professor formado para atender alunos em condições normais, pode não vir a prestar a devida atenção aos alunos com necessidades especiais. É a chamada “inclusão excludente”, em que todos entram na universidade, mas dentro da instituição as pessoas com necessidades especiais ficam excluídas. Não adianta empurrar o aluno deficiente para a sala de aula, se essa não oferece as condições adequadas para o seu aprendizado, ou se, o professor não se encontra capacitado para atender às suas necessidades. Seria mais produtivo se, além do incentivo ao ingresso de deficientes no ensino superior, fosse feito um trabalho no sentido de repensar a estrutura do sistema de ensino, para então fazer a manutenção da estrutura.

No contexto da pesquisa, identificou-se a partir dos dados da entrevistas, que para colaborar com a ampliação do atendimento às demandas inclusivas nas universidades públicas seria necessário intensificar a aproximação com o ensino médio. Além disso, a universidade precisará ampliar sua estrutura e infraestrutura de atendimento ampliando as oportunidades de entrada e consolidando a permanência efetiva, com qualidade, dos estudantes com necessidades especiais.

Contribuindo para delinear o cenário de inclusão, ressalta-se que o concurso vestibular precisa ter alguns instrumentos que permitam às pessoas com necessidades especiais, condições de competição. Assim, sugere-se que os quesitos já estabelecidos na legislação pertinente sejam divulgados no manual do



vestibular, bem como, na propaganda junto aos meios de comunicação. Logo, a identificação da existência de um profissional intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), de provas adaptadas para baixa visão e também para atendimento das pessoas cegas. Igualmente, um espaço físico que atenda as necessidades das pessoas com dificuldade de locomoção, garantindo assim as normas de acessibilidade. Acrescenta-se a necessidade de uma bibliografia específica adaptada ao Braille, que contribua para a execução das provas de vestibular e material auditivo. Outro aspecto relevante segundo (Pessotti, 1984) é o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas Universidades a partir da formação de professores para atender esta demanda no Ensino Superior. Estimular a pesquisa, as atividades de extensão nesta área, para que esta cultura extrapole o âmbito da universidade.

Em relação aos dados estatísticos da entrada de alunos no ensino fundamental e médio, salienta-se que, se comparados com anos anteriores a demanda cresceu, no entanto, existe pouca tradição de pesquisas estatísticas nesta área. Podemos considerar, então, que os dados atuais são modestos diante das necessidades de inclusão (Ceccim, 2004). Mesmo que os índices de atendimento geral de pessoas com necessidades especiais no ensino fundamental, no país, não seja alto, as universidades públicas na atualidade, conseguem abarcar nos cursos de graduação, um percentual menor ainda, se comparado à inclusão no ensino fundamental e médio. Neste cenário as universidades privadas ganharam um novo nicho de mercado ao atender a população especial. Igualmente, as populações de baixa renda ficaram duplamente excluídas, pelas dificuldades de acesso, e pelos preços praticados nas universidades privadas.

6.Considerações finais:

Concluimos o presente texto com a preocupação de articular os diversos elementos aqui apresentados. Iniciamos com a apresentação das políticas públicas que se configura num contexto de grande número de legislação que na prática não são aplicadas na realidade escolar. Destaca-se a cópia de modelos internacionais que muitas vezes estão em desuso no próprio país de origem. Ainda acrescenta-se a análise de (Mendes, 2006) onde a autora registra que no Brasil a construção da legislação é feita por juristas que consideram pouco a experiência do movimento social organizado.

Acrescentamos os dados de inclusão em Santa Catarina, estado brasileiro com destaque econômico na realidade brasileira, localizado na região sul, mas que ainda tem uma inclusão na escola regular muito pequena. Tornam-se necessário, medidas práticas para que a rede escolar pública e privada invistam na formação de professores e nas condições objetivas para uma educação de qualidade para todos. Assim a demanda tímida que participa do concurso vestibular das Universidades Públicas, tendem, com base nos dados de ocupação das séries iniciais por crianças com necessidades especiais, a serem em maior número. Assim o investimento na ampliação e qualificação do acesso de pessoas com necessidades especiais nas instituições públicas é prioritário no que diz respeito a uma inclusão de qualidade.

Cabe ressaltar finalmente, que o movimento por inclusão de qualidade nas universidades tem como fio condutor, a mudança cultural nas instituições. Acredita-se que a formação continuada dos docentes nas universidades para além de sua progressão na carreira na pós-graduação, é fator fundamental para que exista um respeito à diferença e se constituam aspectos também subjetivos de desejo de inclusão.

7.Referencial Bibliográfico:

CECCIM, Ricardo Burg. (2004), Exclusão da Alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In.: SKLIAR, Carlos. *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.



FREITAS, Ana Paula, CAMARGO, Evani A. A. e MONTEIRO, Maria Inês B. (2007), O discurso do professor e os processos de constituição escolar de Maria. In: *30ª Reunião Anual da ANPED*, 2007, Caxambú. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social.

HALL, Stuart. (2003), *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Lei de Diretrizes E Bases da Educação Nacional. Brasília, (1996), 9394/96. Disponível em www.mec.gov.br

LOPES, Maura Corcini. (2007), (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: *30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambú. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social.

MENDES, Enicéia Gonçalves. (2006), *A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil*. *Rev. Bras. Educ.*, Dez, vol.11, no.33, p.406-423. ISSN 1413-2478.

MICHELS, Maria Helena. (2006), *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. *Rev. Bras. Educ.*, Dez, vol.11, no.33, p.406-423.

Parecer do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 17 (2001). Disponível em www.mec.gov.br.

PESSOTI, Italo. (1984), *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

RODRIGUES, David. (Org.), (2006), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

SILVA, Maria José Lopes. (2002), As exclusões e a educação. In.: TRINDADE, Azoilda L. da. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

SKLIAR, Carlos. A inclusão do outro? (2006), In.: RODRIGUES, David. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

TEIVES, Gladys Mary Ghizoni. (2008), *Uma vez normalista, sempre normalista*. Florianópolis, Insular.

VARGAS, Gláucia. (Org.) (2003), *Educação especial e aprendizagem*. Florianópolis: UDESC/CEAD. Cadernos Pedagógicos.

i

- ii Conselho Nacional de Educação/ Comissão de Educação Básica.
- iii Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre o tema ver Saviani (1997).
- iv Os nomes são fictício, a fim de preservar a identidade das alunas que colaborou com a entrevista
- v O nome é fictício e usado para preservar a identidade.
- vi Programa que oferece tecnologia de voz. Ele "lê" o que está escrito na tela.