

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

RAQUEL DE ARAÚJO BOMFIM GARCIA

**Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com
Deficiência: contribuições da Psicologia Escolar a luz da Teoria Histórico-Cultural**

**Maringá
2016**

RAQUEL DE ARAÚJO BOMFIM GARCIA

**Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com
Deficiência: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Coorientadora: Prof^a. Dra. Lúcia Pereira Leite

**Maringá
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

G216a Garcia, Raquel de Araújo Bomfim
Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de
alunos com deficiência: contribuições da psicologia
escolar a luz da teoria histórico- cultural / Raquel de
Araújo Bomfim Garcia. -- Maringá, 2016.
149 f. : il. col., quadros, gráficos + anexo

Orientadora: Prof.a Dr.a Nilza Sanches Tessaro
Leonardo.
Co-orientadora: Prof.a Dr.a Lúcia Pereira Leite.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Psicologia, Programa de Pós- Graduação em
Psicologia, 2016

1. Psicologia aplicada à educação especial. 2.
Deficiência - Acessibilidade - Ensino Superior -
Políticas públicas. 3. Psicologia Histórico- Cultural.
I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II. Leite,
Lúcia Pereira, co-orient. III. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. IV. Título.

CDD 21.ed. 155.4

MN-003326

RAQUEL DE ARAÚJO BOMFIM GARCIA

*Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência:
contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Profa. Dra. Sônia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Universidade Estadual Paulista – UNESP - Bauru

Aprovado em: 31 de março de 2016.

Local da defesa: Bloco 118 – sala de vídeo, Campus da UEM.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos iniciais são dedicados a Deus, que me inspirou e confortou durante toda a realização desta pesquisa, dando um sentido a tudo o que era realizado.

Aos meus pais, que sempre acreditaram no meu potencial e não mediram esforços para me possibilitar oportunidades de crescimento tanto pessoal quanto profissional.

Ao meu anjo – Márcio Andwrey P. Garcia Burdín, companheiro de todas as horas, que esteve sempre me apoiando, incentivando, elogiando, confiando nas minhas possibilidades de êxito e principalmente me oferecendo o que tem de melhor, o seu amor.

Ao meu filho Miguel Bomfim Garcia, que com o seu sorriso me fazia esquecer os percalços encontrados durante o caminho. Que em sua pouca idade entendeu a importância desta formação na minha vida e aceitou muitas vezes a minha ausência.

A minha família como um todo que sempre estiveram torcendo por mim: irmã, tios, primos, sogra, cunhados e sobrinhas; vocês são meu alicerce.

O reconhecimento especial a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo, que compartilhou seus conhecimentos, me orientou com paciência e me apresentou o verdadeiro sentido da mediação.

A Banca Examinadora formada pela Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco e Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, cujos apontamentos foram de grande relevância para o êxito deste trabalho.

A Co-orientadora Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite pelas contribuições vinculadas ao Programa OBEDUC.

Ao Programa OBEDUC/CAPES (Anexo 1), por oportunizar minha participação no Projeto de Pesquisa: “*ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão*”, vinculado ao Programa Observatório em Educação – OBEDUC/CAPES (Edital No. 49/2012 - Processo No. 8224); oferecendo auxílio financeiro com bolsa de mestrado acadêmico.

Aos professores do mestrado que com eficiência e dedicação dividiram conhecimentos e compartilharam experiências fundamentais para minha formação.

Em especial a minha querida amiga Waléria Henrique dos Santos Leonel, que me impulsionou nesta jornada, muitas vezes acreditando mais em mim, do que eu mesma. Seu afeto é fundamental para mim.

Aos amigos conquistados durante este mestrado que passaram a fazer parte da minha história, principalmente Luciana, Ana Paula , Tatiane e Letícia.

A direção e todos os funcionários da Associação Norte Paranaense de Reabilitação que sempre acreditaram e me incentivaram nesta jornada, compreendendo meu afastamento e apoiando nos momentos difíceis.

A todos os alunos especiais com os quais trabalhei e convivi durante esses anos de trabalho na Educação Especial, que muito me ensinaram sobre superação e persistência.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Maringá, Júlio Santiago Prates Filho por autorizar a realização desta pesquisa que muito contribuiu para o meu crescimento profissional.

Aos participantes desta pesquisa que prontamente se colocaram a disposição para estar expondo sua realidade acadêmica nesta universidade.

À todos, não nomeados, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão deste processo de crescimento profissional.

Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, à cegueira, à surdez e a deficiência mental. Mas vencerá muito mais cedo na esfera social e pedagógica que na esfera médica e biológica. Lev Semenovich Vygotsky.

GARCIA. Raquel de Araújo Bomfim .Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural.148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, PR.

RESUMO

O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa de maior abrangência, intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”. Esse projeto foi financiado pelo Programa Observatório da Educação (Edital/CAPES N°49/2012) e foi estruturado com vista a avaliar a percepção de estudantes com deficiência sobre as condições de acessibilidade na universidade e o impacto em sua formação acadêmica. A abordagem teórica que fundamentou este estudo foi a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como seus principais representantes os autores soviéticos Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nicolaevich Leontiev (1903-1979). Para subsidiar a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico que buscou resgatar a compreensão da pessoa com deficiência ao longo da história, sendo que a bibliografia selecionada foi convalidada pelos documentos legais referentes à Educação Especial no Brasil. De posse do conhecimento sobre as garantias asseguradas nas políticas públicas de acessibilidade na Educação Básica, buscamos entender como esse processo vem acontecendo no Ensino Superior. Na sequência, destacamos importantes concepções da Teoria Histórico-Cultural com ênfase nos estudos da defectologia vygotkiana, que versa sobre o processo de compensação da deficiência. A pesquisa empírica foi realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada no Interior do Paraná, e teve como participantes cinco estudantes com deficiência. As informações foram obtidas por meio de entrevista semiestruturada e analisadas a partir de autores que tratam da presente temática, e de autores que pertencem à Psicologia Histórico-Cultural. Os estudos apontaram a dificuldade dos participantes em definir o conceito de acessibilidade, o qual estava ainda restrito a impedimentos arquitetônicos. Na trajetória escolar dos participantes, da Educação Básica até o Ensino Superior, o que se destacou foi a instrumentalização, ou seja, o acesso aos suportes necessários para o seu desenvolvimento escolar, muito embora, vale ressaltar, eles tenham sido disponibilizados por serviços de instituições de apoio. Ao discorrer sobre as condições de acessibilidade da UEM, os participantes ressaltaram pontos positivos no atendimento às suas solicitações no Concurso Vestibular e no apoio oferecido pelo Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE); em contrapartida, narraram dificuldades relacionadas principalmente à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental, que interferem efetivamente na execução de suas atividades acadêmicas. Outro aspecto evidenciado foi o despreparo do professor universitário para atender à diversidade, mostrando-se algumas vezes impotente e, outras vezes, alegava não ter a formação específica para atender tal demanda. Isso posto, compreendemos que a universidade em questão tem procurado adequar-se ao que é proposto pelas políticas públicas de inclusão e tem viabilizado o acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior, entretanto, pouco se tem avançado em relação às condições para que eles permaneçam nessa instituição, com um ensino de qualidade que lhes possibilite a emancipação humana.

Palavras-chave: acessibilidade; Psicologia Histórico-Cultural; políticas públicas; Ensino Superior.

GARCIA. Raquel de Araújo Bomfim. Accessibility in Higher Education in the perspective of Students with Disabilities: School Psychology contributions according to the Historical-Cultural Theory. 148 f. Master's Dissertation (Master's Degree in Psychology) – State University of Maringá. PR.

ABSTRACT

The present study is part of a larger scope research project titled "Accessibility in Higher Education: the analysis of educational policies to the development of instrumental media on disability and inclusion". This project was funded by the Monitoring Center for Education Program (Public Notice/CAPES N°49/2012) It was structured in order to evaluate the perception of students with disabilities on the accessibility conditions at the university and the impact on their education. The theoretical approach that underlies this study is the Psychology Historical-Cultural, which has as its main representatives Soviet authors like Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) and Alexei Nicolaevich Leontiev (1903-1979). To support the research, we conducted a bibliographic survey that sought to retrieve the understanding of people with disabilities throughout history, and the selected bibliography has been confirmed by legal documents relating to the Special Education in Brazil. Once certified the guarantees provided by the public policies of accessibility in basic education, we seek to understand how this process has been going on in Higher Education. As a result, we highlight important concepts of Historical-Cultural Theory with emphasis on studies of Vygotsky's defectology, which deals with the process of disability compensation. The empirical research was conducted at the State University of Maringá (UEM), located in Paraná and it was attended by five students with disabilities. The information was obtained through semi-structured and analyzed interview taking into consideration authors who deal with the present theme, and authors who belong to the Historic-Cultural Psychology. Studies have pointed out the difficulty of participating in defining the concept of accessibility, which was still restricted to architectural obstacles. In the students' school lives, attendees of Basic Education to Higher Education, it was remarkable the Instrumentalization, in other words, access to necessary supports for their school development, though, it is worth mentioning, they have been made available by institutions services of support. When referring to UEM's accessibility, attendees highlighted good points in meeting their requests in the contest Vestibular and support offered by the Interdisciplinary Program for Research and Support Disability (PROPAE); however, narrated difficulties related primarily to the architectural, communicational and instrumental accessibility, which interfere effectively in carrying out their academic activities. Another aspect highlighted was the lack of preparation of university professor to attend diversity, being sometimes helpless and sometimes, claimed not to have specific training to meet such demand. Having said that, we understand that the university in question has sought to adapt to what is proposed by public policies of inclusion and has enabled access for students with disabilities to Higher Education, however, little has been advanced regarding the conditions so that they remain that institution, with quality education that enables them to human emancipation.

Keywords: Accessibility; Historical-Cultural Psychology; Public Policy; Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ASC – Assessoria de Comunicação Social (UEM)
CAD - Conselho de Administração Competências · Conselheiros (UEM)
CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CDU – Classificação Decimal Universal
CEB – Câmara de Educação Básica
CELEPAR - Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Conselho de Ensino e Pesquisa (UEM)
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CIDPD – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CTI – Centro de Treinamento Itaim
CVU – Comissão de Vestibular Unificado
DAA – Diretório de Assuntos Acadêmicos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FLCB – Fundação para o Livro do Cego no Brasil
FUEM – Fundação Universidade de Maringá
IBC – Instituto Benjamin Constant
IES – Instituição de Ensino Superior
IESP - Instituto Educacional São Paulo
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social
NAAP – Núcleo de Aprendizagem e Atividades Profissionais
PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PNE – Plano Nacional de Educação
PNE – Pessoa com Necessidades Educativas Especiais
PROPAE – Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Extensão das Universidades Federais
SEEA – Secretaria de Estado de Assuntos Estratégicos do Paraná
SESu – Secretaria de Educação Superior
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM – Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Fatos históricos importantes para a educabilidade de pessoas com deficiência.....	18
Quadro 2 - Alunos com Deficiência matriculados no Centro de Ciências Sociais Aplicadas – UEM.....	86
Quadro 3 - Alunos com deficiência matriculados no Centro de Ciências Exatas – UEM.....	87
Quadro 4 - Alunos com deficiência matriculados no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – UEM.....	87
Quadro 5 - Alunos com deficiência matriculados no Centro de Ciências da Saúde – UEM....	88
Quadro 6 - Alunos com deficiência matriculados no Centro de Tecnologia – UEM.....	88
Quadro 7 - Alunos com deficiência matriculados no Centro de Ciências Biológicas – UEM..	89
Quadro 8 - Alunos com deficiência matriculados no Centro de Ciências Agrárias – UEM....	90
Gráfico 1 - Comparativo entre o número de Candidatos que solicitaram o Atendimento Especial no vestibular e o número de Aprovados.....	84
Gráfico 2 - Acadêmicos que se autodeclararam como deficientes na UEM.....	90

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
1 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: de ações isoladas às políticas públicas.....	16
1.1 A compreensão da educabilidade de pessoas com deficiência no contexto brasileiro ...	16
1.2 Políticas públicas para Educação Especial que legitimam o atendimento educacional.	28
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSIBILIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	37
2.1 Do conceito de acessibilidade à criação de leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência no Brasil	37
2.2 Ensino Superior e sua constituição no Brasil: retomando a história.....	44
2.3 As políticas públicas de acessibilidade: a legislação brasileira relacionada à Educação Especial no Ensino Superior.	49
3 O DESENVOLVIMENTO DO HUMANO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: contribuições para a compreensão da pessoa com deficiência ...	58
3.1 Ninguém nasce pronto: o desenvolvimento é um processo sócio-histórico	58
3.2 O papel da educação na formação do ser humano	62
3.3 Uma forma diferente de entender a diferença.....	68
4 PESQUISA EMPÍRICA: ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	76
4.1 Caracterização da instituição estudada	78
4.2 Participantes.....	86
4.3 Instrumentos utilizados	93
4.4 Apresentação e discussão dos dados.....	93
4.4.1 Conceito de Acessibilidade	94
4.4.2 Acessibilidade: da Educação Básica ao Ensino Superior.....	99
4.4.3 Condições de Acessibilidade e Permanência na Instituição	105
4.4.4 Acessibilidade ao Conhecimento Acadêmico	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	133
ANEXO.....	146

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na área denominada “Constituição do Sujeito e Historicidade”, na Linha de Pesquisa de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. A partir deste estudo, tivemos como objetivo compreender como os acadêmicos com deficiência e/ou mobilidade reduzida conceituam as condições de acessibilidade da UEM. Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa de maior abrangência, intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, o qual é financiado pelo Programa Observatório da Educação (Edital/CAPES Nº49/2012).

A acessibilidade ganhou visibilidade nas políticas públicas brasileiras a partir da década de 1990, estando vinculada principalmente às barreiras arquitetônicas; entretanto, mudanças ocorridas na sociedade como um todo permitiram a participação de pessoas com deficiência em todos os setores, como saúde, lazer, trabalho, educação, esporte, entre outros, e, com isso, o termo *acessibilidade* torna-se mais complexo e exige uma compreensão mais ampla. Têm avançado as discussões sobre esse tema nas etapas iniciais de escolarização, mas, no Ensino Superior, os debates, decorrentes de políticas institucionais e de pesquisas direcionadas a essa temática, surgem de modo embrionário.

Em nossa atuação como psicóloga na Educação Especial, acompanhando crianças e adolescentes com deficiência, temos presenciado mudanças significativas em relação às condições de acesso dessas crianças ao ensino comum, porém, ainda podemos perceber a ausência de estratégias que visem à sua permanência com maior sucesso e êxito na Educação Básica. Perante tal situação, muitos questionamentos surgem quanto às possibilidades de esses estudantes alcançarem o auge do processo educativo, ou seja, o Ensino Superior.

Diante dessa inquietação, ao sermos convidados a participar do Programa do Observatório de Educação (OBEDUC), despertou-se o interesse e a oportunidade de conhecer um pouco a realidade educacional de estudantes nesse nível de ensino, permitindo a aproximação aos seguintes temas: levantamento da percepção dos alunos com deficiência sobre as condições de acessibilidade da universidade (quanto ao vestibular, *campus*, currículo, apoio pedagógico, entre outros), ou seja, o ponto de vista deles sobre as barreiras e/ou a situação favorável à sua permanência na instituição.

Para melhor compreender esse processo e sistematizar as discussões, fizemos um aprofundamento teórico na Psicologia Histórico-Cultural, cujos fundamentos na área da defectologia muito têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento de pessoas com deficiência e sua humanização. Este conhecimento nos possibilitou oferecer uma importante contribuição no tocante ao trabalho com pessoas com deficiência na área da Educação.

A realização do estudo permitiu o alcance dos objetivos propostos no início da pesquisa, estando este trabalho organizado em quatro partes: Introdução; I - O Percurso da Educação Especial no Brasil: de ações isoladas às políticas públicas; II – Políticas Públicas de Acessibilidade e suas Implicações no Ensino Superior Brasileiro; III – O Desenvolvimento do Humano sob a Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para Compreensão da Pessoa com Deficiência; IV – Pesquisa Empírica: Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Estudantes com Deficiência; Considerações Finais; Referências Bibliográficas e Apêndices.

Na primeira seção fizemos um resgate de como a pessoa com deficiência tem sido compreendida ao longo da história, correlacionando os dados com fatos relevantes da Educação Especial no Brasil e as políticas públicas que legitimaram o atendimento educacional especializado a essas pessoas.

Na segunda seção evidenciamos a compreensão sobre a Acessibilidade e sua aplicação no Ensino Superior, destacando sua forma de organização no Brasil e sublinhando as políticas públicas referentes à acessibilidade e à Educação Especial nesse nível de ensino.

Na terceira seção buscamos nos aprofundar na Psicologia Histórico-Cultural, mostrando como se deu o processo de humanização do homem e a importância da educação na mediação de bens materiais e culturais produzidos historicamente pela humanidade. Com essa compreensão, referenciamos os estudos sobre defectologia realizados por Vigotski, segundo os quais a criança com deficiência apresenta um desenvolvimento diferenciado, próprio, no qual o meio cultural é determinante no processo de compensação da deficiência.

Na quarta seção expomos o desenvolvimento da pesquisa empírica, expondo os procedimentos metodológicos pelos quais foram reunidas e organizadas as informações colhidas na pesquisa. Nessa seção também caracterizamos a universidade estudada, destacando suas resoluções referentes ao atendimento de pessoas com deficiência, especificando os participantes e descrevendo os instrumentos adotados. Para sistematização das discussões, organizamos as informações em quatro eixos temáticos, nos quais utilizamos excertos das falas dos participantes correlacionando-os com a teoria estudada.

Para concluir o estudo, foram elaboradas as considerações finais, na qual foi organizada uma síntese dos elementos que se destacaram nas discussões, associando ideias e

concluindo as questões elencadas. Logo após, encontram-se relacionadas as referências bibliográficas que possibilitaram o embasamento teórico desta dissertação. Ao final, como desfecho, dispusemos os apêndices.

1 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: de ações isoladas às políticas públicas

Para melhor compreensão da acessibilidade de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, fez-se necessário recuperarmos a história da Educação Especial no Brasil, bem como as políticas públicas que legitimaram a sua efetivação. O reconhecimento do longo percurso pelo qual a educabilidade das pessoas com deficiência se estruturou nos possibilita conhecer as bases educacionais que asseguraram a esses alunos o direito à educação em todos os níveis de ensino.

Assim, esta sessão busca apresentar como a Educação Especial foi organizada, de acordo com as necessidades da sociedade em cada momento histórico, sendo que estas também influenciaram na forma de ver e pensar a educabilidade de pessoas com deficiência. Veremos que a busca dessas pessoas por espaço no sistema educacional brasileiro ocorre desde o Império, entretanto, no início, não havia intervenções contínuas nessa direção, apenas ações isoladas, sendo que esse quadro só foi mudar quando políticas públicas começaram a ser estabelecidas.

Diante disso, desenvolveremos nesta sessão os temas: “A compreensão da educabilidade de pessoas com deficiência no contexto brasileiro” e “Políticas públicas para educação especial que legitimam o atendimento educacional”.

1.1 A compreensão da educabilidade de pessoas com deficiência no contexto brasileiro

A preocupação com a educabilidade de pessoas com deficiência no Brasil não é algo recente, e suas primícias podem ser verificadas ainda no período do Império. No entanto, esse esforço deu-se por meio de ações isoladas, advindas principalmente de instituições particulares, filantrópicas e/ou organizações não governamentais, que, em sua maioria, tinham como referência ideias provindas de outros países. Estas, por sua vez, foram de grande relevância para o estabelecimento de políticas públicas de assistência e educação a pessoas com deficiência. Entendendo que, segundo Souza (2006), as políticas públicas constituem-se em um

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p.26, grifo no original).

Constata-se assim, que o governo apresenta certa autonomia na implementação das políticas públicas, embora diversos fatores, tanto internos quanto externos, influenciem na sua formulação, sendo importante considerar o momento histórico pelo qual passa o país nessa etapa (Souza, 2006).

À vista disso, pode-se compreender melhor o processo pelo qual a educação de pessoas com deficiência vem se consolidando ao longo dos anos. De acordo com Aranha (2005), Jannuzzi (2006) e Mazzotta ¹(2005), a Educação Especial no Brasil, como já foi evidenciado, sistematizou-se, em sua maioria, a partir de iniciativas privadas, tomadas por grupos isolados influenciados por ideias originárias de outros países, cujas necessidades os impeliam a buscar alternativas para promover a educação de pessoas com deficiência, persuadindo governantes a legitimarem esses atendimentos. No entanto, Aranha (2001) ressalta que a trajetória até a inclusão foi marcada por um

[...] longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Ignorar tal processo implica na perda de compreensão de seu sentido e significado” (p. 160).

Essa realidade pode ser certificada por meio dos fatos históricos apresentados a seguir, os quais destacam eventos que foram relevantes para a educação de pessoas com deficiência.

¹ Esses autores não são da Teoria Histórico-Cultural, entretanto, muito contribuíram para a compreensão histórica da educação especial no Brasil.

Quadro 1 – Fatos históricos importantes para a educabilidade de pessoas com deficiência.

ANO	Fato Histórico
1854	Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos-RJ. Decreto Imperial nº 1.428. Em 1891, passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Decreto nº 1.320.
1857	Fundação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos-RJ. Mudou o nome do Imperial Instituto dos Surdos Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Lei nº 3.198.
1883	Realização do 1º Congresso de Instrução Pública. Foi incluída uma pauta sobre sugestões de currículo e formação de professores cegos.
1874	Estabelecimento do Hospital Estadual de Salvador, que acolhia deficientes mentais.
1892	Estabelecimento da Unidade Educacional Euclides da Cunha em Manaus-AM, que oferecia atendimento a deficientes mentais e auditivos na rede de ensino regular estadual.
1903	Estabelecimento do Hospital Nacional de Alienados - Pavilhão Bourneville: 1ª Escola Especial para Alienados.
1909	Atendimento a deficientes mentais, auditivos e em comunicação em Escolas Estaduais no Rio Grande do Sul: Escola Borges de Medeiros (Encruzilhada do Sul) e o Grupo Escolar Delfine Dias de Ferraz (Montenegro).
1926	Criação do Instituto Pestalozzi (RS) para deficientes mentais.
1928	Fundação do Instituto dos Cegos Padre Chico (SP). Em 1930 o corpo docente passou a ser mantido pelo Governo do Estado de São Paulo.
1929	Fundação do Instituto Santa Teresinha em Campinas para atendimento a crianças surdas, que em 1933 mudou-se para São Paulo.
1931	Atendimento Educacional a deficientes físicos na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.
1932 – 1948	Criação de três classes especiais na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, modalidade de ensino hospitalar.
1932	Fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.
1935	Criação do Instituto Pestalozzi (MG), que atendia crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta. O Governo Estadual custeava os professores; em 1940, a Granja Escola pela Sociedade Pestalozzi foi criada.

1942	Publicação, em braile, da Revista Brasileira de Cegos, pelo IBC.
1943	Criação do Lar-Escola São Francisco (SP), para atendimento e reabilitação de deficientes físicos. Convênio com a Secretaria de Educação do Estado. Reconhecida como Utilidade Pública Estadual pela Lei nº 3.354/1956.
1946	Equiparação do Curso Ginásial do IBC com o Ensino Comum. Portaria Ministerial nº 385.
1946	Criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), para produção e distribuição de livros impressos em braile, também para a oferta de educação, reabilitação e bem-estar de pessoas com cegueira e visão subnormal. Decreto Federal nº 40.269/1957, Decreto Municipal nº 4.644/1960 e Decreto Estadual nº 8.059/1967.
1948	Criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro. Recebe subsídios dos governos municipal, estadual e federal.
1949	IBC passa a oferecer gratuitamente livros a todos os cegos que realizassem a solicitação. Portaria Ministerial nº504.
1950	Criação da primeira classe Braille formada por alunos do sistema escolar comum, iniciativa do Instituto de Educação Caetano Campos/São Paulo.
1950	Fundação da Associação de Assistência a Criança Defeituosa (AACD).
1951	Instalação da Escola Municipal de Educação Infantil e de 1ºGrau para deficientes auditivos Helen Keller – SP. Em 1988, foram criadas mais quatro escolas municipais com a mesma proposta.
1952	Criação do I Núcleo Educacional para Crianças Surdas –SP.
1952	Fundação da Sociedade Pestalozzi de São Paulo e criação da 1ª escola da Sociedade Pestalozzi em São Paulo, como também da clínica psicológica e escola de pais. Em 1956, a Fundação foi registrada na Secretaria de Estado da Educação.
1954	Fundação do Instituto Educacional São Paulo (IESP), com ensino especializado para crianças com deficiência auditiva. Registrado em 1958 na Secretaria de Educação de São Paulo (nº 2.010).
1954	Criação da primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro.
1957	Criação, pela AACD, das Classes Especiais para deficientes físicos em grupos escolares. Convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

1960	Realização da 1ª Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), por iniciativa da Sociedade Pestalozzi e APAE (RJ); instituída pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Decreto nº 48.961/1960.
1961	Criação da APAE de São Paulo, iniciada com o Centro Ocupacional Helena Antipoff.
1967	Implantação do Centro de Treinamento Itaim (CTI), atendimento a adolescentes com deficiência mental treinável.
1971	Autorização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para funcionamento da Escola de Educação Especial da APAE de São Paulo.
1972	Criação dos Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPs)
1979	Atendimentos, pela AACD, de suporte ou de suplementação à educação escolar. Serviço De Educação Especial Da Coordenadoria De Estudos E Normas Pedagógicas (CENEP).
1980	Organização da Federação das Sociedades Pestalozzi.

Fonte: Aranha (2005), Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005).

O período destacado no Quadro 1 possibilita visualizar o valor irrefutável de ações da sociedade civil na promoção da educabilidade de pessoas com deficiência, o que evidencia que a persuasão dessas ações induziu a mudanças por parte do governo em diferentes momentos históricos. Nesse contexto, é relevante destacar que tais fatores foram desenvolvendo-se a partir de mudanças na forma com que a sociedade relaciona-se com as pessoas com deficiência. De acordo com Leite e Martins (2012, p.23),

[...] em diferentes tempos e lugares, as lesões corporais e as patologias representaram o ser diferente, estranho, deficiente ou anormal. Ora a pessoa com deficiência deveria ser marginalizada das relações sociais e até mesmo do convívio da família, ora essa população deveria ser educada e capacitada para pertencer à comunidade.

No período do Império, a pessoa com deficiência era segregada da sociedade, e as iniciativas isoladas de atendimento educacional tinham influência de ideias advindas da Europa e dos Estados Unidos, sendo fundamentadas em um liberalismo de elite que defendia

ideias até certo ponto: até que não comprometessem os seus interesses. Tais ideias, por sua vez, refletiam a realidade da educação geral no Brasil, a qual beneficiava apenas os membros de classes sociais abastadas.

As instituições, nesse período, visavam ao tratamento e cuidado de pessoas com deficiência visual e auditiva, a exemplo o IBC e INES (Jannuzzi, 2006). Entretanto, segundo Aranha (2001), elas eram, na sua maioria ambientes isolados, cujo objetivo era retirar as “pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (p.165). A autora considera essa fase como o primeiro paradigma² formal assinalado na relação entre sociedade–deficiência, o qual ela denominou como Paradigma da Institucionalização.

Mesmo com o advento da República, o que pode ser observado no Quadro1 é que, até a década de 1960, a relação da sociedade brasileira com pessoas com deficiência ainda estava encerrada na institucionalização, salvas algumas iniciativas isoladas, como a Unidade Educacional Euclides da Cunha (Manaus/1892), sobre a qual há referências de atendimento a deficientes mentais e auditivos no ensino comum, na rede estadual de ensino; também no Rio Grande do Sul, havia escolas estaduais que atendiam deficientes mentais e de comunicação, como a Escola Borges de Medeiros, em Encruzilhada do Sul, com atendimento a deficientes mentais e em comunicação; além do Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz, em Montenegro, que, já em 1909, oferecia atendimento a crianças com deficiência mental, auditiva e de comunicação (Jannuzzi, 2006).

De acordo com Leite e Martins (2012), deu-se início, a partir da década de 1960, um movimento que visava à desinstitucionalização, o qual, em seu cerne, discutia sobre o cuidado institucional e se este de fato promovia a recuperação dos indivíduos abrigados, dentre eles os que tinham alguma tipo de deficiência; como também almejava meios de introduzir essas pessoas na sociedade por intermédio de serviços comunitários. O interesse nesse momento, segundo Aranha (2001, p.168, grifos no original) era que

Ao se afastar do paradigma da institucionalização (não mais interessava sustentar uma massa cada vez maior de pessoas, com ônus público em ambientes segregados; interessava desenvolver meios para que estes

² A origem da palavra paradigma vem do grego *parádeima*, cujo significado é modelo ou padrão. Sendo assim, o homem compreende o mundo de acordo com seus paradigmas, distinguindo o que é certo ou errado, aceito ou não pela sociedade. (Vasconcellos, 2002)

pudessem retornar ao sistema produtivo), criou-se o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” a fim de que se assemelhassem o mais proximamente possível das características da normalidade, estatística e funcional.

Destarte, o processo de integração visava a adequar o indivíduo com deficiência à comunidade, ou seja, ela deveria oportunizar serviços e recursos que favorecessem à pessoa com deficiência mudanças que a aproximasse do “normal” – ideologia da normalização. Porém, é importante ressaltar que os países ocidentais foram os pioneiros no processo de desinstitucionalização, isso porque

a luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das brechas criadas pelas contradições do sistema sociopolítico-econômico vigente (o qual defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional) para avançar na direção de sua integração na sociedade.(Aranha, 2001, p. 167)

Nessa época, várias das instituições, como a Sociedade Pestalozzi, APAE e AACD, buscaram novas alternativas de atendimento às pessoas com deficiência. Segundo Aranha (2001), essas instituições eram intituladas “organizações ou entidades de transição”, que buscavam sair do enclausuramento da instituição total típica, mas ao mesmo tempo oferecer um ambiente mais preservado do que a sociedade externa. Tais instituições ainda mantêm esses serviços nos dias de hoje, oferecendo salas com número reduzido de alunos, professor especializado, trabalho individualizado e o auxílio da equipe multiprofissional, sendo influente a visão de integração que permeia os projetos.

O paradigma de integração fica evidente no texto da Lei n. 4.024/1961, que estabelecia as Diretrizes e Bases para a Educação e na qual se encontra artigos dedicados à educação de excepcionais³. No artigo 88, verifica-se que a “[...] educação de excepcionais, deve, no que

³ De acordo com o consultor de inclusão social Romeu K. Sasaki (2002), a forma correta de utilização de um termo está relacionada a valores e conceitos da época bem como sociedade a qual está inserido; conforme os valores e conceitos mudam, vão sendo também substituídos os termos. O termo excepcional foi muito utilizado até a década de 1970 para denominar pessoas com deficiência intelectual. Após a década de 1980, passou a ser utilizado para denominar pessoas com altas habilidades, com inteligências múltiplas acima da média; sendo que aqueles que apresentavam deficiência intelectual eram chamados de deficientes mentais.

for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (Brasil, 1961). Para Mazzotta (2005), esse artigo suscitou algumas interpretações, dentre as quais se destacam: 1- que a Educação Especial está à margem do sistema escolar, não pertencendo ao sistema geral de ensino; 2- que os mesmos serviços educacionais oferecidos para a população em geral devem ser ofertados aos excepcionais; e 3- que estes só devem ser encaminhados ao ensino especializado quando não for possível atendê-los no sistema geral de ensino. Por sua vez, o artigo 89 prevê auxílio financeiro às instituições que, avaliadas pelos conselhos estaduais, ofereçam educação a excepcionais (Brasil, 1961); porém, não ficam explícitos nessa Lei os tipos de atendimento que serão oferecidos, se eles serão especializados e se farão parte ou não do sistema geral de ensino, visto que a avaliação ficou a critério dos conselhos estaduais (Mazzotta, 2005).

De acordo com Aranha (2001), o trabalho com pessoas com deficiência nesse período foi organizado em três fases: avaliação, intervenção e encaminhamento ou re-encaminhamento. Na avaliação, os profissionais visavam a verificar o que era preciso ser modificado no indivíduo para que ele se aproximasse, dentro do possível, do que era esperado nos padrões de normalidade. A partir dos objetivos estabelecidos na avaliação, iniciava-se o trabalho de atendimento ao sujeito visando ao ensino, treinamento, capacitação, entre outros, de forma sistematizada. Quando o indivíduo conseguia alcançar as metas estabelecidas e estava preparado para vida em sociedade de forma independente, era feito o encaminhamento ou re-encaminhamento para a comunidade. Verifica-se, entretanto, que a mudança estava focada no indivíduo. É relevante ressaltar que o psicólogo teve um papel de destaque dentre os profissionais que faziam parte desse processo. Nessa mesma época, a profissão de psicólogo foi regulamentada no Brasil, por meio da Lei nº 4.119/1962, sendo reconhecida como profissão; além dos cursos de formação, que também foram regularizados (Lisboa & Barbosa, 2009). Importante ressaltar que, nessa época, a utilização de testes formais que mediam o Quociente de Inteligência (QI) era comum entre os psicólogos, que muitas vezes limitavam sua avaliação do sujeito aos resultados quantitativos apresentados nestes testes.

A forma de compreensão da pessoa com deficiência, baseada no princípio de normalização, recebeu vários questionamentos, principalmente devido a dificuldades específicas de alguns que não correspondiam às expectativas de assemelhar-se ao não deficiente, como também pelo desrespeito pelas diferenças individuais, “[...] como se fosse possível ao homem o ‘ser igual’ e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor

valia enquanto ser humano e ser social”. (Aranha, 2001, p.169). Diante disso, segundo Leite e Martins (2012), o que se pode verificar, na década de 1970, são ações por parte de estudiosos visando à concretização de direitos e respeito à pessoa como ser humano, como a criação de associações e órgãos representativos.

À vista disso, Aranha (2005) destaca a formação de um grupo específico responsável pela sistematização do atendimento educacional aos excepcionais em todo o país, por meio da Portaria n.º 86/MEC/1971. Mazzotta (2005) esclarece que a constituição do Grupo Tarefa de Educação Especial possibilitou a elaboração do Projeto Prioritário n.º 35, incorporado ao Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Grupo, podemos destacar as contribuições para a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), anexo ao Ministério da Educação e Cultura, cujo objetivo era o atendimento aos excepcionais do Brasil previsto no Decreto n.º 72.425/1973. O regimento interno do CENESP foi aprovado no ano de 1975, por meio da Portaria n.º 550 do Ministério da Educação e Cultura (Mazzotta, 2005). Os fundamentos dos trabalhos a serem desenvolvidos foram especificados no artigo 2º do regulamento:

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 deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzotta, 2005, p.56).

Ao mesmo tempo em que abre oportunidades para a educação de pessoas com deficiência, o regulamento também deixa claro que esses indivíduos estão subordinados a doutrinas políticas e à maneira com que a ciência compreendia a deficiência.

O princípio de normalização também pode ser observado na Portaria Interministerial n.º 186/1978 (MEC/MPAS) que regulamentou a Portaria Ministerial n.º 477/1977 e com isso delimitou os tipos de alunos que seriam atendidos pela Educação Especial, estabelecendo como seria o diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle (Aranha, 2005). Mazzotta (2005) destaca alguns objetivos dessa portaria, entre eles o de [...] ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais,

a fim de possibilitar sua integração social e propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação” (p. 72).

O autor ressalta que as ideias propostas por essa portaria tinham um caráter preventivo/corretivo, dando à Educação Especial uma conotação clínica e terapêutica, tanto que até mesmo o encaminhamento de excepcionais para o sistema educacional geral dependeria de uma avaliação diagnóstica, realizada por uma equipe interprofissional especializada. Um fato relevante em relação à portaria é que nenhuma especialização era exigida aos professores de classes especiais, mas apenas sugerida. Destaca-se ainda a importância dessas medidas naquele momento, para delimitar um rumo para o atendimento educacional dos alunos; no entanto, o documento evidencia a dificuldade em passar de um modelo clínico-terapêutico a um modelo educacional, principalmente no que se refere à avaliação (Mazzotta, 2005).

Todavia, segundo Aranha (2001), ao abrir as discussões sobre as necessidades dos indivíduos com deficiência, verificou-se que eles precisavam de mais do que apenas serviços de avaliação e acompanhamento, desencadeando questionamentos sobre a forma como a sociedade deveria ser organizada para garantir o acesso de todos, independentes de ter ou não uma deficiência, e, com isso, garantir a acessibilidade a tudo o que é disponibilizado aos cidadãos, sem nenhum tipo de diferenciação. Para isso, afirma Leite e Martins (2012), tornaram-se imprescindíveis mudanças quanto à estruturação física, como também a ruptura com as ideias normalizadoras que predominavam até este momento. No entanto, como veremos no segundo capítulo desta dissertação, as legislações que sistematizaram a organização de espaços físicos só aconteceram na década de 1990.

Tais ideias fundamentaram um novo modo possível de relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência, o qual Aranha (2001) denominou como Paradigma de Suporte. Esse paradigma tem como princípio a diversidade e busca garantir o acesso dos cidadãos a todos os recursos disponíveis na sociedade, oferecendo os instrumentos e suportes (social, econômico, físico ou instrumental) necessários para que de fato se efetue a inclusão social; assim, a mudança aqui não mais se centraliza no indivíduo. O fundamental nessa nova relação, segundo Omote (2008), é a mudança indispensável na sociedade para o acolhimento do cidadão com deficiência, possibilitando o acesso aos espaços e a convivência em comunidade; o que evidencia a possibilidade de crescimento pessoal e social de todos os membros da sociedade.

Ao definir o processo de inclusão social, Aranha (2001, p.172) destaca que

[...] não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias do debate de ideias e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação.

Diante disso, verifica-se que as pessoas com deficiência necessitam de mais do que apenas serviços, precisam ter acesso ao desenvolvimento, e, para que isso aconteça, é fundamental oferecer adaptações que possibilitem essa mudança. A disponibilização dos suportes necessários é o que viabilizará a igualdade de oportunidades. A demanda desses suportes deve ser viabilizada independentemente de sua natureza, podendo ser simples ou não, precisar de maior ou menor tempo para sua efetivação etc., mas se a sociedade pretende ser realmente democrática e justa, terá que fazer disso uma realidade (Aranha, 2001).

Algumas mudanças legislativas podem ser observadas a partir da década de 1980. Uma delas foi a normatização dos critérios para prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, tanto pública quanto privada, estabelecida pela Portaria do MEC n.º 69/1986. Esta, de acordo com Mazzotta (2005), introduziu mudanças significativas, pois a Educação Especial passou a integrar a Educação, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento das potencialidades do educando com necessidades especiais⁴. Verifica-se aqui também uma mudança na nomenclatura: o aluno antes denominado *excepcional* passa a ser chamado de *educando com necessidades especiais*. Nos artigos 6º e 9º, ficam estabelecidos como serão os atendimentos educacionais especializados, destacando-se o desenvolvimento de técnicas, métodos, recursos e procedimentos didáticos por equipe especializada, nas diferentes modalidades de atendimento; sendo que a oferta desses atendimentos poderia acontecer tanto por escolas públicas quanto particulares, pela rede regular de ensino ou por instituições especializadas.

De acordo com Aranha (2005), outro fato relevante no contexto de transição e implantação de suportes que possibilitassem o acesso de pessoas com deficiência foi a Constituição Federal Brasileira de 1988, pois no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, da Educação, destaca-se em seu artigo 208, Inciso III, do Capítulo III,

⁴Educando que durante o seu processo educacional apresenta: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização; e altas habilidades/superdotação. (Brasil, 2001).

que “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁵ deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Para Mazzotta (2005), essa situação pode suscitar dois tipos de compreensão do portador de deficiência⁶ e da Educação Especial, na visão do legislador. Uma é o que o autor chama de *visão dinâmica* ou *não linear*, em que é oferecida uma diversidade de opções de atendimento ao portador de deficiência; a outra é a chamada *visão estática* ou *por dicotomia*, segundo a qual a Educação Especial é necessariamente relacionada ao “portador” de deficiência, cuja educação deve ser regular e igual à do educando normal. O autor destaca ainda o compromisso do Poder Público em oferecer recursos financeiros a instituições particulares - que em sua maioria são assistenciais - para manter os serviços especializados, o que pode significar menos investimento na qualidade de ensino da escola pública. É reconhecido o trabalho especializado realizado por essas instituições particulares, no entanto, também se faz necessário o investimento no atendimento educacional desses educandos em serviços públicos.

Apesar dos esforços para mudanças na compreensão das necessidades educacionais de pessoas com deficiência, no ano de 1994, quando foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial/MEC, ainda verificava-se uma visão de integração instrumental, segundo a qual seriam inseridos no ensino comum aqueles alunos que conseguissem realizar as mesmas atividades que os alunos considerados normais, seguindo o mesmo plano curricular, não havendo revisão nas práticas educacionais, reafirmando a necessidade da Educação especial (BRASIL, 2007b).

Perante essas colocações, Aranha (2001) evidencia que no Brasil as razões para a segregação e exclusão ainda estão focadas na pessoa com deficiência; não transcendendo a visão de integração, que busca a normalização destas pessoas; não possibilitando o desenvolvimento de ações que disponibilizem os suportes necessários que assegurem a todos, com ou sem deficiência, o acesso a todos os recursos disponíveis na comunidade.

O que se pode ponderar diante das considerações desta sessão é que o processo histórico da organização e atendimento a pessoas com deficiência no Brasil estruturou-se em consonância com as mudanças ocorridas na forma com que a pessoa com deficiência passou a ser compreendida em cada momento histórico, o que foi bem delimitado por Aranha (2001). Foram reveladas, assim, as circunstâncias em que a acessibilidade passou a ter relevância na

⁵ Segundo Sasaki (2002) este termo foi muito utilizado no Brasil entre a década de 1986 a 1996, entretanto entrou em desuso diante das ponderações de pessoas com deficiência, esclarecendo que a deficiência não é algo que se porta (como um documento, uma bolsa) que se pode deixar de portar. Por isso passou-se a usar o termo pessoa com deficiência.

⁶ Foi mantida a denominação utilizada pelo autor.

educabilidade dessas pessoas, independentemente do nível de escolaridade almejado. Em continuidade ao tema, no próximo item, serão examinados documentos legais que buscaram legitimar o acesso de pessoas com deficiência dentro de uma perspectiva inclusiva.

1.2 Políticas públicas para Educação Especial que legitimam o atendimento educacional

As mudanças ocorridas na legislação brasileira a partir dos anos de 1990 trouxeram grandes avanços no que se refere à inclusão social, fomentando modificações no sistema educacional que propiciassem uma Escola Inclusiva. Entendendo que

A inclusão subentende uma ação em prol dos direitos humanos e cívicos, tende a modificar a essência e a estrutura da própria escola. A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, a variedade humana. Como instituição social não poderá continuar a agir no sentido de escorraçar ou segregar aqueles que não aprendem como os outros, sob pena de negar a si própria. (Fonseca,1995, p.202).

Isso posto, muitas são as alterações necessárias no sistema educacional para possibilitar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, retomam-se, neste item, legislações relevantes que subsidiaram até o momento a acessibilidade de educandos com deficiência à educação.

Um marco referencial nesse processo aconteceu em 7 de abril de 1994, quando foi realizada em Salamanca (Espanha) a Conferência Mundial de Educação Especial, na qual foi elaborado um documento que até hoje tem grande relevância na criação de políticas públicas referentes à inclusão. Participaram do evento representantes de 88 países e 25 organizações internacionais. O Brasil, mesmo tendo sido convidado oficialmente, não enviou representante. (Tessaro, 2011). Na Conferência foi proclamado que

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de

aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994).

O que chama a atenção nesse trecho é que em nenhum momento foi utilizada a palavra “deficiência”. Isso representa um divisor na forma de perceber essas pessoas, valorizando suas especificidades e não enfatizando suas dificuldades. Em lugar de “deficiência” é utilizada uma nova terminologia: Necessidades Educacionais Especiais⁷. De acordo com Leite e Martins (2012), tais preceitos fundamentam uma educação na qual haja a plena participação de todos, eliminando barreiras que impossibilitem o acesso à educação e suprimindo ações discriminatórias. Como destaca Bueno (2001), a partir da elaboração da Declaração houve um compromisso por parte da maioria dos países em promover uma educação de qualidade para todos e de dar atenção às individualidades, sendo fundamental que a escola propicie condições para o desenvolvimento da população em foco. O Brasil, segundo o autor, assumiu o compromisso político de aprimorar o sistema educacional para atender às necessidades educacionais das crianças, sejam quais forem as suas dificuldades.

Mesmo diante dessas discussões, no mesmo ano, o Brasil elaborou a Política Nacional de Educação Especial/MEC, que em seu cerne ainda apresentava uma visão de integração, não evidenciando mudanças nas práticas educacionais e reafirmando a ideia de normalização,

⁷ Esse termo “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização” (Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994).

pois seriam inseridos no ensino comum aqueles que conseguissem equiparar-se aos ditos normais. (Brasil, 2007b). Leite e Martins (2012, p.34) destacam “[...] que esse preceito legal foi construído com base em padrões educativos homogêneos, excludentes, não provocando a reformulação das práticas educacionais que valorizassem os diferentes níveis de aprendizado de cada aluno”, o que reafirma a inexpressiva participação desses educandos no ensino comum e manutenção deles em escolas e classes especiais.

Na tentativa de implantar mudanças significativas na educação geral, foi elaborado o documento Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legitimado pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. O Capítulo V dessa lei trata exclusivamente da Educação Especial. Conforme o artigo 58, os alunos que se enquadram nessa modalidade de ensino são os portadores de necessidades especiais (a redação desse artigo foi alterada pela Lei n.º 12.796/2013, na qual ficam especificados os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). As ofertas de atendimento passaram a ter como referência as especificidades de cada aluno, sendo enfatizado que o atendimento deverá acontecer preferencialmente na rede pública regular de ensino, com o apoio especializado necessário, iniciando-se na Educação Infantil. O artigo 59 assegura a esse grupo de educandos:

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

De acordo com Minto (2000), a lei traz dois avanços importantes. O primeiro é o fato de a Educação Especial ser considerada como uma modalidade de ensino; e o segundo é a relevância de que estudantes com deficiência sejam atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, o autor questiona o fato de a lei “[...] sugerir uma certa suficiência pelo simples fato de estar inseridos nos sistemas de ensino, sendo o seu desempenho um problema de cunho pessoal” (p.10), ou seja, a dificuldade ainda está centrada no aluno. Também se percebem resquícios da visão de integração.

Outro aspecto relevante em relação à lei refere-se à terminalidade específica, que, segundo Lima e Mendes (2011), demonstra o quanto as políticas públicas não estavam comprometidas com a promoção da aprendizagem e desenvolvimento educandos com deficiência, não impulsionando mudanças na escola que possibilitassem alternativas diferenciadas para promover a educação desse grupo. Com isso, fica evidente o deslocamento da responsabilidade sobre o avanço desses alunos para outras modalidades de ensino, sendo muito comum o encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 1999 foram estabelecidas, por meio da Portaria do Ministério de Estado da Educação n.º 319, as diretrizes quanto ao “[...] uso, o ensino, 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” (Brasil, 1999a).

Aqui também fica definida a criação da Comissão Brasileira de Braille, instituída pelo mesmo Ministério, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, que tem como atribuição elaborar uma política nacional referente ao Sistema Braille, regulamentando e avaliando sua aplicação no que se refere ao uso, ensino e produção do Sistema. A partir do trabalho desenvolvido pela Comissão, no ano de 2002 foi baixada a Portaria n.º 2.678, que aprovou o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa (Classificação Decimal Universal – CDU 376.352).

Outro fato relevante para a Educação Especial aconteceu no ano de 2001, quando foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei n.º 10.172, que assegurou a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar. No item em que são estabelecidas as diretrizes, destacam-se alguns aspectos, a saber: a proposta de “[...] uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos” (Lei n.º 10.172, 2001); a promoção da Educação Especial em todos os níveis de ensino; a preocupação com a formação de recursos humanos (professores, técnicos, pessoal administrativo e auxiliares) para atender

adequadamente os educandos especiais; e ainda a oferta de materiais pedagógicos adequados (Brasil, 2001a).

Em julho do mesmo ano foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovadas mediante o Parecer n.º 17/2001. Elas resultaram de várias discussões realizadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cujo objetivo era sistematizar os serviços previstos na Lei n.º 9394 de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em todos os sistemas de ensino do país. O texto é composto por dois grandes temas: a) TEMA I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e b) TEMA II: A Formação do Professor, encaminhado para Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001b). No texto da LDBEN/2001 a Educação Especial é definida como uma

[...] modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001b, p.18).

Dessa forma, ficou especificado que a Educação Especial deve atingir todos os níveis de educação escolar, quebrando paradigmas e concepções a respeito das diferenças e necessidades desse grupo de alunos e valorizando a diversidade. Sendo assim, o compromisso da Educação Especial passa a ser o de dar condições para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa desenvolver-se dentro do esperado na educação geral. Para que isso de fato aconteça, é preciso que a escola viabilize alternativas de trabalhos a serem realizados em seu ambiente escolar que possibilitem o desenvolvimento acadêmico de seus alunos. A escola poderá fazer uso de recursos já existentes, como salas de recursos e de apoio pedagógico e serviços de itinerância, como também poderá criar novas alternativas (Brasil, 2001b).

No sentido de dar condições para que as pessoas portadoras de deficiência recebam o atendimento especializado de que necessitam, tanto aquelas inseridas no ensino comum

quanto aquelas cuja situação não lhes permita estar inseridas nesse modo de ensino, foi implantado o PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência –, por meio da Lei n.º 10.845/2004, cujos objetivos são: “ I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular; II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 2004b).

Para tanto, o Programa passa a oferecer apoio financeiro a instituições particulares sem fins lucrativos que prestam atendimento gratuito a alunos da modalidade de Educação Especial. Também ficou definido que o apoio técnico e financeiro dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a essas instituições passa a ser facultativo (Brasil, 2004b).

O atendimento especializado foi citado nas leis anteriores, porém não ficou esclarecido como de fato deveria ser desenvolvido, principalmente na rede comum de ensino. Isso só ocorreu por meio da Resolução CNE/CEB n.º 04/2009, em que são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Nessa Resolução fica definido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que “[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009b).

A mesma Resolução define o público-alvo desse atendimento, os locais onde ele pode ser realizado, a formação específica do professor e outras questões pertinentes. O Decreto n.º 7.611/2011, que anulou em sua totalidade o Decreto n.º 6.571/2008, veio detalhar ainda mais esses atendimentos especializados, explicando que os serviços devem:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011a).

Outro aspecto relevante desse documento é a garantia de dupla matrícula⁸, para que o atendimento suplementar ou complementar ao ensino regular possa ser realizado. O atendimento especializado poderá ser realizado tanto no sistema público de ensino quanto em instituições particulares sem fins lucrativos que se dediquem exclusivamente à Educação Especial (Brasil, 2011a).

A partir dessas mudanças, a Educação Especial ganha espaço no novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, que estabelece como uma de suas metas a universalização do atendimento aos educandos da Educação Especial de 7 a 17 anos. Ao especificar a proposta de uma educação inclusiva, o PNE apresenta os dados referentes ao acesso desses alunos ao ensino regular no ano de 2010, totalizando 68% das matrículas, e estabelece as seguintes condições para o cumprimento de tal meta:

Implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns para ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino; fomento a educação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas; articulação entre o ensino regular e atendimento educacional especializado, realizados em salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas; acompanhamento do acesso e permanência na escola dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada - BPC por meio de ação intersetorial; investimento na adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade nas escolas públicas; garantia de transporte acessível; e educação bilíngue Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nas escolas (BRASIL, 2011c, p.25-26).

Esse é o documento que no momento direciona e determina as atividades referentes à educação de alunos com deficiência e regulamenta os serviços relacionados à Educação Especial.

A legislação mais recente que faz alusão à educação de pessoas com deficiência é o Decreto n.º 7.612/2011, que cria o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites. Entre as diretrizes estabelecidas neste Plano, podemos verificar a

⁸No art. 9º- A, § 1º fica definido que “A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado” (Decreto n.º 7.611/ 2011).

garantia de uma educação inclusiva e a acessibilidade a equipamentos públicos de educação. O decreto conta com cinco eixos de atuação, dentre os quais o acesso à educação e a acessibilidade (Brasil, 2011b).

Destarte, as políticas públicas que contemplam as pessoas com deficiência, de acordo com o levantamento realizado nesta sessão, só foram efetivadas a partir da década de 1950. Nessa década, o que se pode observar é que elas não englobavam todas as deficiências, mas serviam para regulamentar questão específica de uma ou de outra delas. Somente após a década de 1960 é que as garantias dos direitos à educação de pessoas com deficiência foram se efetivando nas políticas públicas brasileiras.

O que podemos considerar a partir desse percurso histórico é que, independente das mudanças de paradigmas relacionados à forma de compreender a pessoa com deficiência suscitados ao longo dos anos e das políticas públicas que permearam esse processo; esse entendimento ainda não está elaborado no ideário das pessoas, principalmente daquelas que trabalham direta ou indiretamente com educação. Na prática, o que pode ser observado é que transitam ideias tanto de institucionalização quanto de integração ou suporte.

A realidade demonstra que ainda há pessoas com deficiência institucionalizadas, talvez não mais em instituições especializadas, mas em asilos. Os profissionais da saúde, principalmente médicos, continuam encaminhando crianças para avaliações, inclusive indicando o tipo de teste formal que deve ser utilizado para saber o QI; e há psicólogos que continuam a realizar avaliações baseadas na padronização desses sujeitos.

Uma situação ainda mais grave se estabelece quando nos deparamos com adolescentes no Ensino Fundamental II que ainda não estão alfabetizados. Essa realidade nos faz questionar qual o verdadeiro sentido da educação. Os alunos com deficiência não encontraram na escola os suportes necessários para ter o acesso ao conhecimento, sendo apenas oferecido o direito de “estar” incluídos, sem as condições para efetivação do seu desenvolvimento educacional.

Isso revela que, apesar de todas as políticas públicas que garantem o acesso de pessoas com deficiência à educação, a comunidade escolar ainda não encontrou os meios para que tal acesso de fato se concretize, independentemente do nível de ensino. Muitas são as justificativas, ora focadas no sistema, ora no professor, ora na família, e principalmente no próprio sujeito. Entretanto, resultados efetivos ainda partem de ações isoladas, que abrangem muitas vezes apenas um dos envolvidos.

Rompendo com tais dificuldades, encontramos estudantes com deficiência no Ensino Superior, o que fortalece a confiança de que existem possibilidades. Para maior compreensão

desse tema, no próximo capítulo, buscamos compreender o termo acessibilidade e suas aplicações nas políticas públicas, principalmente no Ensino Superior.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSIBILIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Diante do tema acessibilidade, muitas são as dúvidas suscitadas quanto à sua abrangência e relevância no que se refere aos direitos de pessoas com deficiência. O que se propõe nesta seção, primeiramente, é esclarecer como esse tema tem sido concebido nas políticas públicas brasileiras e desvendar as dimensões que ele tem assumido ao longo dos anos, permitindo-nos, assim, entender como o termo acessibilidade foi se ampliando em decorrência do processo de inclusão, uma vez que a oportunidade de acesso gera novas necessidades e exige mudanças.

No que se refere ao acesso à educação, vimos na seção anterior, que ele encontra-se assegurado pelas políticas públicas, no que concerne à Educação Básica. Mudanças ocorridas nesse nível educacional ampliaram as possibilidades de estudantes com deficiência alcançarem o Ensino Superior. Diante disso, foi preciso a princípio compreender como se estruturou esse nível de ensino e expor os propósitos a que ele serviu em seu percurso histórico.

Conhecendo a realidade do Ensino Superior, resgatamos as políticas públicas que asseguram a acessibilidade de estudantes com deficiência nesse nível de ensino, e, durante esse levantamento, percebemos avanços importantes, no decorrer da trajetória dessa políticas, que viabilizaram o acesso de tais alunos à universidade. Entretanto, as legislações não são tão claras quanto à permanência e à formação de profissionais numa perspectiva inclusiva; o que será evidenciado no decurso desta seção.

2.1 Do conceito de acessibilidade à criação de leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência no Brasil

A utilização do termo acessibilidade em relação à pessoa com deficiência é relativamente novo e ganhou visibilidade a partir das políticas públicas referentes à inclusão;

porém, a compreensão de sua magnitude ainda é limitada. De acordo com Ribeiro (2011)⁹, a acessibilidade deve superar a concepção restrita a barreiras arquitetônicas, ampliando o termo para outras dimensões que vão além destas.

A acessibilidade arquitetônica, de acordo com Ruivo (2010), a princípio estava relacionada à reabilitação física e profissional e tinha como objetivo dar condições de acesso a pessoas com deficiência. Na década de 1950, os profissionais que trabalhavam na reabilitação e buscavam a reintegração de pacientes ao meio familiar, ao trabalho e à sociedade em geral verificaram que existiam barreiras arquitetônicas no meio urbano que impossibilitavam a reinserção dessa população. Gradativamente, nas décadas seguintes, ocorreram algumas iniciativas isoladas de eliminação de barreiras arquitetônicas e discussões sobre como poderiam ser viabilizadas as mudanças referentes a esse processo.

A sistematização da acessibilidade arquitetônica aconteceu na década de 1990, quando foi estabelecido o modelo de desenho universal, que tinha como objetivo fazer com que os ambientes, meios de transporte e utensílios fossem planejados para utilização de todos (Ruivo, 2010). “O desenho universal procura romper com a visão de uma arquitetura voltada para um ideal de homem ou a um pretense homem médio, buscando respeitar a diversidade humana” (Paula & Bueno, 2006, p.50).

Em conformidade com Paula & Bueno (2006), mudanças significativas puderam acontecer a partir do ano 2000, quando o termo acessibilidade foi ampliado, abrangendo o acesso, a permanência e o aproveitamento de bens e serviços que a sociedade pode oferecer. Nesse sentido, os autores afirmam:

A acessibilidade passa a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais como rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais. A implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, uma sociedade acessível é pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos (p.50).

⁹Ribeiro, como outros autores citados neste item: Ruivo, Sasaki e Paula & Bueno; não são autores da Teoria Histórico-Cultural, entretanto muito contribuíram para a compreensão da Acessibilidade de Pessoas com Deficiência.

Sasaki (2009) reafirma a importância de os sistemas sociais comuns estarem adaptados à diversidade humana e reforça a importância da participação de todos para que de fato se implantem essas adequações. Ao falar especificamente de acessibilidade, o autor organiza de forma didática uma classificação que abrange seis dimensões:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (p. 1-2).

A partir dessas dimensões, o autor apresenta uma nova configuração sobre a acessibilidade, a qual contempla vários aspectos e contextos do cotidiano humano; além disso, ele ressalta que cada uma das dimensões deve delimitar suas ações dentro da área do trabalho, lazer e educação. Desse modo, a acessibilidade passa a beneficiar todas as pessoas, independentemente de terem ou não uma deficiência. (Sasaki, 2009).

Como foram destacados anteriormente, as políticas públicas referentes à acessibilidade tiveram visibilidade a partir da década de 1990. O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu cap. IX, artigo 51, definiu *acessibilidade* como a [...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das instalações e equipamentos esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida¹⁰ (Brasil, 1999c).

No ano de 2000, duas leis tiveram evidência quanto aos direitos das pessoas com deficiência. A primeira delas foi a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, em que foram estabelecidas as normas referentes à prioridade de atendimento, assegurando a essas pessoas tratamento individualizado e imediato em repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos. Tal lei determina que veículos de transporte coletivo sejam adequados, com acessibilidade e reserva de assentos. Determina também a adaptação de logradouros,

¹⁰Art. 5º, §1ºII - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (Brasil, 2000a)

sanitários e edifícios de uso público (Brasil, 2000a). Esses aspectos são reforçados no Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, que “Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.

A segunda lei é a de n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que especifica os critérios para que a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida de fato se efetive, por meio da “[...] supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (Brasil, 2000b).

Merece destaque o fato de que pela primeira vez em uma lei o termo *acessibilidade* é definido, e refere-se à adaptação do ambiente, dos transportes e de sistemas e meios de comunicação. Também foram definidos os tipos de barreiras que devem ser eliminados: as barreiras arquitetônicas urbanísticas, arquitetônicas na edificação, arquitetônicas nos transportes e arquitetônicas nas comunicações. Sendo elas especificadas quanto aos elementos da urbanização, ou seja, desenho e localização do mobiliário urbano; da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo; da acessibilidade nos edifícios de uso privado; da acessibilidade nos veículos de transporte coletivo; e da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização. Para tanto, o Poder Público contará com ajuda técnica:

Artigo 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados: I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências; II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência; III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade (Brasil, 2000b).

Quanto à especialização de recursos humanos, nesta lei já fica estabelecida a responsabilidade do Poder Público pela formação de profissionais como intérpretes de escrita em Braille, linguagem de sinais e de guias intérpretes. (Brasil, 2000b).

Estas duas leis – a Lei n.10.048 de 8 de novembro de 2000 e a Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000 – foram regulamentadas pelo Decreto n.º 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que retoma de forma mais ampla as especificações referentes ao atendimento prioritário, deixando claro quem tem direito a esse benefício e estendendo tal direito às

peças com mobilidade reduzida. O atendimento prioritário é caracterizado no decreto como um tratamento diferenciado e imediato, o qual consiste em:

I - assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis; II - mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; IV - pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às pessoas idosas; V - disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; VI - sinalização ambiental para orientação das pessoas referidas no artigo 5º; VII - divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; VIII - admissão de entrada e permanência de cão-guia ou cão-guia de acompanhamento junto de pessoa portadora de deficiência ou de treinador nos locais dispostos no caput do artigo 5º, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo, mediante apresentação da carteira de vacina atualizada do animal; e IX - a existência de local de atendimento específico para as pessoas referidas no artigo 5º. (Brasil, 2004c).

Outro aspecto relevante nesse decreto diz respeito ao detalhamento de ações referentes aos aspectos arquitetônicos, urbanísticos, de transporte coletivo e de acesso à informação e à comunicação. Um fator importante, explicitado no Capítulo IV do decreto em questão, referente à implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística, é que o atendimento às suas normas (segundo a ABNT) passaram a ser requisito para a concessão ou renovação de alvará de funcionamento de qualquer atividade pública, inclusive de estabelecimentos de ensino (Brasil, 2004c). Ou seja, toda atividade pública deverá estar adequada à diversidade, atendendo às necessidades específicas de todos os cidadãos.

Outro decreto que evidencia a importância da acessibilidade é o n.3.956, de 8 de outubro de 2001, no qual foi promulgada a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Em seu artigo III, o decreto destaca itens referentes à acessibilidade principalmente no que tange a obstáculos arquitetônicos, transportes adaptados e facilidade na comunicação, mas, também, no tocante à prevenção de deficiências, intervenções, tratamento precoce e ações que visem a diminuir o preconceito relacionado às deficiências (Brasil, 2001c).

Merece destaque aqui o fato de que no ano de 2007 ocorreu em Nova York a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD), cujas recomendações foram normatizadas no Brasil por meio do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. O artigo 9 dessa Convenção, que trata exclusivamente da acessibilidade, apresenta a seguinte redação:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade (Brasil, 2009a).

Nesse texto da CIDPD, outro aspecto da acessibilidade foi ressaltado: o da informação. Nele fica assegurado à pessoa com deficiência o acesso a sistemas e tecnologias da informação e comunicação diversas, incluindo a internet. Além disso, é importante que tais itens sejam desenvolvidos e produzidos a um custo acessível. (Brasil, 2009a).

A viabilização do que foi instituído pela CIDPD aconteceu por meio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, criado pelo Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, que em seu artigo 1º define:

Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da

integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2011b).

Nesse Plano, foram estabelecidas várias diretrizes de trabalho, algumas das quais tratam especificamente da acessibilidade relacionada à habitação adaptável (com os recursos necessários) e de incentivos relacionados à tecnologia assistiva. Para isso, foi constituído o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, que tinha a “[...] finalidade de formular, articular e implementar políticas, programas e ações para o fomento ao acesso, desenvolvimento e inovação em tecnologia assistiva” (Brasil, 2011a).

No ano de 2012, a acessibilidade foi destacada na Lei n. 12.587, que trata das Diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Em seu texto, é dada a seguinte definição de acessibilidade referente ao tema da lei: “[...] acessibilidade: facilidade disponibilizada às pessoas que possibilite a todos autonomia nos deslocamentos desejados, respeitando-se a legislação em vigor” (Brasil, 2012). Entre os princípios dessa política está a acessibilidade universal e entre os objetivos está o de assegurar mudanças nas condições urbanas da população quanto à acessibilidade e mobilidade.

Diante dessas considerações, compreendemos que a acessibilidade, em seu percurso histórico, passou por mudanças significativas no que se refere à compreensão de sua ação. Entretanto, fica evidente que as políticas públicas brasileiras ainda enfatizam aspectos relacionados às dimensões arquitetônicas, comunicacionais, programáticas e instrumentais. Contudo, mesmo diante das especificações apresentadas nas legislações, a realidade é que a pouca fiscalização não garante a concretização dessas ações. De fato, levando em consideração apenas um dos aspectos mencionados, a dimensão arquitetônica, podemos relatar várias irregularidades, por exemplo, nas ruas centrais de algumas cidades: falta de rebaixamento nas calçadas, ausência de piso tátil, rampas íngremes, entre outros. Isso apenas reafirma o descaso das autoridades frente às necessidades de seus cidadãos.

Na sequência, iremos abranger outras dimensões da acessibilidade, tendo como referência o Ensino Superior, foco do nosso estudo. Para isso, faremos um breve apanhado

histórico de como o Ensino Superior se instituiu no Brasil, e de como foram configurando-se as políticas públicas de acessibilidade nesse nível de ensino.

2.2 Ensino Superior e sua constituição no Brasil: retomando a história

A sistematização da Educação Superior no Brasil, de acordo com Schwartzman (1994), ocorreu a partir de ideias vindas da Europa, onde a formação profissional era destinada aos membros de classes elitizadas, enquanto aos demais alunos eram oferecidos a educação geral ou cursos técnicos de nível médio. Não obstante, os cursos técnicos não prosperaram, devido à má qualidade e também à discriminação social sofrida pelos que optavam por realizá-lo. Com o ensino clássico, também não foi diferente: sofreu mudanças que levaram a currículos irrisórios, cujo foco estava na memorização e repetição, ou em preparação para exames de admissão às universidades. O autor destaca também uma mudança na forma de pensar a escolarização, ou seja, antes a educação média era satisfatória para a maioria da população, agora ocorre a necessidade de dar seguimento aos estudos numa universidade. Com isso, se propagaram pelo país cursos de humanidades e de ciências sociais, mas eles ofereciam uma habilitação profissional que, na maioria das vezes, não correspondia às expectativas profissionais.

Ao retomar a história, constata-se que o Ensino Superior passou a ser contemplado nas políticas públicas nacionais a partir da primeira Constituição do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824, e tinha como finalidade oferecer cursos relacionados às ciências, letras e belas-artes. Antes dessa, data houve apenas algumas tentativas isoladas de implantação de instituições de Ensino Superior no Brasil (Pereira, 2007).

De acordo com Pereira (2007), no ano de 1892 foi organizado o Código das Instituições de Ensino Superior, após vários decretos. No texto desse Código, o termo *universidade* ainda não havia sido mencionado; mas um dado relevante de ser mencionado foi a abertura para a criação do Ensino Superior particular no Brasil.

No ano de 1901, o Decreto n. 3.890 organizou as Instituições Oficiais de Ensino Superior e Secundário já existentes, por meio do Código de Ensino de Epitácio Pessoa; mas foi só mais tarde, no ano de 1911, com o Decreto n. 8.659 – chamado de Reforma Rivadário Correia –, que ocorreram mudanças significativas no Ensino Superior, como a criação do

Conselho Superior de Ensino, a livre-docência e a autonomia das instituições federais de ensino. Em decorrência disso, foi criada a Universidade do Paraná, em 1912. Entretanto, essa reforma foi revogada pelo Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, chamado de Reforma Carlos Maximiliano, que veio a reestruturar o Ensino Superior, o que fez com que a Universidade do Paraná fosse extinta, por não atender aos requisitos da reforma (Pereira, 2007).

Diante disso, conjectura-se que, oficialmente, a primeira instituição universitária do Brasil tenha sido a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto n. 14.343/1920. Sua criação estava relacionada à vinda ao Brasil do Rei Alberto I da Bélgica, o qual receberia o título de *Doctor Honoris Causa*, honraria acadêmica que só poderia ser concedida por uma universidade. Para a criação dessa universidade, foram agrupadas as Faculdades de Medicina, Direito e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro (Favero, 1977).

No ano de 1930, podemos destacar a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que projetou diversas mudanças, como o aumento da autonomia tanto administrativa quanto didática das universidades, alterações na organização acadêmica, regularização de concursos de livre-docência, entre outras. (Boaventura, 1986). A partir de então, passaram-se a organizar instituições integradas, ou seja, instituía-se uma reitoria que administrava várias faculdades agregadas de forma justaposta e fragmentada. Essa reforma, chamada de Reforma Francisco Campos, também criou e definiu as atribuições do Conselho Nacional de Educação e reestruturou o Ensino Superior da República, como também a Universidade do Rio de Janeiro (Pereira, 2007).

Um fator relevante na história das universidades foi a reforma universitária de 1968, que, segundo Martins (2009), trouxe mudanças consideráveis quanto à modernização das universidades federais e algumas estaduais e confessionais. Dessas mudanças, o autor destaca as principais, descritas abaixo:

Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos

nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal (p.16).

Além disso, abriu-se espaço para o ensino privado, que, segundo Fernandes (1975), remete ao antigo paradigma das instituições superiores, cujos objetivos restringiam-se a propagar conhecimentos meramente profissionalizantes, sem compromisso com a pesquisa, distanciando o acadêmico de formação crítica capaz de promover transformações na sociedade como um todo.

Após a reforma universitária de 1968, houve um aumento significativo no número de instituições do Ensino Superior. Isso coincide com as mudanças ocorridas no perfil dos profissionais da época, uma vez que houve desgaste das profissões liberais independentes, as quais foram supridas pelo trabalho assalariado. Também é observada a grande concentração desses profissionais nas capitais, o que os conduziu ao desemprego e subempregos, contrastando com a carência de profissionais em cidades do interior e nas periferias dos grandes centros urbanos (Schwartzman, 1994).

Conforme Colossi, Consentino e Queiroz (2001), até 1994, o Ensino Superior no Brasil apresentou resultados insuficientes quanto à qualidade. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a falta de verificação e acompanhamento das instituições e dos cursos. Além disso, nesse período, o Ensino Superior público foi caracterizado como elitista, por reduzir o número de vagas no período noturno. Com isso, os trabalhadores, parcela da população com menor renda, ficavam restritos às instituições particulares.

Diante dessa realidade, o Governo definiu dois objetivos que deveriam ser levados em consideração para o desenvolvimento de ações nesse nível de ensino: [...] a importância do setor para a melhoria da qualidade de ensino e o fato de que a modernização do país passaria pela formação de recursos humanos qualificados. Revelou, também, uma preocupação com a necessidade de se criar um sistema de avaliação da qualidade dos serviços ofertados pela esfera privada” (Pereira, 2007, p.51).

A necessidade de uma nova reforma no Ensino Superior passou a estar em evidência no ano de 2004, devido a alguns fatores relevantes, como: o índice de acesso de estudantes a esse nível de ensino ser um dos menores do continente, abrangendo apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos; e a redução de estudantes nas instituições públicas e conseqüentemente o aumento significativo da demanda em IES privadas. Diante disso, foi instituído o Grupo Executivo da Reforma Universitária, cuja meta principal era superar a fragmentação vivenciada pelo Ensino Superior. Ficaram definidas várias propostas, dentre as quais:

[...] reserva de vagas a alunos da rede pública e afrodescendentes, em universidades federais; criação de um ciclo básico nos cursos de graduação; obrigatoriedade do ENEM¹¹, criação de uma loteria para financiar a ampliação das universidades federais. Além disso, propõe a reserva de vagas para alunos de baixa renda, na rede particular, com isenção fiscal (PROUNI) (Pereira, 2007, p. 52-53).

O ciclo básico nos cursos de graduação pretendia dar ao aluno uma formação superior básica, ao possibilitar o estudo de disciplinas gerais durante dois anos, para depois oferecer a opção por um curso específico. O objetivo era diminuir a evasão e a escolha precoce por uma profissão. Importante mencionar que essas temáticas geraram diversas controvérsias e discussões (Pereira, 2007).

Já a instauração do PROUNI (Programa Universidade para Todos) ocorreu no ano de 2005, por meio da Lei n. 11.096, e tinha como objetivo “[...] a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos” (Brasil, 2005). Segundo Duarte (2009), as instituições que aderissem ao programa receberiam em contrapartida a isenção de alguns impostos. O autor ainda destaca que o programa também promoveu ações para intensificar a permanência dos estudantes nas instituições privadas, ressaltando a Bolsa Permanência, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Convênio de estágio MEC/CAIXA. Este programa foi destinado:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei; III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica,

¹¹Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi instituído em 1998 e visa examinar o desempenho de alunos que terminaram a educação básica, sendo oferecido àqueles que concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio. A aprovação neste é critério para concorrer a bolsas no PROUNI; como também podem facilitar o ingresso em universidades que usam o resultado deste como critério de seleção.(Brasil, 2000c)

independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do artigo 1º desta Lei (Brasil, 2005a).

De acordo com Duarte (2009), entre os anos de 2005 e 2008 houve um aumento de 112.730 bolsas concedidas pelo PROUNI, o que significa um aumento de quase 50%. O autor ainda sublinha que no 1º semestre de 2009 foram disponibilizadas 3.664 bolsas para estudantes com deficiência e 537.467 para os demais alunos. Isso significa que, do total de bolsas disponibilizadas, 0,7% foram para alunos com deficiência.

O Ensino Superior recebeu destaque no ano de 2003, com a realização do Seminário Internacional Universidade XXI - Novos Caminhos para a Educação Superior, que em seu documento-síntese trouxe grandes contribuições para o projeto de reformas desse nível de ensino. As discussões evidenciaram que no Brasil a oferta de educação superior é inexpressiva e ainda apresenta uma predisposição à mercantilização da educação, em decorrência do aumento de instituições privadas (Pereira, 2007).

No ano de 2007, o Governo Federal criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Extensão das Universidades Federais – REUNI, a partir do Decreto n. 6.096, que propõe “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007a). Conforme Duarte (2009), o interesse principal era solidificar uma política de expansão do Ensino Superior público em âmbito nacional e, com isso, cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001a), o qual estipula um aumento de ao menos 30% nas matrículas de jovens no Ensino Superior (no momento em que foi instituído esse programa, apenas 12% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam uma universidade).

O número de alunos matriculados em cursos presenciais nas IES no ano de 2008, segundo informações da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES (Iida, 2015), era de 5.080.056, tendo um aumento de 4,09% se comparado ao ano anterior; nesse mesmo ano, o número de alunos que concluíram o ensino superior no Brasil foi de 800.318, com um aumento de 5,75 % em relação a 2007. Já no ano de 2013, as matrículas somaram 6.152.405, enquanto o número de concluintes ficou em 829.938. Essas informações revelam que mesmo com um aumento de 20,68% nas matrículas nesse período, o que garantiu o acesso ao Ensino Superior por essa parcela da população, ainda a permanência e principalmente a conclusão dos estudos nesse nível de ensino não foi expressiva, com um aumento de apenas 3,57%.

No breve resgate histórico realizado aqui, verifica-se que a acessibilidade ao Ensino Superior no Brasil ainda não é realidade para todos os alunos, mesmo diante de legislações que garantem tal possibilidade. Os questionamentos sobre quem a Universidade iria atender e quais eram os seus propósitos com esse atendimento foram e são constantes na história desse nível de ensino. Dando seguimento ao tema, mas enfatizando o ponto central deste estudo, propomo-nos, no próximo item, examinar as legislações que validam a acessibilidade específica de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

2.3 As políticas públicas de acessibilidade: a legislação brasileira relacionada à Educação Especial no Ensino Superior.

Como já foi exposto, no que se refere à legislação brasileira, podemos considerar várias leis, decretos e resoluções que foram publicados ao longo dos anos no Brasil e no mundo com vistas a sistematizar a educação de pessoas com deficiência, principalmente na Educação Básica. Estando esta assegurada, faremos a seguir uma varredura dos documentos e normas legais relacionados à acessibilidade ao Ensino Superior.

A primeira medida relacionada às pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil ocorreu no ano de 1981, proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, cujo lema era “Participação Plena e Igualdade” (SDPD, 2011). Nesse ano, o então presidente do Conselho Federal de Educação, Lafayette de Azevedo Pondé, baixou a Resolução CFE n.º 2, de 24 de fevereiro, em que ficou autorizada a concessão de um prazo maior para a conclusão de cursos de graduação aos alunos com deficiência física e afecções congênicas ou adquiridas (Brasil, 1981).

Durante as décadas de 1980 a 1990, como pôde ser verificado na seção anterior, houve mudanças importantes na educação básica relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, que refletiram no Ensino Superior. No entanto, foi somente no ano de 1996 que os reitores das Instituições de Ensino Superior receberam o Aviso Circular n.º 277/MEC/GM Brasília, no qual o ministro da educação esclarece que, com o advento da política educacional para portadores de necessidades especiais¹², estes estão almejando níveis acadêmicos mais elevados. Com isso a demanda por esse nível de ensino aumentou, como também a

¹²Optamos por manter o termo utilizado no texto original.

necessidade de acessibilidade requerida por familiares de pessoas com deficiência e instituições de Ensino Superior. A partir disso, é exposta a necessidade de organizar estratégias para atender às necessidades educacionais desses estudantes. Quanto ao processo classificatório para ingresso no Ensino Superior, os ajustes sugeridos ocorreram em três momentos distintos:

[...]- na elaboração do edital, para que 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 (Brasil, 1996a).

Ainda nesse Aviso Circular foram enviadas sugestões de acessibilidade referentes ao vestibular, como: instalação de bancas especiais; adaptação de materiais para pessoas com visão subnormal/reduzida; oferta de recursos e equipamentos específicos para cegos; oferta de interprete de Língua de Sinais para surdos; alteração dos critérios de avaliação linguística de surdos; adequação do ambiente para portadores de deficiência física; uso de prova oral ou outro recurso tecnológico para deficientes físicos com comprometimento em membros superiores; aumento do tempo para realizar a prova; e estabelecimento de meios de caracterizar a deficiência do candidato, para que os critérios de avaliação sejam condizentes com suas necessidades individuais. As sugestões foram enviadas por pessoas com deficiência ao Ministério da Educação e Cultura (Brasil,1996a). Além disso, a partir das sugestões, é possível perceber a preocupação dessas pessoas com o acesso ao processo de seleção (vestibular), mas não há referência à permanência nas instituições.

A preocupação com a acessibilidade e com a permanência de pessoas com deficiência nas IES teve maior relevância a partir da Portaria n. 1.679 de 2 de dezembro de 1999. Essa portaria “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” (Brasil, 1999b). Tais requisitos devem estar de acordo com a Norma Brasil 9050

da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que regulamenta os critérios e parâmetros de acessibilidade que devem ser considerados em “[...] projetos de construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos” (ABNT, 2004, p. 1). Para isso, são estabelecidas condições mínimas referentes à: 1) deficiência física: eliminação de barreiras arquitetônicas, reserva de vagas em estacionamento, construção de rampas com corrimões ou elevadores, adaptação de portas e banheiros, acessibilidade referente à altura de lavabos, bebedouros e telefones públicos; 2) deficiência visual: a IES deverá comprometer-se em oferecer, quando solicitada, a sala de apoio com máquina de datilografia Braille, impressora Braille e *scanner* conectadas ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, *software* de ampliação de tela do computador, equipamento de ampliação de textos, lupas, régua de leitura, como também projeto de adaptação do acervo bibliográfico em braile e em fitas de áudio; 3) deficiência auditiva: quando solicitado a IES deverá ofertar sala de apoio com intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, principalmente em avaliações e revisões, considerar o conteúdo semântico em provas escritas, instruir quanto à língua portuguesa (excepcionalmente a escrita) e esclarecer aos professores sobre a linguística específica do surdo (Brasil, 1999b). Pela primeira vez, é mencionada a *preparação de professores* para o trato com a especificidade de alunos com deficiência auditiva.

A Portaria n. 1.679/1999 foi revogada e substituída pela Portaria n. 3.284 de 2003, em que foram feitas algumas alterações na redação, com o acréscimo, no Artigo 2, do § 2º, sobre a criação de cargos que atendam à necessidade da demanda de alunos com deficiência auditiva: “[...] no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, fica condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento” (Brasil, 2003). Com isso, o cargo de intérprete de Língua de Sinais pôde *ser regulamentado* nas IES.

No entanto, as ações mencionadas acima somente foram regularizadas em 1999, por meio do Decreto n. 3.298, que regulamentou a Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Nesse decreto são detalhadas, em seu artigo 27, ações específicas referentes ao *Ensino Superior*: “As instituições de Ensino Superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (Brasil, 1999c).

Outro aspecto relevante quanto ao Ensino Superior é a alteração nos currículos dos cursos, com a inclusão de “[...] conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa

portadora de deficiência” (Brasil, 1999c). Na realidade, essa ação já estava prevista na Portaria n. 1.793/1994 do MEC/SEESP, que estabelecia a complementação dos currículos de cursos cuja profissão interage com PNEs, com prioridade para os de Pedagogia e Psicologia, além de outras licenciaturas, inserindo a disciplina: “Aspectos Ético-Político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. A inclusão desse conteúdo também foi recomendada para outros cursos das áreas da saúde e de serviço social (Brasil, 1994). Estudos realizados por Chacon (2001) em universidades federais revelaram que poucas delas aderiram a à portaria e realizaram mudanças em seus currículos.

Mudanças curriculares também são asseguradas no Decreto n. 5.296 de 2004, em seu Art.10, § 1º, no qual é ressaltado que as instituições de ensino profissional, tecnológico e superior nas áreas de engenharia, arquitetura e afins, devem incluir em seus currículos o desenho universal e as normas da ABNT de acessibilidade. Ainda nesse decreto, são fixadas normas para os estabelecimentos de ensino no que tange à concessão de autorização, tanto para abertura e funcionamento quanto para renovação de curso, pois, conforme o Art. 24, § 1º E, para isso, deverão comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto; II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas. (Brasil, 2004c).

Tal decreto foi um avanço significativo no que tange ao acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, expressando a importância de esse nível de ensino também se comprometer com a inclusão. Quando o decreto coloca a acessibilidade como requisito para concessão de autorização de funcionamento, deixa claro que essa é a nova forma de conceber a educação no país. Assim, abre portas para despender maior atenção a outras dimensões da acessibilidade, como a metodológica e atitudinal. O aspecto referente às condições de

acessibilidade arquitetônica, como requisito para credenciamento e recredenciamento de IES federais são reafirmados no Decreto n. 5773/2006, fazendo parte do Art. 16, no item VII que se refere a infra-estrutura física e instalações acadêmicas (Brasil 2006).

No ano de 2001, a Lei n. 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação por 10 anos, organizado em seis capítulos, intitulados: I – Introdução; II – Níveis de ensino (*Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Ensino Superior*); III – Modalidades de ensino (Educação de jovens e adultos, Educação a distância e tecnologias educacionais, Educação tecnológica e formação profissional, Educação Especial, Educação indígena); IV – Magistério da educação básica (formação dos professores e valorização do magistério); V – Financiamento e gestão; e VI – Acompanhamento e avaliação do plano (Brasil, 2001a).

No Plano, o item em que são estabelecidas as diretrizes do Ensino Superior menciona a Constituição Federal, afirmando que é o dever do Estado possibilitar acesso aos mais elevados níveis de educação, segundo a capacidade de cada um. Além disso, o Plano determina flexibilidade nas diretrizes curriculares para atender à diversidade da demanda de acordo com suas especificidades. Dentre os objetivos do Ensino Superior, destaca-se a necessidade de programas de compensação de déficits na formação escolar anterior, a fim de promover às minorias condições de acesso a Universidade de forma igualitária (Brasil, 2001a). No entanto, tal possibilidade também requer mudanças de paradigmas referentes a métodos e técnicas de ensino, para que de fato possam ser atendidas as necessidades de todos os estudantes.

Na mesma lei, no item referente à Educação Especial, um dado relevante foi o levantamento feito em 1998, no qual não há registro de atendimento especializado no Ensino Superior, apenas informações sobre número de alunos que receberam esse tipo de atendimento na Educação Básica. Entretanto, nesse item, são apresentados alguns objetivos relacionados ao *Ensino Superior*, tais como:

[...] Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. [...] Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. [...] Introduzir, dentro de três anos a contar da

vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. [...] Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem (Brasil, 2001a).

O compromisso das instituições de Ensino Superior não se restringe ao acesso e permanência do estudante com deficiência na Universidade, mas também com a formação de todos os que estão envolvidos em promover a acessibilidade, atuando, assim, na perspectiva de uma educação inclusiva. Tal atitude possibilita o rompimento de paradigmas referente à pessoa com deficiência, pois a carência de informações é uma inesgotável fonte de preconceitos.

Outro dado relevante foi a elaboração, no ano de 2001, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, organizadas a partir do documento Referenciais para a Educação Especial, na qual foram definidos dois temas: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e A Formação do Professor. O segundo tema foi encaminhado para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), cabendo a ela a elaboração de diretrizes para tal formação (Brasil, 2001b).

Com isso, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, por meio da Resolução n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena. A Resolução também estabelece a forma de organização institucional e curricular que deve ser respeitada pelos estabelecimentos de ensino que ofereçam essa formação. Pode-se verificar em seu texto – no Art. 6, referente à construção do projeto político-pedagógico dos cursos de formação dos docentes, no item IV, relativo ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, no § 3º, em que se destacam questões referentes à definição de conhecimentos para essa formação – a contemplação dos “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;” (Brasil, 2002a).

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras¹³ como forma de comunicação e expressão de surdos, no ano de 2002, por meio da Lei n.º 10.436, também se constituiu a garantia do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras nos cursos de formação em Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (nível médio e superior), fazendo parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Cumpre esclarecer que, na modalidade escrita, a Libras não substitui a Língua Portuguesa. (Brasil, 2002b). No que se refere ao ensino de Libras em específico, pode-se encontrá-la incluída no currículo de outros cursos de licenciatura, mas isso ocorre de forma aleatória, a depender da concepção dos profissionais que compõem os departamentos, não sendo uma regra em todos os cursos, nem em todas as universidades.

Outra normatização relevante para alunos com deficiência foi a Resolução n.º 1/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, a qual normatiza a organização e realização de estágios, especificando o que já é previsto no artigo 82 da LDB. Essas diretrizes referem-se ao estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio e inserem a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse contexto. Em seu artigo 3º especifica que:

As Instituições de Ensino, nos termos dos seus projetos pedagógicos, zelarão para que os estágios sejam realizados em locais que tenham efetivas condições de proporcionar aos alunos estagiários experiências profissionais, ou de desenvolvimento sociocultural ou científico, pela participação em situações reais de vida e de trabalho no seu meio (Brasil, 2004a).

Nesse artigo também fica especificado que, no caso de alunos com deficiência, serão disponibilizados serviços de apoio tanto de profissionais da Educação Especial quanto do campo de conhecimento no qual o aluno irá realizar o estágio (Brasil, 2004a).

Duarte (2009), ao discorrer sobre mudanças ocorridas no Ensino Superior referentes à acessibilidade de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, explica que, no ano de 2008, por meio do Edital n.º 4/2008, o MEC, em parceria com as Secretarias de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), solicitou das instituições de Ensino

¹³ “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002b).

Superior propostas para implementação do Programa *Incluir*, com o intuito de alcançar os seguintes objetivos:

1.1. Implantar a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior 1.4. Promover a eliminação de e barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (Brasil, 2008, p.39).

Tais ações visavam a uma maior integração dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, como também mobilizar ações por parte das IES que promovessem a inclusão tanto educacional quanto social de pessoas com deficiência, atendendo ao que já está disposto no Decreto n. 5.296/2004 (Duarte, 2009).

Diante dessas políticas públicas, podemos apontar mudanças significativas nas matrículas de estudantes com deficiência nesse nível de ensino. No ano de 2003, o número de estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil era de 5.078, já no ano de 2011 chegou a 23.250, o que significou um aumento de 357,86%. É importante ressaltar que esse aumento foi relevante nas IES públicas, que em 2003 registravam 1.373 estudantes com deficiência e em 2011 as matrículas chegaram a 6.531, expressando um aumento de 375,67% (Brasil, 2013). Tais números são significativos, pois demonstram um importante avanço no que se refere a acessibilidade de estudantes com deficiência ao Ensino Superior, mas ainda há muito o que ser considerado quanto à sua permanência.

Consideramos com este levantamento, que as normas legais referentes à acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior vêm contemplando aspectos importantes para mudanças no contexto educacional como um todo, não só neste nível de ensino, pois, enquanto instituição formadora, a universidade pode criar novos conceitos sobre o tema, facilitando o processo de inclusão.

Contudo, é fundamental que de fato se efetive o que vem sendo garantido pelas legislações, que exigem alterações curriculares que contemplem o atendimento às necessidades educacionais especiais, não só em cursos de licenciatura, mas também em outras áreas, como a saúde e o urbanismo. É importante também que tais tias mudanças impulsionem

outras no modo de perceber as reais necessidades de pessoas com deficiência, aprimorando métodos e técnicas que atendam à diversidade humana.

Deveras, a efetivação dessas políticas públicas requer uma concepção de homem diferenciada, renunciando ao determinismo biológico, que só faz limitá-lo, sendo essencial vislumbrar novas possibilidades por meio do social. Consideramos relevante destacar neste momento que a Psicologia Histórico-Cultural, a qual foi base para o presente estudo, compreende o homem a partir do social, entendendo a psique de forma dinâmica, sendo que as relações sociais tem papel fundamental no processo de compensação da deficiência. Assim, a qualidade das mediações vivenciadas pelo sujeito promoverá o acesso ao desenvolvimento.

Na próxima seção, buscaremos discutir o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência para compreender como o decurso da educação tem possibilitado ou não o seu processo de aprendizagem. Aprofundando o conhecimento sobre esse desenvolvimento à luz da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

3 O DESENVOLVIMENTO DO HUMANO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: contribuições para a acessibilidade da pessoa com deficiência ao Ensino Superior

A acessibilidade, como vimos na seção anterior, abrange vários aspectos da vida das pessoas com deficiência, sendo fundamental no processo de inclusão. Diante disso, nesta seção, nos propomos a aprofundar as considerações na Teoria Histórico-Cultural com o intuito de entender como acontece a acessibilidade ao desenvolvimento. A educação, segundo essa teoria, independentemente do nível de ensino, apresenta um papel de destaque, sendo fundamental no processo de humanização. A teoria também nos oferece os subsídios necessários para compreender como ocorre tal processo com pessoas com deficiência, por meio dos estudos da Defectologia. Para isso, apresentamos os princípios desenvolvidos pelos principais precursores da Teoria Histórico-Cultura: L. S. Vygotski¹⁴, A. N. Leontiev e A. R. Luria.

Os estudos sobre o desenvolvimento psíquico do homem demonstraram o caráter determinante das relações sociais para a formação das funções psíquicas superiores¹⁵, sendo destacada a importância da educação como mediadora na apropriação dos bens culturais e materiais produzidos historicamente pela humanidade. No estudo dos fundamentos da Defectologia, evidenciou-se a importância do desenvolvimento cultural para a compensação da deficiência, pois “[...] quando o desenvolvimento orgânico é impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (Vygotski, 1995, p.220).

A compreensão desses pressupostos possibilita o entendimento sobre as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência, oportunizando o acesso aos mais variados níveis de ensino, inclusive ao Ensino Superior.

3.1 Ninguém nasce pronto: o desenvolvimento é um processo sócio-histórico

A Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com Leontiev (1978), é uma ciência progressista que entende o homem como um ser social cujas características humanas estão relacionadas à vida em sociedade, dependendo da cultura criada pela humanidade. Conforme

¹⁴ O nome do autor apresenta diversas grafias, de acordo com a literatura e traduções, optamos por manter a grafia em conformidade com a fonte bibliográfica.

¹⁵ Memória, atenção, abstração, aquisição de instrumentos, fala, pensamento, entre outros.

Tuleski (2008), essa concepção ressalta uma compreensão do homem em relação com a natureza numa perspectiva histórica, ou seja, percebe o homem em sua dinâmica e complexidade, mas assegura que as relações com o meio em que ele está inserido será determinante em sua maneira de ser e agir.

De acordo com Engels (citado em Leontiev, 1978), a natureza do homem desenvolveu-se a partir do momento em que ele passou a viver em sociedade, organizada a partir do trabalho. Assim, o homem ficou subordinado a leis sócio-históricas, e não mais biológicas, como outros animais. Diante disso, “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”. (Leontiev, 1978, p.282). Isso porque as aquisições não podiam mais passar de geração a geração como herança biológica, mas se dariam a partir de acontecimentos externos relacionados à cultura material e intelectual.

Afirma Tuleski (2008) que, para Vygotski, esse processo levou a mudanças qualitativas e ao aperfeiçoamento de sistemas cerebrais, “[...] constituindo um salto qualitativo complexo que seria a psique humana, entendida como uma característica qualitativamente especial das funções superiores do cérebro” (p.114). Essa conversão foi decorrente das necessidades que teve o homem de produzir sua subsistência, provocando a elaboração de instrumentos que o auxiliavam no domínio da natureza e que foram transferidos a outras gerações, as quais, por sua vez, foram aperfeiçoando-os.

Sobre isso, Leontiev (1978) afirma que o trabalho é o fator primordial para a transmissão das aquisições da evolução, de geração a geração, uma vez que, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades. Cumpre ressaltar que concomitantemente à produção de bens materiais também ocorre o desenvolvimento da cultura, da ciência e da arte, e que todo o conhecimento de uma geração está pautado na aquisição da atividade cognitiva daqueles que a precederam. Entende-se, então, que o processo de apropriação da cultura não é algo transmitido pela hereditariedade. “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p.267).

A história verdadeira da natureza humana constrói-se a partir da experiência sócio-histórica da humanidade, de um mundo produzido por meio das artes, ciências e indústria, no qual o homem é um sujeito ativo. “ Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma

atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (Leontiev, 1978, p.268).

Um bom exemplo disso é a aquisição do instrumento como um produto da cultura material e como um objeto social, impregnado de trabalho historicamente elaborado. Para ocorrer essa apropriação, o homem irá dispor de operações motoras incorporadas ao instrumento e, a partir daí, criará novas funções superiores psicomotoras, atingindo assim sua esfera motriz e hominizando-a. Explica Leontiev (1978, p. 270) que

A principal característica do processo de apropriação ou de aquisição que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação do homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.

De acordo com Tuleski (2008), quando Vygotski apresenta essa compreensão das funções psicológicas, acaba por romper com a visão de que elas são uniformes e universais, que são concedidas no nascimento e comuns a todos os homens, sem alterações qualitativas, além de desconectadas do momento histórico ou da sociedade na qual o homem está inserido. Assim, o autor estabelece uma nova concepção, segundo a qual “[...] a diversidade qualitativa das funções está intrinsecamente ligada à característica de sobrevivência, de organização e das relações que cada tipo humano estabelece com os outros homens e com a natureza” (p.127). Essa forma de considerar o desenvolvimento, não limitando-o ao fator biológico, descerre novas possibilidades ao sujeito, que poderá estabelecer ou não as relações necessárias para sua evolução. No caso daqueles que apresentam alguma deficiência, isso é extremamente relevante para o seu desenvolvimento.

No desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Tuleski (2008) destaca a importância que Vygotski atribuía ao signo, compreendendo-o como “[...] instrumentos psicológicos necessários ao homem, de acordo com a sua organização social, para o domínio de si mesmo e dos indivíduos com os quais convive em sociedade” (p.131). Assim, o desenvolvimento do indivíduo está vinculado ao domínio de todos os bens culturais (instrumentos e signos) elaborados pela sociedade, a partir de suas necessidades. No que se

refere à pessoa com deficiência, percebemos que, ao longo da história, a sociedade foi organizando alguns signos importantes que têm contribuído para o processo de inclusão tanto social quanto educacional desses sujeitos. A exemplo disso, temos a linguagem de sinais dos surdos e a escrita em Braille para cegos, dentre outros.

Nesse sentido, Facci (2004b) evidencia a importância da atividade principal¹⁶ para o desenvolvimento do psiquismo humano, ocorrendo por meio da mediação de instrumentos, que se colocam entre o indivíduo e o motivo de sua atividade. A autora reafirma que mesmo atividades essencialmente cerebrais, como as funções psicológicas superiores (atenção, memória, abstração, entre outras), resultam das interações realizadas entre o indivíduo e o meio. Para uma melhor compreensão do desenvolvimento, Elkonin (1987) sistematizou-o em estágios, tendo como referência a atividade principal, descritos como: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/ estudo. De acordo com Facci (2004b, p. 72),

As atividades são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força. Após os períodos em que tem lugar o desenvolvimento preponderante na esfera motivacional e de necessidades, seguem períodos com preponderância de formação de possibilidades operacionais técnicas.

Complementando o que foi explicitado pela autora, faz-se importante mencionar que a passagem de um estágio ao outro é caracterizado por crises, não acontecendo de forma contínua e estável.

Destaca-se dentre os estágios, o de atividade profissional/ estudo, que compreende o momento vivenciado por estudantes do Ensino Superior. De acordo com Facci (2004b), é na adolescência que o sujeito constrói e sistematiza suas ideias sobre o mundo, sobre relacionamentos, sobre o futuro e o sentido da vida. Sendo assim, suas atividades educacionais passam a ter um enfoque tanto de orientação quanto de preparação para uma atividade profissional; e essa etapa só é finalizada quando o adolescente passa a ocupar uma nova posição na sociedade, como trabalhador.

Considerando os estágios de desenvolvimento, Facci (2004b, p.76) evidencia que

¹⁶Segundo Facci (2004b, p.79) “Em espanhol esse conceito é traduzido como “actividad rectora”. Em português esse conceito é traduzido por “atividade principal” ou como “atividade dominante[...]”.

[...] possuem uma certa seqüência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

Não obstante, conforme destaca Tuleski (2008), o caminho para o desenvolvimento não se reduz simplesmente à convivência em sociedade ou ao contato informal em ambientes que oferecem informação. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, abstração, aquisição de instrumentos, fala e pensamento) passa por um processo educacional no qual a escola é fundamental, “[...] pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais)” (p. 143).

Essa compreensão de que o homem não nasce pronto, que sua humanização está diretamente associada à qualidade das relações efetivadas por ele no contexto da sociedade em que está inserido, ao mesmo tempo em que o liberta das amarras biológicas, evidencia a responsabilidade das circunstâncias sociais no processo. Com isso, as diferentes esferas da sociedade têm papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito, sendo que a educação atua com destaque nessa evolução.

Contemporizando o que foi abordado neste tópico, no próximo item será destacado o papel da educação no processo de formação do humano como homem cultural moderno.

3.2 O papel da educação na formação do ser humano

A humanização da espécie humana, como vimos, passa pelo desenvolvimento da cultural, material e intelectual; mas esse processo se faz por meio de uma atividade especificamente humana, ou seja, a partir da educação (Leontiev, 1978). Para Saviani (2013), o processo de aprendizagem está determinado pelas relações que o homem constitui com a natureza, a partir das quais ele passa a ampliar formas e conteúdos que são validados com base na experiência. Assim, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (p.7).

Buscando compreender esse tema, Leontiev (1978) aponta a comunicação como um fator essencial para o desenvolvimento do homem em sociedade, pois é por meio dela que o ser humano se relaciona com outros homens e se apropria das aptidões humanas desenvolvidas historicamente. Aprendendo a atividade adequadamente, compreendemos que o homem passou por um processo de educação. A educação, por sua vez, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, se dá de diferentes formas, passando da mais simples imitação de um comportamento até a mais complexa formação escolar. Saviani (2008) reafirma que a escola surge no ápice do desenvolvimento dos processos educativos, sendo a forma institucionalizada desses processos.

Leontiev (1978) acentua que “[...] este processo deve *sempre* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico” (p.272). Para o autor, com o desenvolvimento da humanidade, aumenta o conhecimento sócio-histórico e, como consequência, torna-se mais complexo o papel da escola, sendo possível avaliar o desenvolvimento de uma sociedade pelo nível de seu sistema escolar.

Tendo isso em vista, para tornar-se verdadeiramente humano é preciso apropriar-se do desenvolvimento das gerações humanas ao longo da vida, no contato com as grandes obras da cultura humana (Leontiev, 1978). Segundo Vygotski (1997), a estruturação da cultura da humanidade desenvolveu-se em conformidade com a estabilidade e a constância da constituição biológica do homem. Tudo o que foi organizado socialmente para adaptação do homem – como ferramentas, materiais, aparatos e instituições sociopsicológicas – teve como referência a organização psicofisiológica normal, logo, a utilização desses instrumentos pressupõe que o homem esteja equipado de suas próprias funções, o que deixa evidente o fato de a sociedade como um todo não ser estruturada para atender a diversidade e necessitar de uma adaptação dos instrumentos para atender essa demanda.

Diante disso, entende-se que, durante seu desenvolvimento, o indivíduo utiliza e organiza suas ferramentas e vai construindo o seu aparato cultural. As diferenciações quanto ao grau e caráter desse aparato vão depender de como ele domina suas funções psicológicas.

Assim, a criança maior se diferencia da menor, como também o adulto da criança ou a criança normal da deficiente não só por uma memória mais

desenvolvida, mas pelo o fato de que memoriza de outra maneira, de um modo distinto, com outros procedimentos, e utiliza sua memória em grau diferente (Vygotski, 1997, p.30).

Partindo desse fato, verificamos a importância dos instrumentos, signos e das relações do sujeito na construção de seu aparato cultural; a forma com que eles serão conduzidos ao longo do desenvolvimento do indivíduo determinará suas capacidades ou limitações.

Conforme Campaner, Bellanda & Faria (2002), todas as capacidades do indivíduo (mentais, afetivas, motoras e outras), antes mesmo de serem desenvolvidas no sujeito estão disponíveis na sociedade e na cultura, mas só se efetivam nas relações com o outro e com as coisas, resultando na transposição do plano interindividual (atividade coletiva) para o intraindividual (atividade individual), passando a fazer parte de ambos. Partindo dessa compreensão, Barroco (2007) reafirma que as funções psíquicas mais desenvolvidas estão à disposição do homem mesmo antes que ele possa imitá-las ou que a pessoa – com ou sem deficiência – utilize-a com intencionalidade. Assim, é possível inferir que a

[...] aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura. A internalização das funções psíquicas é um processo eminentemente social, não tendo, pois, nenhuma chance de ocorrer fora desse âmbito relacional (Campaner *et al.*, 2002, p. 113).

Duarte (2004) confirma o que foi exposto explicando que a formação do indivíduo ocorre numa relação entre a objetivação e a apropriação, isto é, ao mesmo tempo em que se apropria do que foi construído ao longo da história social, ele também vai objetivando-se no interior dessa história; porém, isso só se faz possível por meio das relações entre os indivíduos, “[...] que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (p.51).

Fundamentando tal afirmativa, Barroco (2007) acentua a importância do *outro* nas mediações, e explica que este pode ser uma pessoa do seu cotidiano familiar que lhe presta cuidados ou mesmo alguém que faça parte da sua cultura ou das produções humanas, cuja função será transformar o que é incomum ao sujeito em algo inerente a ele. Destarte, “[...] em sua vida cotidiana, conforme as mediações vivenciadas, mesmo a pessoa que não vê, não ouve

e não fala poderá aprender a reproduzir, tais como as demais, as características que a identificarão como pertencente a uma dada época, sociedade e cultura” (p. 373). Para tanto, será necessário que os mediadores tenham uma formação técnica relevante e que circunstâncias oportunas possibilitem a apropriação do que foi construído ao longo da história cultural.

Com isso, verifica-se que a mediação tem uma função essencial dentro do processo de objetivação e apropriação do conhecimento acumulado historicamente, possibilitando o desenvolvimento das capacidades psíquicas do homem. Por meio da mediação simbólica, o homem vai além de suas reações instintivas, pois a utilização de signos (aplicados para mudar seu comportamento) e de instrumentos (empregados para transformar a realidade) permite que ele supere o esquema estímulo e resposta. A ausência desse tipo de relação poderá comprometer o desenvolvimento do indivíduo no que se refere às suas capacidades psíquicas (Vigotski, 2009). Assim, “[...] podemos entender que a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas tomando-se por base as condições biológicas do sujeito, mas que é mediada culturalmente” (Moura, Araújo, Ribeiro, Panossian & Moretti, 2010, p.83).

Tuleski (2008) reitera essa concepção afirmando: “Este processo de constituição das funções psicológicas superiores, a partir das elementares, de base biológica, é lento e gradativo, dependente das possibilidades que o meio social e cultural oferece às crianças, bem como a forma e conteúdo das mediações presentes nele” (p. 147). A autora complementa que a forma como a sociedade se organiza é que vai determinar como será o acesso dos indivíduos aos instrumentos e signos produzidos por ela, dando a todos a oportunidade de desenvolvimento completo e contínuo. A autora acentua, ainda, que, no decurso do desenvolvimento, a linguagem tem função essencial, possibilitando a reorganização de todas as funções psicológicas (memória, percepção, atenção, entre outras), de modo a transpor qualitativamente fatores biológicos inerentes a elas. Essa mudança ocorre devido ao significado que a linguagem proporciona à realidade.

De acordo com Vygotsky (2001), a palavra não se resume a um som, mas está carregada de significado, que se converte em generalizações e conceitos, tornando-se um fenômeno de pensamento. Para isso, o significado das palavras tem que estar incorporado à fala, e, à medida que se liga ao pensamento, torna-se um fenômeno linguístico. Da relação entre o pensamento e a linguagem resulta o pensamento verbal ou a fala significante. Para o autor, a palavra é o signo mediador fundamental na origem dos conceitos:

Os processos que conduzem à formação dos conceitos desenvolvem-se segundo duas trajetórias principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança une diversos objetos em grupos sob a égide de um “nome de família” comum; este processo passa por vários estádios. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os processos o emprego da palavra é parte integrante dos processos genéticos e a palavra mantém a sua função orientadora na formação dos conceitos genuínos a que o processo conduz (Vygotski, 2001, p. 82).

A formação de conceitos começa desde as fases iniciais da infância, mas é na puberdade que ocorre o aperfeiçoamento das funções intelectuais que servirão de base psicológica para esta formação. Assim, são observadas já na infância formações intelectuais com atuações análogas aos conceitos originais que são manifestados mais tarde. Essa complexa ação de formação de conceitos depende do envolvimento de todas as funções intelectuais, mas depende também do signo ou da palavra usada como meio para as diversas operações mentais utilizadas na busca pela solução dos problemas que enfrentamos. É importante ressaltar que o desenvolvimento do pensamento conceitual no adolescente, não depende apenas de problemas que requeiram a formação de conceitos, é preciso também um ambiente desafiador, que o encoraje na busca de novos objetivos, que ative seu intelecto. Sem esse ambiente, ele não poderá desenvolver plenamente seu pensamento (Vygotsky, 2001).

Tal concepção reafirma a influência do meio sociocultural no qual o indivíduo está inserido como determinante em seu desenvolvimento. Segundo Rigon, Asbabr e Moretti (2010), a educação tem um papel fundamental na sistematização da aprendizagem, que não se resume na transmissão de conteúdos e habilidades, mas também viabiliza a organização dos processos de formação dos indivíduos, possibilitando sua humanização. Assim,

Se as funções mentais são socializadas e reconstruídas por meio da comunicação, do inter-relacionamento, então, na escola, é preciso estar atento à qualidade das informações, do saber mediado na relação professor/aluno, uma vez que esse saber carrega em si potencialidades em termos de formação. O conteúdo escolar transforma-se em funções mentais, afetivas, psíquicas em geral, as quais compõem os fundamentos do pensamento (Campaner *et al.*, 2002, p.115).

Nessa perspectiva, Redmerski (2003) destaca o trabalho mediador do professor, que proporciona meios para o aluno desenvolver novos conceitos e aprimorar os que foram estabelecidos anteriormente, independente do nível de ensino em que se encontra. Por outro lado, a autora destaca que as intervenções do professor não acontecem de forma informal, mas estão repletas de intencionalidade, possibilitando o acesso do aluno ao conhecimento científico produzido pela humanidade. A mesma autora define a mediação como “[...] ato de intervir no aprendizado do sujeito, ou seja, é a interação entre professor, aluno e conhecimento, uma vez que o processo cognitivo é composto por três elementos: quem aprende, o que se aprende e o elemento que medeia” (p. 67).

Quando o professor medeia a relação do aluno com o conhecimento, ele orienta e organiza o estudo. Para tanto, é relevante que ele desperte no aluno a necessidade do conceito, estabelecendo uma relação entre os motivos da atividade e o que será estudado. Dessa forma, o professor será “[...] aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem” (Moura *et al.*, 2010); em qualquer nível de ensino.

Sendo assim, pertence ao professor a função de propiciar ao aluno conteúdos que foram produzidos e acumulados no decorrer da história do homem e que são importantes para a sociedade, oportunizando a ele conhecimentos que não poderiam ser adquiridos de forma autônoma. Em se tratando de educandos com necessidades educacionais especiais, a mediação do professor é fundamental, visto que, por meio dela, eles poderão transpor o pensamento primitivo, utilizando instrumentos mediadores que lhe são acessíveis em seu meio social, possibilitando o alcance a um pensamento superior. Destarte, a mediação cultural é imprescindível para o desenvolvimento dos processos psicológicos internos e da capacidade de sistematizar o próprio comportamento (Facci & Brandão, 2008). Dessa forma, conforme Facci (2004a), a escola e o professor devem possibilitar ao aluno condições de desenvolver conhecimentos que ele não conseguiu alcançar sozinho, sendo que o trabalho pedagógico consiste em estruturar conteúdos e aumentar o ritmo de aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores.

A educação, como vimos, é a responsável direta pela formação e humanização dos sujeitos, sendo a escola a principal referência. No entanto, percebemos que a escola, ao longo dos anos, vem perdendo sua identidade nesse processo, passando a ser muitas vezes apenas reprodutora de conteúdos, não proporcionando o acesso ao desenvolvimento. E grande parte da causa dessa dificuldade recai sobre a mediação.

O exercício da mediação requer o comprometimento de todos os envolvidos com a educação, principalmente do professor. Todavia, o que pode ser observado é que no atual momento histórico, com o grande avanço das tecnologias, o professor tem tido dificuldade em estabelecer métodos e técnicas que viabilizem a mediação. Isso se torna mais evidente quando o estudante apresenta alguma necessidade educacional especial, independentemente do nível de ensino em que ele se encontre.

Para que de fato a mediação possa promover o acesso de estudantes com deficiência ao desenvolvimento, é necessário que ela ocorra de forma eficaz, isto é, que possibilite ao aluno a apropriação dos conteúdos que estão sendo transmitidos durante o processo de escolarização. Nesse sentido, entendemos que Teoria Histórico-Cultural, por meio dos estudos da Defectologia, muito tem contribuído para conhecimento desse tema. Diante disso, o próximo item trará pontos importantes sobre os estudos da Defectologia, elucidando o processo de desenvolvimento de sujeitos que apresentam alguma alteração orgânica que caracterize uma deficiência.

3.3 Uma forma diferente de entender a diferença

Como já mencionado, a Psicologia, entendida na perspectiva Histórico-Cultural, busca desconstruir uma visão biológica do desenvolvimento humano, assegurando que tudo que é social é cultural, e resulta da vida em sociedade e daquilo que o homem produz socialmente. (Vygotski, 2011). Sendo assim, o modo de compreender a pessoa com deficiência também passa a ter um novo enfoque, que transcende suas incapacidades biológicas, buscando novos caminhos de enfrentamento das diferenças e possibilitando a acessibilidade ao desenvolvimento.

Partindo dessa perspectiva, Vygotski se destaca em estudos referentes à defectologia soviética. Segundo Barroco (2007), a defectologia era compreendida “[...] como campo integrado que abarcava o estudo e educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades” (p.213). Vygotski (1997) criticava a defectologia da época, que se fundamentava apenas em dados quantitativos relacionados a ideias da paidologia, a qual compreendia o desenvolvimento como apenas a expansão de suas funções tanto orgânicas quanto psicológicas. O autor intervém explicando que todo sujeito nas diferentes fases de seu

desenvolvimento manifesta características quantitativas, uma estruturação inerente ao seu organismo e à sua personalidade; entretanto, com a pessoa com deficiência, o que se pode observar é um desenvolvimento qualitativo diferenciado, próprio. Sendo assim, a defectologia deve ter como base o entendimento de que o indivíduo que tem alguma alteração em seu desenvolvimento, decorrente de um defeito, não pode ser entendido como menos desenvolvido que outros, mas sim, que ele se desenvolveu de forma diferenciada (Vygotski, 1997). Essa compreensão sobre o indivíduo revela o respeito pela diversidade humana, em que cada um é sujeito de sua história, construindo-a por meio dos instrumentos que lhe são apresentados e das relações que se estabelecem nesse percurso.

A defectologia, segundo Vygotski (1997), estrutura suas bases metodológicas não mais em proposições negativas, pois isso não poderia fundamentar nenhuma prática educacional; mas se concentra em organizar sistemas de tarefas teórico-práticas positivas, delimitando seu espaço enquanto ciência, na construção de estudos e conhecimentos. Ou seja, no trabalho com pessoas com deficiência não há espaço para quem não acredita nas potencialidades desses sujeitos, pelo contrário, é preciso estar aberto a criar possibilidades para o seu desenvolvimento.

Facci e Brandão (2008) reafirmam que essa concepção contempla um novo modo de compreender a pessoa com deficiência, indo além de suas dificuldades ou impedimentos de modo a desvelar potencialidades, habilidades e principalmente promover a superação. “Este princípio indica que todo ser humano pode aprender e desenvolver suas capacidades psicológicas, ainda que apresente condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferenciadas” (p. 8).

O que é importante destacar em relação a essa visão é que uma alteração no desenvolvimento decorrente de um defeito exerce um papel duplo, ou seja, o defeito ao mesmo tempo em que limita, debilita e altera o desenvolvimento, também impulsiona e estimula a sua progressão. Nisso se baseia a lei central da defectologia atual, a de que o defeito possibilita estímulos para estruturar a compensação (Vygotski, 1997).

Vygotsky & Luria (1996, p. 221) explicam:

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e

diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

Assim, aquilo que a princípio limita e gera sofrimento, pode ser a força propulsora para o desenvolvimento de novas capacidades, sendo que o contexto social será o fator preponderante nessa evolução, oferecendo os recursos necessários para a compensação da deficiência.

O mecanismo de compensação consiste na busca, da pessoa com deficiência, pelos caminhos indiretos que a ajudem na operação psicológica, quando os caminhos diretos não estão ao seu alcance; porém, os caminhos indiretos são desenvolvidos pela humanidade num processo histórico e cultural e só são utilizados quando o caminho direto apresenta algum impedimento, numa situação em que uma resposta primitiva não tenha conseguido corresponder de forma suficiente. (Vigotski, 2011).

Ao explicar esse mecanismo de compensação em pessoas com algum comprometimento físico e/ou mental, Barroco (2007) discorre sobre a importância de

[...] levar a pessoa sob tal condição a criar e/ou dominar via colaterais de desenvolvimento; substituindo, sempre que necessário, meios de apreensão do mundo externo e de externalização das suas elaborações internas. Pode-se valer de esquemas que lhe são ensinados ou que são desenvolvidos por ela, empregados ou não por demais pessoas em condições semelhantes. As vias colaterais substituem os caminhos compartilhados pelos indivíduos comuns. Ela pode desenvolver uma supercompensação, o que confirma que não há um limite para o desenvolvimento humano (p. 374).

Assim, recuperando Vygotski (1997), verifica-se que a falta de uma função orgânica impulsiona novas formações. Isso significa que a personalidade reage ao defeito, substituindo e nivelando as funções psicológicas. É essa peculiaridade da pessoa com deficiência que caracteriza a compensação. Com isso, concebe-se um desenvolvimento diferenciado, inédito, particular, o qual será determinado pelo meio social, que coloca os limites às particularidades orgânicas e no qual ocorre o processo de desenvolvimento. Explica o autor russo:

O mais importante é que, junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo. E essas

tendências para o desenvolvimento elevado são as que não advertiu a defectologia anterior. Ainda que, precisamente, elas são as que outorgam peculiaridade ao desenvolvimento da criança deficiente, são as que criam formas de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal (p.16).

Conforme Costa (2006), ao acreditar na capacidade do organismo de sobrepujar suas limitações, Vygotsky deixa transparecer uma ideia de plasticidade relacionada à habilidade do homem de construir meios adaptativos que lhe possibilitem transpor suas dificuldades. Isso só acontecerá na relação entre fatores internos e externos que provocam o desenvolvimento, ou seja, depende tanto do organismo quanto de fatores ambientais.

Na busca por meios alternativos, a pessoa com deficiência contará com recursos já existentes desenvolvidos pela sociedade no decorrer da história e também criará seus próprios mecanismos, incrementados pelas suas experiências pessoais e nas relações com os outros.

Vygotski (1997) admite que o processo de compensação não seja tão simples, os obstáculos se intercalam com as vitórias e diante dessa interpolação é importante compreender que no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência será necessário reorganizar as funções adaptativas, buscando outros meios que substituam, equiparem e superem o que foi produzido pelo defeito, traçando um novo trajeto para o desenvolvimento, um outro caminho.

Outro aspecto social relevante para o desenvolvimento da pessoa com deficiência está associado à orientação social da compensação relacionada à adaptação e às condições do meio social em que ela está inserida. Explica Vygotski (1997, p. 19):

Se o desenvolvimento de uma criança deficiente não vai representar exigências sociais (objetivos), se esses processos forem entregues ao domínio das leis biológicas, se a criança anormal não se vê diante da necessidade de converter-se em uma unidade social determinada, em um tipo social de personalidade, então seu desenvolvimento conduziria à criação de uma nova espécie de homens.

De acordo com Vygotski (1997), um defeito não vai determinar a vida da pessoa com deficiência, mas irá gerar consequências sociais, e, assim, a compensação deverá atenuar as

dificuldades criadas por esse defeito. Dessa forma, são as consequências sociais da deficiência que devem ser consideradas no desenvolvimento e educação da pessoa com deficiência. Segundo Barroco (2007), a deficiência altera as relações do sujeito com as pessoas e o mundo, e, dependendo da época e da cultura em que ela esteja inserida, poderá haver mudanças no modo de compreendê-la e de atendê-la. Assim, “[...] com Vigotski, fica explícito que o problema do não desenvolvimento não se deve ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento provocado; antes disto, ele se apresenta ante aos limites que as classes sociais delimitam aos homens” (p. 371).

À vista disso, podemos encontrar pessoas com mesmo diagnóstico clínico e com desenvolvimento totalmente diferente, o que revela o quanto as relações que são estabelecidas socialmente são determinantes nesse processo. A maneira como a deficiência é considerada pelos que fazem parte de seu contexto social será fundamental na definição de suas possibilidades.

Vygotski (1997) sublinha que a organização da cultura humana estruturou-se tendo como referência o tipo biológico humano normal, e, assim, tudo o que se faz necessário para sua adaptação, ferramentas e instituições, estão adequadas para esse tipo de homem. Com base nesse pressuposto, presume-se que todos tenham o mesmo aparato biológico e que o acesso do sujeito em uma sociedade vai depender do que dela é esperado em termos de desenvolvimento orgânico gradual. Diante dessa configuração, a pessoa que apresente algum desvio do que é esperado biologicamente e necessite de uma estruturação diferenciada de seu desenvolvimento, também enfrentará dificuldades em inserir-se na cultura, pelo fato de esta não estar organizada para tal defeito, e sua inserção não será direta e imediata. Não obstante, o autor ressalta que, “[...] na medida em que o desenvolvimento orgânico realiza-se por meio do cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado” (p.26).

De acordo com Vygotsky & Luria (1996), o indivíduo que se vê diante de um defeito buscará criar uma estrutura psicológica para compensá-lo, e nesse contexto, a persistência, o exercício e o uso cultural da função deficiente ou de outras funções substitutas serão uma constância no processo de compensação. O que se destaca nisso é a reorganização mental, que leva ao máximo da compensação, persistindo e exercitando tudo o que pode desenvolver o defeito. Como expõe Vygotski (1997, p. 75),

O toque excepcional no cego e a visão no surdo explicam-se totalmente pelas condições especiais em que estes órgãos são geralmente colocados.

Em outras palavras, as causas desta não são constitucionais ou orgânica, que consistem na particularidade da estrutura de órgãos ou de suas vias nervosas, mas funcional, apareceu como resultado do uso prolongado deste organismo para outros fins que não os tipicamente as pessoas normais têm.

O fato de uma pessoa apresentar uma deficiência não significa que ela não seja eficiente, pois o que vai determinar a sua condição será a compensação social do defeito, no desfecho da formação de sua personalidade. Pelo processo de compensação das funções, o defeito pode desenvolver novas capacidades, aspirações e talentos¹⁷ (Vygotski, 1997). Logo, o que se observa é que determinada função, diante de um defeito congênito específico, acaba por desenvolver um novo papel, criando novos recursos para compensar o que era visto como incapacidade (Vygotsky & Luria, 1996).

Com base no exposto, entende-se que o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência será definido a partir de alguns fatores essenciais, que estão relacionados à forma com que ela fará uso de suas funções psicológicas, ao nível de primitivismo de sua psique e às ferramentas psicoculturais com que ela se equipou. Assim, o paradoxo entre a estrutura psicológica e a estrutura das formas culturais é que vai determinar o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência (Vygotski, 1997). “O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 869).

A concepção de deficiência, conforme Rossato (2010), não pode estar desvinculada dos recursos disponíveis para a sua compensação ou para a diminuição do seu efeito. A deficiência não pode ser considerada estática, mas algo suscetível de transformação. Sendo assim, “[...] é por meio das relações e mediações proporcionadas que o indivíduo constrói a sua singularidade, forma e transforma seu psiquismo, o que lhe possibilita compreender a realidade em sua complexidade e desenvolver-se” (p.203).

Dessa forma, no desenvolvimento das atividades escolares de pessoas com deficiência, a mediação será equipada de recursos diferenciados que possibilitem o acesso ao conhecimento científico, e, para isso, o professor deverá utilizar-se de recursos, métodos e técnicas específicas.

¹⁷Aptidão natural ou adquirida; engenho, disposição, habilidade. (Ferreira, 2010).

Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental “[...] no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade, na relação com os outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos” (Facci, 2008, p.226). A escola é responsável também por possibilitar à pessoa com ou sem deficiência o conhecimento científico.

Destarte, a educação deve promover a todos a aprendizagem dos mesmos conteúdos científicos, com o auxílio da mediação realizada por meio da linguagem (verbal, escrita e/ou sinalizada) e da utilização de instrumentos (Braille, Soroban, entre outros) pertinentes à sociedade em que essa pessoa esteja inserida. Barroco (2007) reafirma que vivências qualitativas com conceitos científicos possibilitam à pessoa com deficiência o desenvolvimento de

[...] formas psicológicas sofisticadas de interagir com o mundo; mais livre pode se tornar da realidade objetiva imediata, permitindo-lhe realizar análises, sínteses e generalizações, bem como governar conscientemente sua conduta (p. 374).

Com isso, o acesso aos conhecimentos científicos podem ampliar a forma desses estudantes de conhecer e interagir em seu contexto social e, conseqüentemente, provocar o acesso ao desenvolvimento.

De acordo com Facci (2008), o processo educativo se dá pela mediação do professor, que tem como função primordial promover a humanização do aluno por meio da apropriação de conhecimentos científicos, produzidos historicamente; porém, esse conhecimento não pode ser compreendido como finalizado, mas como passível de transformação, diante do fato de a produção humana poder ser superada. Em síntese, na prática, o professor precisa acreditar nas potencialidades do aluno, oferecendo os recursos necessários para a promoção do seu desenvolvimento.

Entretanto, para que o processo educativo de fato aconteça, de acordo com Pagni (2015,) faz-se necessário uma mudança no olhar sobre esse *outro* “[...] para sua deficiência e para sua diferença, no sentido de aceitá-la como é: uma diferença que se repete, mas não é igual em cada ser que se manifesta” (p.99). Para isso, é preciso uma prática educativa que promova o acolhimento e potencialize a singularização ética representada pela deficiência, favorecendo às pessoas com deficiência a formação de seu modo de ser e de expressar-se diante do mundo, possibilitando novos modos de existência, que possam transformá-lo.

Assim, é importante que não se veja a pessoa com deficiência apenas pela sua limitação, mas que se tenha a compreensão de que ela tem uma vida psíquica normal além da enfermidade, sabendo que, devido a condições sociais anormais, ela desenvolverá particularidades diferentes das de pessoas normais (Vygotski, 1997).

Essa forma de compreender a deficiência apresentada pela Teoria Histórico-Cultural é bastante difundida entre os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência, mas, mesmo diante desse embasamento teórico, na prática, ainda encontramos posicionamentos fundamentados na visão biológica. Isso fica evidente quando nos deparamos com profissionais surpresos diante do desenvolvimento de uma pessoa cujo prognóstico clínico não era favorável. Por outro lado, possibilita-nos reafirmar o quanto as mediações realizadas no contexto social descerram amarras impostas pelo fator biológico.

O mecanismo de compensação da deficiência, associado às mediações realizadas principalmente durante a sua trajetória escolar, tem conduzido estudantes com deficiência até o Ensino Superior. O que, por sua vez, reforça o pressuposto de que não existem limites para o desenvolvimento, desde que o contexto social ofereça aos estudantes as condições necessárias para compensar o que lhe é posto pela deficiência.

A sociedade, ao longo da história, vem criando instrumentos e signos que possibilitam cada vez mais atender à diversidade humana. Gradativamente, as pessoas com deficiência têm apresentado suas necessidades e cobrado mudanças que possibilitem seu desenvolvimento. Todavia, sabemos que a realidade ainda está muito distante do que seria ideal, a saber, que todos, apresentando ou não uma deficiência, tivessem oportunidade de aprimorar aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento com fins de emancipação humana.

Por fim, as considerações teóricas discutidas até o momento estarão permeando as discussões que serão realizadas na próxima seção, na qual serão apresentados os resultados da Pesquisa Empírica: Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Estudantes com Deficiência.

4 PESQUISA EMPÍRICA: ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A pesquisa empírica realizada buscou avaliar a percepção de estudantes com deficiência sobre as condições de acessibilidade na universidade e o impacto em sua formação acadêmica. As análises realizadas tiveram como embasamento teórico a Psicologia Histórico-Cultural, cuja matriz se insere numa concepção marxista: o método do Materialismo Histórico-Dialético. De acordo com Martins (2006, p.15),

[...] a epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo o seus critérios de validação. Não apela a negação da lógica formal, mas torna-a parte integrante da lógica dialética. Não privilegia processos de dedução em detrimento dos processos de indução ou vice-versa, caracterizada que é pelo princípio da unidade e luta dos contrários. Não proclama a lógica subjetivista como critério gnosiológico.

Este método, segundo Saviani (2008) é um instrumento essencial na transposição de um conhecimento baseado no senso comum, conduzindo a uma consciência filosófica. Para isso, faz-se necessário transpassar o conhecimento da realidade empírica, num processo de reflexão teórica, por meio de abstrações e movimentos do pensamento, chegando a consciência filosófica. Esta por sua vez, deve ser compreendida como a realidade concreta pensada, plenamente compreendida.

Destarte, “O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (Pires, 1997). Este instrumento de compreensão da realidade coloca a forma de organização histórica da sociedade como ponto central para o entendimento da realidade concreta.

Tendo como referencial este método e compreendendo que a universidade faz parte desse processo de transformação da sociedade; visto que seu objetivo principal, segundo Cury (2004), é transmitir, por meio do ensino, o conhecimento acumulado pela humanidade, incorporando o que vem sendo revelado de novo na pesquisa, e, assim, formar profissionais

aptos para atuar na sociedade. Entendemos que a compreensão da acessibilidade nesse nível de ensino, podem-se desvelar mudanças ocorridas na sociedade no que se refere à educação e à inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida em todos os níveis de ensino. Chauí (2001, p.35) acrescenta que “[...] a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Paulo Netto (2011) explica que, para Marx, o “ser social” resulta do trabalho e que por isso não se constitui de uma forma estática, mas a partir de movimentos ativados por contradições internas e externas, num processo de mudança constante. A sociedade, para Marx (citado por Paulo Netto, 2011), é “O produto da ação recíproca dos homens. [...] O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. As suas (dos homens) relações materiais formam a base de todas as suas relações” (p.33).

Esse princípio fundamental do método do Materialismo Histórico foi bastante enfatizado nas obras de Vigotsky, nas quais o autor defende que a Psicologia deve compreender o comportamento do homem como vinculado à sociedade na qual ele está inserido, destacando a importância do meio histórico-cultural na construção do comportamento e pensamento do homem. Também defende que as mudanças ocorridas na sociedade causam transformações nas relações, rompendo, assim, com a ideia de que a natureza humana é passiva (Tuleski, 2008).

Por sua vez, Paulo Netto (2011) enfatiza que, para Marx, o objetivo do pesquisador é buscar a essência do objeto, compreendendo sua estrutura e sua dinâmica; ou seja, o pesquisador, utilizando-se de procedimentos analíticos e efetuando a síntese, reproduz, no plano do pensamento, a essência do objeto, apreendendo-o como um processo. O autor ressalta, então, que, na investigação, o sujeito “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (Marx, citado por Paulo Netto, 2011, p.25). O estudioso ainda adverte que os instrumentos a serem utilizados na pesquisa, como a observação, a entrevista e outros, são apenas recursos que podem ser bem utilizados e devem ser bem compreendidos, mas que não se constituem em um método.

O instrumento escolhido para agregar as informações referentes à acessibilidade de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida à Universidade Estadual de Maringá foi a

entrevista semiestruturada. Esta, segundo Trivinões (1987), não só oferece condições de descrição dos fenômenos sociais, mas também auxilia na compreensão e explicação da totalidade desses fenômenos. De acordo com o autor, esse instrumento “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade, e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (p.146).

As informações obtidas por meio das entrevistas foram trabalhadas e analisadas a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Destacamos que um aspecto fundamental na escolha de teoria foram os estudos realizados por Vigotski sobre a defectologia, que contribuíram muito para a compreensão da pessoa com deficiência. Muitas vezes, a deficiência é compreendida como uma dificuldade centrada no indivíduo, mas, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, percebe-se que as aquisições do indivíduo se dão num processo de apropriação e transformação do conhecimento na relação do homem com outros homens. O desenvolvimento de conceitos científicos ocorre por meio de um processo educacional, numa relação sistematizada entre o professor e o aluno, ou seja, numa relação mediada (Vygotski, 2009).

4.1 Caracterização da instituição estudada

Para dar início às atividades referentes à pesquisa, realizamos uma visita até a Reitoria da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o intuito de solicitar ao Magnífico Reitor autorização para realizar o estudo. Após a análise do projeto, o Senhor Reitor assinou um documento de anuência (Apêndice A). O projeto foi, então, encaminhado para o Comitê Permanente de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos/ UEM, do qual obteve parecer favorável para a pesquisa.

Para maior compreensão de como essa Universidade vem se organizando ao longo dos anos no quesito acessibilidade de pessoas com deficiência, foi feito um levantamento de informações referentes ao tema em documentos oficiais e em outras pesquisas já ali realizadas.

A Universidade Estadual de Maringá iniciou suas atividades no ano de 1969, com a Lei n.º 6.034, que autorizou seu funcionamento. Sua efetivação não foi diferente das demais universidades criadas na época, ou seja, no ato de sua fundação foram associados três

estabelecimentos estaduais que já atendiam à demanda do Ensino Superior na cidade de Maringá: a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas (1.959), a Faculdade Estadual de Direito (1.966) e a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1.966). Eis o histórico:

Pelo Decreto Estadual n.º 18.109 de 28/01/70 foi criada, sob a forma de fundação de direito público, a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM), sendo reconhecida em 11/05/76, pelo Governo Federal (Decreto n.º 77.583) e tornou-se autarquia pela Lei Estadual n.º 9.663 de 16/07/91, mantendo a mesma denominação. A partir de 1999, foi implantada, em caráter experimental, a autonomia da Universidade, conforme Termo de Autonomia, assinado em 18 de março de 1999 (UEM, 2015b).

A UEM foi reconhecida pelo Governo Federal no ano de 1976, com o Decreto Federal n.º 77.583. Nessa época, foi implantada uma nova organização dos cursos, que foram agregados em departamentos coordenados por centros. Dessa forma, os departamentos passaram a ter responsabilidades administrativas, e os colegiados dos cursos coordenavam questões didático-pedagógicas. Os fomentos centrais dessa universidade, nesse momento, eram ensino, pesquisa, extensão, cultura e as atividades administrativas (UEM, 2015b).

A expansão regional iniciou-se no ano de 1986, com a criação e implantação da Extensão no município de Cianorte; em 1991, foi criado o Campus de Goioerê e, em seguida, Campus nas cidades de Porto Rico, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Umuarama. Hoje, a instituição oferece, no total, 52 cursos de graduação, 93 de especialização, 43 de mestrado e 25 de doutorado (UEM, 2015b).

No tocante à acessibilidade, ao longo dos anos, essa universidade vem buscando adequar-se ao que é requerido pelas políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. De acordo com Simionato (2012), desde 1994 a UEM possui um Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE), que tem como “[...] objetivos de diagnosticar, avaliar e dar atendimento específico à excepcionalidade e desenvolver apoio pedagógico, tecnologias e metodologias adequadas” (p.304). E, para cumprir esses propósitos, deverá:

I – pesquisar metodologias de diagnóstico, avaliação e atendimento específicos às diversas formas de excepcionalidade; II – desenvolver

tecnologias e metodologias apropriadas ao atendimento do excepcional; III – promover ações de prevenção de deficiências; IV – detectar precocemente as excepcionalidades; V – atender à pessoa portadora de excepcionalidade e seus familiares, num enfoque transdisciplinar; VI – apoiar as instituições que realizam ações de habilitação e/ou reabilitação; VII – promover a capacitação de docentes e técnicos da UEM, vinculados ao PROP AE, dentro da área de atuação do Programa; VIII – capacitar recursos humanos para o desenvolvimento de atividades específicas do Programa; IX – promover cursos e eventos para capacitação de pessoal técnico especializado; X – sensibilizar a comunidade sobre as questões da deficiência, prevenção e integração social; XI – promover a integração dos diversos órgãos da UEM, Prefeitura do Município de Maringá setores do Governo Estadual e/ou instituições afins; XII – viabilizar, em conjunto com os órgãos competentes da UEM, projetos visando à capacitação de recursos (UEM, 1994).

O trabalho do PROP AE é desenvolvido por participantes de diversas áreas, como Direito, Educação, Educação Física, Física, Genética, Matemática e Psicologia. Esse Programa também mantém intercâmbio com outras entidades que atendem pessoas com deficiência, tendo sido instituído pela Portaria n.º 1.533/94-GRE (Apêndice B) vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). No início, o propósito era agregar docentes, técnicos e acadêmicos da UEM, além da comunidade externa, em projetos de pesquisa e extensão referentes às deficiências (auditiva, visual, física e intelectual), e suas atividades eram direcionadas a comunidade externa. Com o tempo e a necessidade, foi direcionando seu trabalho principalmente para o apoio a acadêmicos com deficiência; como pode ser verificado em seu regulamento (Apêndice C).

Entre as ações internas desenvolvidas pelo PROP AE, destaca-se sua influência na elaboração da Resolução n.º 032-CEP (Conselho de Ensino e Pesquisa) de 16 de abril de 1997, que legitimou as normas dos procedimentos de adaptação das provas do concurso vestibular da UEM para pessoas com necessidades educativas especiais (PNEs). Essa resolução foi elaborada a partir do Ofício-Circular n.º 277/96/MEC/GM e contemplou os vestibulandos portadores de deficiência visual, física, auditiva e múltipla, aos quais foram asseguradas as seguintes condições específicas: I. formas especiais de apresentação das questões conforme o tipo de deficiência; II. ampliação do tempo determinado para realização

das provas; III. salas especiais e forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando, de acordo com o tipo de deficiência (UEM, 1997).

A Resolução também estabelece que os candidatos deverão apresentar laudos médicos ou pareceres de profissionais especializados, os quais serão analisados por um profissional da área da Educação Especial indicado pelo PROP AE. A solicitação para esses procedimentos especiais, feita por meio do requerimento de atendimento especial (Apêndice D), deve ser realizada até 15 dias após o término das inscrições. Assim, foram implantadas tais mudanças para o Concurso Vestibular de 1998 (UEM, 1997).

Com essa Resolução, ficou garantido o acesso dos alunos com deficiência à UEM, porém a sua permanência só foi definida pela Resolução n.º 015/2000-CEP. Esta, em seu artigo 1º, define como alunos com necessidades educativas especiais os que apresentam deficiências físicas, visuais, auditivas e/ou múltiplas de natureza temporária ou permanente. Para atendê-los, fica definido que “[...] a Universidade Estadual de Maringá deverá dispor de instalações, equipamentos, materiais e profissionais que garantam a estes acadêmicos o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos seus respectivos cursos” (UEM, 2000).

Nessa resolução, o PROP AE passa a ter novamente uma participação importante, pois, para atender às necessidades específicas desses estudantes, o programa terá que fazer a inter-relação entre os colegiados dos cursos e profissionais da Educação Especial, visando encontrar os recursos mais adequados para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas (UEM, 2000). Segundo o histórico do PROP AE, as atividades de apoio proporcionadas aos acadêmicos são: digitalização de livros, apostilas e provas para serem impressas em Braille e disponibilização de equipamentos.

Tais condições de apoio a esses acadêmicos foram implementadas ao longo dos anos por meio das políticas públicas referentes à acessibilidade de pessoas com deficiências (Lei n.º 7.735/89; Decreto n.º 3298/1999; Portaria n.º 1.679/1999 – MEC). No ano de 2001, foi baixada a Resolução n.º 098 do CAD (Conselho de Administração Competências · Conselheiros), que celebrou o Termo de Compromisso entre a UEM e a Secretaria de Educação Superior (SESu)/MEC. No documento, a UEM comprometeu-se a dar condições de mobilidade e a oferecer os equipamentos e instalações necessários para acadêmicos com necessidades educativas especiais, que são requisitos para avaliação, autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação de seus cursos (UEM, 2001).

Buscando adequar a UEM às condições descritas nesse termo, no ano de 2002, foram destinadas cinco bolsas de monitoria especial para atender estudantes com deficiência, a partir

da Resolução n.º 632/2002 – CAD. Sendo que, no ano de 2003, o trabalho foi estruturado, por meio da Resolução n.º 058 da CEP. Em seu artigo 1º, essa resolução estabelece que o Programa de Monitoria Especial deverá atender às PNEs da Universidade Estadual de Maringá e que a monitoria especial será realizada por outro acadêmico regularmente matriculado no mesmo curso do acadêmico PNE, tendo como funções:

I - auxiliar o acadêmico PNE no processo ensino-aprendizagem dos componentes curriculares cursados pelo mesmo; **II** - propiciar ao acadêmico PNE condições para realização das verificações de aprendizagem, de acordo com orientação do docente responsável por ministrar o componente curricular; **III** - planejar e programar as atividades de monitoria, juntamente com o acadêmico PNE e os docentes que ministram os respectivos componentes curriculares; **IV** - efetuar o controle de atendimento e atividades desenvolvidas, visando à obtenção de subsídios para a elaboração do relatório final da monitoria especial (UEM, 2003).

Esse monitor conta com um docente orientador que o auxilia no planejamento das atividades de acompanhamento do acadêmico PNE, na escolha da metodologia mais adequada para o atendimento e na organização do cronograma de trabalho, como também orienta o monitor quanto às necessidades e soluções para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do acadêmico PNE dentro do curso no qual está inserido (UEM, 2003). Tal trabalho é coordenado pelo PROPAE.

Segundo a Assessoria de Comunicação Social (ASC) da UEM, no ano de 2006, essa IES inaugurou, em suas dependências, o primeiro *Telecentro Paranavegar*, para pessoas com deficiência do interior do Estado do Paraná. Foi firmado um convênio com a Secretaria de Estado de Assuntos Estratégicos do Paraná (SEEA) e a Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR) - Informática. Esta forneceu computadores com sintetizadores de voz para o uso de deficientes visuais, como também treinou profissionais e acadêmicos da educação para utilizarem o Programa DOS-VOX. Esse trabalho está sendo desenvolvido pelo PROPAE, e hoje tem característica de Telecentro Temático, em que são atendidas pessoas com necessidades educativas especiais tanto da comunidade interna da UEM quanto da externa, favorecendo sua inclusão digital.

No ano de 2008, as normas para o concurso vestibular estabelecidas na Resolução n.º 032/1997- CEP foram revogadas pela Resolução n.º 008 do CEP. A análise dos pedidos de

provas especiais continuou a ser feita pela Comissão do Vestibular Unificado (CVU) e pelo PROPAE; no entanto, foram especificadas as formas de realização das provas de acordo com cada deficiência, como segue:

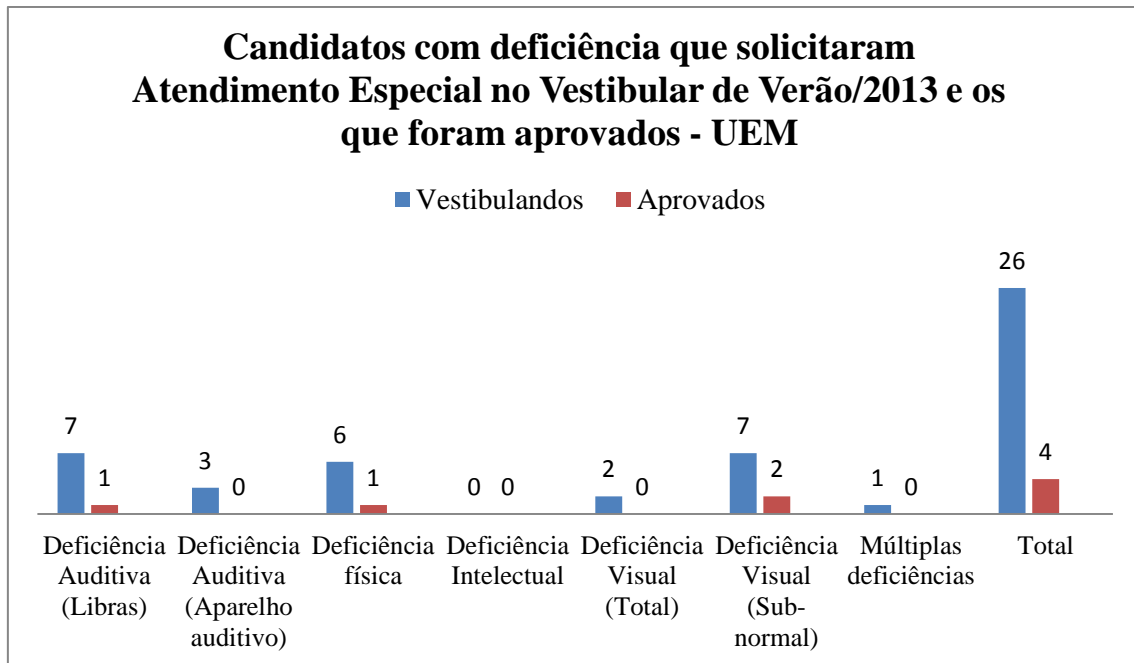
I - **Deficiência Visual:** utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal ou reduzida. Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas gravadas e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, gráficos e tabelas em relevo, microcomputador ou outras formas especiais de apresentação das questões. Fiscal leitor. II - **Deficiência Física:** adaptação de espaços físicos, mobiliários e equipamentos. Utilização de provas gravadas e filmadas, computadores ou outros recursos. Fiscal redator para transcrever as respostas para o candidato. III - **Deficiência Auditiva:** Permissão para utilização de dicionário em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Tradução das instruções das provas (Língua Portuguesa para LIBRAS) por fiscais intérpretes de LIBRAS. O intérprete terá a sua atuação filmada. IV - **Deficiência múltipla:** combinação de procedimentos de acordo com as deficiências associadas (UEM, 2008a).

Além disso, a CVU poderá conceder aos candidatos com deficiência tempo adicional de até 50% do tempo normal das provas, de acordo com análise feita dos laudos médicos e pareceres de profissionais especializados indicados pelo PROPAE. Outro aspecto considerado é a avaliação diferenciada das provas de deficientes auditivos, principalmente quanto à valorização do aspecto semântico nas estruturas frasais em detrimento da estruturação da linguagem. Ficou, ainda, definido que o candidato deverá fazer a solicitação de adequações para sua prova até 15 dias após o término das inscrições (UEM, 2008a).

Comparando informações da CVU e do Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA) referentes ao ano de 2013, pode-se observar (Gráfico 1) uma diferença significativa entre o número de candidatos com deficiência que realizam o vestibular (35) e os que foram aprovados (9) , ou seja, dos vestibulandos que solicitaram o atendimento especial nesse ano, apenas 17,5% deles foram aprovados. Isso revela que, mesmo sendo oferecidas as adaptações necessárias para a realização das provas do vestibular, outro fator faz-se relevante nesse

momento: a preparação do candidato quanto aos conteúdos, ou seja, o embasamento advindo dos níveis de ensino que antecedem o Ensino Superior.

Gráfico 1 – Comparativo entre o número de Candidatos com deficiência que solicitaram o Atendimento Especial no vestibular e o número de Aprovados.



Fonte: CVU e Diretório de Assuntos Acadêmicos(DAA) - UEM

Como pode ser observado no gráfico acima, o acesso de alunos com deficiência intelectual nessa IES ainda não é uma realidade, visto que não houve procura para realização do Concurso Vestibular por parte deles. A relevância desse fato pode ser verificada por meio da Resolução n.º 008-CEP, 2008 – UEM, que discorre sobre as adaptações necessárias para cada tipo de deficiência, na qual a deficiência intelectual nem é mencionada.

Novas mudanças no processo de acesso à Universidade Estadual de Maringá ocorreram no ano de 2008, com a Resolução n.º 034/2008-CEP, que implantou o Processo de Avaliação Seriada (PAS) como mais uma opção de ingresso. Esse processo de avaliação é destinado a alunos do Ensino Médio de escolas públicas ou privadas. Para essa avaliação, os alunos realizarão provas escritas ao final de cada série do Ensino Médio, e, conforme o resultado das três provas, se dará a classificação, convocação e matrícula, de acordo com a classificação no curso, turno e *campus*. No artigo n.º 12 da Resolução, encontram-se orientações para candidatos com deficiência no sentido de que eles deverão esclarecer sua situação à CVU com até 60 dias de antecedência. No Parágrafo único do artigo, fica

explicitado que o atendimento especial seguirá as exigências já regulamentadas, e que o candidato deverá preencher um requerimento junto à CVU (UEM, 2008b).

Já no primeiro Manual do Processo de Avaliação Seriada - PAS-UEM/2009, verifica-se um item especificamente dedicado a candidatos com deficiência. O atendimento especial é descrito da seguinte forma:

Candidatos portadores de deficiência ou que necessitem de atendimento especial para a realização das provas deverão apresentar pedido à Comissão do Vestibular da UEM (CVU-UEM), indicando as respectivas necessidades. O pedido é realizado por meio de requerimento (disponível em *www.pas.uem.br*) que poderá ser entregue diretamente à CVU-UEM (bloco 28 do *campus* sede da UEM) ou encaminhado via Correios, no período de 28 de setembro a 16 de outubro de 2009, mediante a apresentação de laudo médico. A análise do pedido será feita de acordo com as normas específicas vigentes na UEM, sendo a decisão comunicada por escrito ao requerente. Casos imprevistos (como acidentes e doenças), desde que solicitados até o dia 25 de novembro de 2009, terão os pedidos analisados e, após, avalia-se a possibilidade de atendimento. A CVU-UEM comunicará ao requerente, via telefone ou *e-mail*, o resultado da análise. (UEM, 2009, p.14).

Essas especificações são as mesmas exigidas pelo concurso vestibular da UEM, descritas anteriormente. Nos anos seguintes, foram realizadas mudanças no regulamento do PAS, porém, não houve nenhuma alteração quanto às orientações aos candidatos com deficiência.

No ano de 2011, a UEM, por meio da Resolução n.º 70 – CAD, aprovou um Convênio com a União, MEC e SESu (Convênio n.º 014/2010), no qual se comprometeu a adequar a arquitetura do Campus Sede de forma a possibilitar a acessibilidade física, bem como a proporcionar formação, sensibilização e capacitação de seus servidores sobre o tema acessibilidade. (UEM, 2011).

Uma das resoluções mais recentes relacionadas às necessidade de alunos com deficiência na UEM é a Resolução n.º 037/2014-CEP, que “Aprova Normas para Inscrição, Seleção, Desenvolvimento e Avaliação do Programa de Monitoria Especial de Pós-Graduação para a Universidade Estadual de Maringá” (UEM, 2014). A concessão de bolsas para essa monitoria foi aprovada pela Resolução n.º 040/2015-CAD (UEM, 2015a).

Nesse contexto, verificamos que as políticas públicas referentes ao acesso e permanência de acadêmicos com deficiência nessa IES vem ocorrendo em consonância com a legislação federal pertinente, sendo estabelecidas algumas ações independentes dessa legislação.

Diante dessa realidade, ressaltamos que o objetivo deste estudo é examinar como as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida matriculadas na UEM conceituam às condições de acessibilidade dessa IES, e quais suas percepções sobre como esse processo vem sendo implementado. Ou seja, se de fato o que tem sido organizado por meio dos documentos oficiais está acontecendo na prática.

4.2 Participantes

A partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, foi solicitada ao Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA) a lista dos alunos matriculados na UEM que no ato da matrícula declararam ter algum tipo de deficiência e o especificaram.

O DAA atendeu prontamente a solicitação, enviando por *e-mail* uma lista contendo 262 acadêmicos da graduação com deficiência, dentre os quais 227 pertenciam ao Campus Sede e 35 aos demais Campi, no ano de 2014. Nessa lista, foi possível identificar cada acadêmico de acordo com a deficiência e o curso que frequentavam. Para uma melhor visualização, reunimos essas informações em quadros organizados por Centros Acadêmicos.

QUADRO 2 – Estudantes com Deficiência matriculados no Centro de Ciências Sociais Aplicadas - UEM

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – UEM/2014							
Cursos	D. Visual Parcial	D. Visual Total	D. Física	D. Auditiva	Múltiplas Deficiência	D. Intelectual	Total
Ciências Econômicas	7	2	2	2	0	0	13
Direito	15	0	2	0	0	0	17
Administração	11	2	5	2	0	0	20
Ciências Contábeis	10	0	3	1	0	0	14

Ciências Contábeis/ Cianorte	4	0	0	0	0	0	4
Total	47	4	12	5	0	0	68

Fonte: DAA - UEM

QUADRO 3 – Estudantes com deficiência matriculados no Centro de Ciências Exatas - UEM

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS – UEM/2014							
Cursos	D. Visual Parcial	D. Visual Total	D. Física	D. Auditiva	Múltiplas Deficiências	D. Intelectual	Total
Química	2	0	1	0	0	0	3
Matemática	3	0	0	0	0	0	3
Física	6	0	1	1	0	0	8
Estatística	1	0	1	0	0	0	2
Licenciatura Plena em Ciências/Goioerê	0	1	1	0	0	0	2
Total	12	1	4	1	0	0	18

Fonte: DAA - UEM

QUADRO 4 – Estudantes com deficiência matriculados no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – UEM

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – UEM/2014							
Cursos	D. Visual Parcial	D. Visual Total	D. Física	D. Auditiva	Múltiplas Deficiências	D. Intelectual	Total
Letras	9	0	2	0	0	0	11
Geografia	4	1	0	1	0	0	6
História	3	1	2	0	1	0	7
Pedagogia	3	0	0	0	0	0	3
Psicologia	5	1	1	0	0	0	7
Ciências Sociais	2	0	0	0	0	0	2
Filosofia	3	0	0	0	0	0	3
Secretariado Executivo Trilíngue	0	0	0	1	0	0	1
Música	3	0	0	0	0	0	3
Comunicação e Multimeios	2	0	0	0	0	0	2

Artes Cênicas	4	0	1	0	0	0	5
Artes Visuais	1	0	0	0	0	0	1
Música PARFOR	0	0	0	0	1	0	1
História PARFOR	2	0	1	0	0	0	3
Pedagogia/Cianorte	1	0	0	1	0	0	2
História/Ivaíporã	2	0	0	0	0	0	2
Serviço Social/Ivaíporã	0	0	1	0	0	0	1
Total	44	3	8	3	2	0	60

Fonte: DAA - UEM

QUADRO 5 – Estudantes com deficiência matriculados no Centro de Ciências da Saúde – UEM

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO CENTRO DE CIÊNCIAS DE SAÚDE – UEM/2014							
Cursos	D. Visual Parcial	D. Visual Total	D. Física	D. Auditiva	Múltiplas Deficiências	D. Intelectual	Total
Educação Física	4	0	3	0	0	0	7
Farmácia	2	0	1	0	0	0	3
Medicina	3	1	1	0	0	0	5
Odontologia	2	1	2	0	1	0	6
Enfermagem	3	0	0	0	0	0	3
Biomedicina	1	0	0	0	0	0	1
Educação Física/Ivaíporã	2	0	0	1	0	0	3
Total	17	2	7	1	1	0	28

Fonte: DAA - UEM

QUADRO 6 – Estudantes com deficiência matriculados no Centro de Tecnologia – UEM

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO CENTRO DE CIÊNCIAS DE TECNOLOGIA – UEM/2014							
Cursos	D. Visual Parcial	D. Visual Total	D. Física	D. Auditiva	Múltiplas Deficiências	D. Intelectual	Total
Engenharia Civil	6	2	3	0	0	0	11
Engenharia Química	6	0	3	2	0	0	11
Ciência da Computação	1	1	0	0	0	0	2

Informática	4	1	2	0	0	0	7
Engenharia Mecânica	4	0	0	0	0	0	4
Engenharia de Alimentos	2	0	0	0	0	0	2
Engenharia de Produção	5	1	1	1	1	0	9
Arquitetura e Urbanismo	1	0	3	0	0	0	4
Engenharia Elétrica	3	0	0	0	0	0	3
Design/Cianorte	1	0	1	0	1	0	3
Moda/Cianorte	0	0	0	0	0	0	0
Engenharia Têxtil/Goioerê	2	0	1	0	0	0	3
Tecnologia em Construção Civil/Umuarama	2	0	0	0	0	0	2
Tecnologia em Alimentos/Umuarama	1	0	0	0	0	0	1
Engenharia Civil/Umuarama	1	0	0	0	0	0	1
Total	39	5	14	3	2	0	63

Fonte: DAA - UEM

QUADRO 7 – Estudantes com deficiência matriculados no Centro de Ciências Biológicas – UEM

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – UEM/2014							
Cursos	D. Visual Parcial	D. Visual Total	D. Física	D. Auditiva	Múltiplas Deficiências	D. Intelectual	Total
Ciências Biológicas	2	0	2	1	0	0	5
Tecnologia em Biotecnologia	0	0	0	1	0	0	1
Total	2	0	2	2	0	0	6

Fonte: DAA - UEM

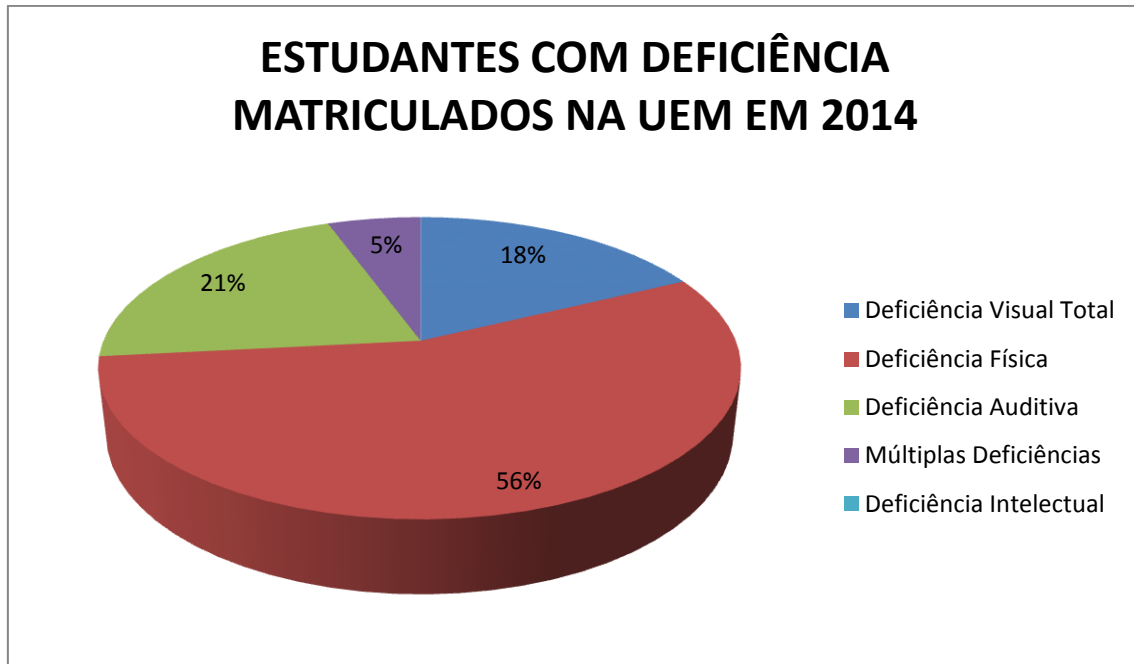
QUADRO 8 – Estudantes com deficiência matriculados no Centro de Ciências Agrárias – UEM

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – UEM/2014							
Cursos	D. Visual Parcial	D. Visual Total	D. Física	D. Auditiva	Múltiplas Deficiências	D. Intelectual	Total
Zootecnia	1	0	0	1	0	0	2
Agronomia	3	0	2	1	0	0	6
Engenharia Agrícola/Cidade Gaúcha	2	0	0	0	0	0	2
Agronomia /Umuarama	1	1	0	1	0	0	3
Medicina Veterinária/Umuarama	0	0	1	0	0	0	1
Engenharia Ambiental/ Umuarama	2	0	0	1	0	0	3
Tecnologia em Meio Ambiente/Umuarama	2	0	0	0	0	0	2
Total	11	1	3	4	0	0	19

Fonte: DAA - UEM

A partir dessas informações verificamos que dos 262 estudantes com deficiência matriculados na UEM, 172 têm deficiência visual parcial, 50 apresentam deficiência física, 16 têm deficiência visual total, 19 apresentam deficiência auditiva e 5 acadêmicos têm múltiplas deficiências. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Estudantes que se autodeclararam com deficiência na UEM



Pôde-se observar, por meio desses dados, que o item *deficiência visual parcial* não fica claro para o acadêmico, por não definir se esse item se refere àqueles que apresentam baixa visão¹⁸, que é considerada uma deficiência visual, ou àqueles que apresentam ametropia¹⁹, que não é considerada como deficiência. Outro aspecto que fica evidente é a ausência de estudantes com deficiência intelectual, demonstrando que apesar das políticas públicas inclusivas o Ensino Superior ainda não é uma realidade para esses estudantes.

Diante dessas informações, iniciamos o contato por *e-mail* com tais acadêmicos, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando que preenchessem uma ficha de identificação (Apêndice D). Dos 262 *e-mails* enviados, sete alunos enviaram a ficha preenchida e quatro retornaram o *e-mail* dizendo que não se encaixavam no público-alvo da pesquisa. Desses sete, um apresentava ametropia, que não é foco deste estudo.

A partir disso, retomamos o contato por *e-mail* com os acadêmicos que enviaram a ficha de identificação convidando-os a participar de uma entrevista semiestruturada com o tema acessibilidade. Para essa entrevista, foi elaborado um roteiro de doze perguntas relacionadas à vida acadêmica do aluno e à acessibilidade na UEM (Apêndice E). Dos sete alunos, apenas três retornaram concordando em participar.

¹⁸“É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo” (MEC, 2006).

¹⁹ Defeitos na visão decorrentes de focalização inadequada da luz que chega na retina, podendo ser corrigida pelo uso de óculos.

As entrevistas foram marcadas e realizadas em local e horário escolhidos pelos entrevistados, de acordo com sua disponibilidade. Cada participante recebeu na entrevista o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice F), que foi lido e, depois de sanadas as dúvidas, foi assinado pelo entrevistador e entrevistado. Para os alunos cegos, esse termo foi enviado antecipadamente por *e-mail* para que, por meio do sistema operacional DOSVOX (sistema de computação destinado a atender os deficientes visuais) pudessem cientificar-se do conteúdo. No dia da entrevista, foi-lhes entregue o termo em Braille para ser assinado. Aqueles que apresentavam baixa visão foram contatados antes para verificarem o tamanho da Fonte em que deveria ser impresso o Termo. Não foi necessário intérprete de Libras, pois o acadêmico surdo fazia uso de aparelho auditivo.

Com o consentimento dos entrevistados para a gravação iniciamos a entrevista semiestruturada. Importante ressaltar que, sempre que necessário, foram esclarecidas as dúvidas dos entrevistados acerca do conteúdo das perguntas. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, variando de acordo com o entrevistado. Essas gravações foram transcritas e arquivadas em um computador para posterior análise.

Em razão do número reduzido de alunos que se apresentaram voluntariamente para participar da pesquisa, entramos em contato com o PROP AE a fim de contatar aqueles que participam desse programa na UEM. No contato, verificou-se que apenas oito alunos recebiam algum tipo de atendimento e que apenas um deles já havia sido entrevistado. Ao entrarmos em contato com esses alunos, dois se dispuseram a participar da pesquisa, sendo realizados os mesmos procedimentos acima destacados.

A cooperação do PROP AE nessa etapa da pesquisa foi essencial, principalmente em relação aos alunos cegos, pois foi feita a apresentação da pesquisadora, o que diminuiu a insegurança deles diante de uma pessoa desconhecida. Também foi disponibilizado um espaço especial para realização das entrevistas, o que facilitou a locomoção dos alunos, por ser um local que eles já tinham o hábito de frequentar.

Diante disso, foram entrevistados cinco acadêmicos, aos quais daremos os nomes fictícios de Pedro (com deficiência física), Jonas (com deficiência auditiva), Carlos (com deficiência visual total – cego), Helena (com deficiência visual total-cega) e Alice (com deficiência visual parcial- visão subnormal). A idade dos participantes varia entre 20 anos (a mais nova) a 49 anos, o mais velho. As condições socioeconômicas dos participantes variam de média à baixa renda. Quanto à formação escolar anterior, ou seja, o Ensino Fundamental e Médio, apenas um dos participantes estudou em escola particular, enquanto os demais frequentaram escolas públicas. Os cursos que frequentam na UEM são: Educação Física,

História, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração. Três dos entrevistados recebem apoio pedagógico no PROPAAE.

4.3 Instrumentos utilizados

Na realização da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

- *Documento de autorização do Magnífico Reitor da UEM*, no qual ele permite a realização da pesquisa nesta IES (Apêndice A).
- *Ficha de identificação dos alunos*, enviada por *e-mail* a todos os alunos que no ato da matrícula declararam-se com deficiência, na qual foram solicitadas informações referentes aos seguintes dados: idade, sexo, curso, data de ingresso na universidade, condições socioeconômicas, tipo de deficiência e eventual recebimento de algum apoio pedagógico na UEM (Apêndice D).
- *Termo de consentimento livre e esclarecido*, em que constam os objetivos da pesquisa, esclarecimento sobre os procedimentos da entrevista e questões referentes ao sigilo e confidencialidade das informações. O Termo foi entregue impresso da maneira solicitada pelo participante (tamanho de fonte ou em Braille) e assinado pelo acadêmico e pela pesquisadora em duas vias (Apêndice F).
- *Roteiro de entrevista*, que foi elaborado pela pesquisadora com o intuito de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Foram formuladas onze questões abrangendo o tema acessibilidade (Apêndice E).
- *Gravador*, utilizado durante as entrevistas com autorização do participante. O conteúdo gravado foi transcrito e arquivado no computador.

4.4 Apresentação e discussão dos dados

As informações coletadas por meio das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa foram organizados em quatro eixos para análise: 1- Conceito de Acessibilidade; 2-

Acessibilidade: da Educação Básica ao Ensino Superior; 3- Condições de Acessibilidade e Permanência na Instituição; 4- Acessibilidade ao Conhecimento Acadêmico.

Destacamos que todas as informações que serão discutidas e analisadas nos eixos terão como subsídio interpretativo o embasamento teórico discutido nas seções 1, 2 e 3 desta dissertação. Sendo esses eixos pautados nas questões propostas aos participantes, esclarecemos que serão utilizados excertos das respostas que foram transcritas, respeitando-se o conteúdo e a forma com que foram apresentadas. Ressalta-se que um mesmo trecho poderá aparecer em mais de um eixo, dependendo da problemática analisada.

4.4.1 Conceito de Acessibilidade

Para desenvolver esse eixo, uma pergunta específica permeou a discussão sobre o conceito de acessibilidade. No transcorrer das entrevistas, os participantes não apresentaram dificuldades em falar sobre a acessibilidade, mas diante da necessidade de conceituar o termo, houve certa hesitação. Isso pode ser observado em trechos como: “*Acessibilidade? Vamos pensar um pouco*” (Jonas, DA²⁰). “*Acho que é...*” (Alice, DV²¹). “*Acessibilidade para mim?*” (Carlos, DV) - demonstrando dificuldades na conceituação de algo que faz parte do seu cotidiano. As pessoas com deficiência convivem regularmente com situações que os remetem a condições disponíveis ou não de acessibilidade; estas, por sua vez, despertam os mais diferentes sentimentos, como raiva, indignação, reflexão, necessidade de pleitear mudanças, entre outros. Dessarte, ao deparar-se com a necessidade de conceituar a acessibilidade, cada participante resgata em sua história subsídios para definir o tema.

Sobre esse aspecto, Facci (2004, p.212) contribui ao afirmar que “[...] os conceitos envolvem um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico. O contexto cultural no qual o indivíduo se desenvolve vai fornecer-lhe os significados das palavras do grupo em que está inserido. Todo conceito é uma generalização”. Diante dessa consideração, pode-se entender que a dificuldade inicial desses participantes em conceituar acessibilidade talvez esteja relacionada ao fato de eles conviverem com a deficiência desde a adolescência e ainda estarem reorganizando sua forma de perceber o ambiente, e de definir o significado que essa palavra assume no novo contexto em que está

²⁰ As letras DA, usadas a frente do nome do aluno é a abreviação de deficiência auditiva.

²¹ As letras DV, usadas a frente do nome da (o) aluno é a abreviação de deficiência visual.

inserido. Essa estranheza em relação ao significado da palavra pode estar relacionada ao fato de ela só recentemente ter começado a efetivamente fazer parte de seu cotidiano, podendo-se considerar que ainda se encontra numa fase de construção do conceito, que foi denominada por Vygotski (2001, p.70) como pseudoconceito, em que “[...] um complexo já traz em si a semente em germinação de um conceito”. Essa dificuldade de conceituação também pode estar relacionada com a ausência da prática de definir e conceituar elementos na cotidianidade.

Dando continuidade à tentativa de definição, o que se pode observar é que alguns dos participantes buscaram organizar a sua resposta partindo da utilização da palavra *acesso* de forma vaga, o que é verificado nas falas: “*Acessibilidade para mim é algo onde eu posso ter acesso, né... é algo que onde eu posso conseguir acessar, né...*” (Carlos, DV), “*Acho que é, ter ali, acesso às coisas que outras pessoas têm também, né...*” (Alice, DV). O participante Jonas (DA) também utilizou o termo, mas especificou o significado, que para ele, é “[...] *dar oportunidade para todas as pessoas é [...] que têm graus variados de dificuldades, terem assim acesso, terem as mesmas oportunidades que as pessoas que não têm essas dificuldades*”.

A partir da análise desses excertos, fica evidente a dificuldade desses participantes na elaboração do conceito. Entretanto, é importante ressaltar que essa dificuldade é comum tanto em pessoas com deficiência quanto naquelas sem deficiência, pois está relacionada a questões que envolvem o nível cultural e a qualidade da formação educacional, seja na rede pública ou privada. O que ficou evidente foram as tentativas de reunir elementos, principalmente de sua vivência pessoal, partindo de uma palavra cujo conceito já está definido. De acordo com Vygotski (2001), a elaboração de um conceito não se restringe à unificação de imagens, palavras, vivências, “[...] é também necessário abstrair, isolar elementos e ver os elementos abstraídos da totalidade da experiência concreta em que se encontram mergulhados. Na genuína gênese dos conceitos é tão importante unificar como separar: a síntese tem que combinar-se com a análise” (p.78). Assim, reafirmamos aqui que os participantes utilizaram-se de *pseudoconceitos* – compreendendo esse processo como uma fase transitória do pensamento e algo comum na infância, mas que também é utilizado com certa frequência pelo adulto. Explica Vygotski (2001, p. 82):

[...] um conceito se forma não através do jogo mútuo das associações, mas através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam numa combinação específica. Esta operação é

orientada pela utilização das palavras como meios para centrar ativamente a atenção, para abstrair certos traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos.

Com isso, podemos compreender a dificuldade desses participantes (Carlos, Helena e Jonas) em conceituar o termo *acessibilidade*. O motivo pode estar relacionado ao fato de que a perda sensorial deles é recente, sendo que estão em processo de reorganização de suas funções psíquicas superiores por meio de caminhos indiretos. Os caminhos indiretos, de acordo com Vigotski (2011), aparecem quando ocorre algum impedimento que a resposta primitiva não consegue resolver.

Em alguns discursos, podemos observar que a conceituação ainda não superou a concepção relacionada à acessibilidade arquitetônica, ou seja, às barreiras físicas; o que fica evidente nas falas:

É aquilo que, que é feito para ajudar as pessoas que... deficientes, pessoas que necessitam de, de algum auxílio, que não... não são capazes, talvez de, por si só, ultrapassarem barreiras, passarem por locais. É, acho que é isso acessibilidade, ter essa ajuda, as pessoas que não têm condições por si só de chegarem a locais, de visitarem locais". (Pedro, DF²²)

...acessibilidade para eu chegar daqui até a minha casa, né...da minha casa até aqui, né...num mercado, é numa farmácia né...enfim, né... Então eu vejo acessibilidade é um objetivo, uma maneira de chegar em tal lugar, né... ali onde está definido que eu deva ir. (Carlos, DV).

Nos relatos acima, os entrevistados podem estar se referindo a posicionamentos relacionados à adequação do espaço físico. Como vimos na segunda seção deste estudo, a relação entre acessibilidade e barreiras arquitetônicas foi comum nas políticas públicas da década de 1990. Nessas políticas, a preocupação estava em adaptar os espaços públicos, meios de transportes e utensílios, visando adequá-los para o uso de todos. Não obstante, do ano 2000 até o momento, podemos observar, nas leis referentes à acessibilidade, apenas maiores especificações dos aspectos acima citados. A alusão a esse tema nos remete à

²² As letras DF, usadas a frente do nome do aluno é a abreviação de deficiência física.

compreensão de que, apesar das garantias legais, tais participantes ainda encontram no seu cotidiano dificuldades relacionadas à adequação do espaço físico – ou seja, existem políticas públicas, mas elas não estão sendo concretizadas.

Para Sasaki (2009, p.2), “[...] a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana.” Ou seja, a acessibilidade não se restringe ao meio físico, mas envolve a vida das pessoas como um todo. O autor ainda destaca que a acessibilidade não serve apenas para aqueles que apresentam alguma deficiência, mas beneficia a todos. Nas falas destacadas fica evidente apenas uma das seis dimensões de acessibilidade destacadas por Sasaki (2009): a arquitetônica; no entanto, percebe-se que os participantes compreendem sua aplicação nos diferentes campos da vida, como o da educação, o do trabalho e o do lazer.

Outro enfoque examinado nas entrevistas foi a associação do conceito com questões referentes a direitos: “[...] *que todos têm ali acesso e não é por causa de uma dificuldade que eu não posso ter esse acesso também, não posso ter essa mesma, esse mesmo direito, esse mesmo... né?*” (Alice, DV); “*Dar oportunidade para [...] todas as pessoas é... que têm graus variados de dificuldades, terem assim acesso, terem as mesmas oportunidades que as pessoas que não têm essas dificuldades, tem[...]*” (Jonas, DA); “[...] *é estar nas mesmas condições que as outras pessoas que não têm nenhuma necessidade física, visual, né? Porque os direitos são para todos, né?*”.

Esses posicionamentos remetem às políticas públicas mais recentes, a partir do ano de 1997, nas quais se faz possível examinar incisos, artigos e até capítulos de leis, decretos ou resoluções das mais diversas áreas, como educação, saúde, assistência social, tecnologia, cultura entre outras, em que são endossados conteúdos alusivos às pessoas com deficiência, garantindo assim seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. As falas dos participantes revelam que eles entendem acessibilidade como o acesso deles a essas políticas públicas; no entanto, para eles, o conceito ainda está relacionado a condições de acesso, não se referindo a questões como permanência e aproveitamento de bens e serviços. (Paula & Bueno, 2006).

Duas das concepções se destacaram por evidenciarem princípios de normalização: “*É, aquilo que [...] que é feito para ajudar as pessoas que [...] deficientes, pessoas que necessitam de [...] de algum auxílio, que não... não são capazes, talvez de, por si só, ultrapassarem barreiras [...]*” (Pedro, DF). “[...] *dar a essa pessoa então, uma certa facilidade, diminuir as dificuldades que ela tem, né, as dificuldades que podem ser diminuídas, né*” (Jonas, DA). Nesses excertos, a maneira de conceituar a deficiência enfatiza

seu caráter incapacitante, a acessibilidade é compreendida como uma forma de minimizar as dificuldades impostas pela deficiência e não como um caminho para o desenvolvimento da pessoa que apresente essa particularidade. O paradigma da normalização é evidenciado na necessidade de equiparar-se ao esperado nos padrões de normalidade.

A ideologia da normalização, segundo Aranha (2001), tornou-se comum a partir da década de 1960, e seu propósito foi definido pela *American National Association of Rehabilitation Counseling* (ANARC, 1973, citado por Aranha, 2001, p.167) como: “[...] ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal quanto possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade”. Esse movimento, segundo a autora, difundia a necessidade de aproximar ao máximo possível as pessoas com deficiência do estilo de vida da comunidade em que estão inseridas. Ao estabelecerem essas afirmações, os participantes revelam a necessidade de fazer amenizar as adversidades decorrentes da deficiência, facilitando sua inclusão na sociedade.

Ao elaborar sua resposta, Carlos (DV) evidencia necessidades pessoais: “[...] *então isso daí a gente pode colocar claro aqui dentro do campus da UEM, mas a gente tem que colocar na nossa vida diária também acessibilidade para eu chegar daqui até a minha casa, né, da minha casa até aqui, né, num mercado né, numa farmácia, né? Enfim*”. Com essas palavras, ele evidencia sua premência em se organizar em seu cotidiano. Esse tema nos remete aos estudos sobre defectologia realizados por Vygotski (1997), nos quais o autor afirma que o que vai determinar a situação da pessoa com deficiência não é somente a sua limitação física, sensorial ou intelectual, mas também as condições sociais que irão possibilitar a compensação dessa limitação. Nesse sentido, a sociedade e a cultura nas quais a pessoa com deficiência está inserida poderão facilitar ou não esse processo. A sociedade brasileira, como vimos, conta com políticas públicas que contemplam as necessidades levantadas por Carlos, porém, tais políticas precisam ser efetivadas para garantir a todos o direito de ir e vir.

Outro aspecto relevante na elaboração do conceito de acessibilidade está relacionado à compensação da deficiência: “*Então dar a essa pessoa, então, uma certa facilidade, diminuir as dificuldades que ela tem, né, as dificuldades que podem ser diminuídas, né? Tirar os entraves, tirar as barreiras, para que ela possa assim, é, da forma mais é, fácil, da forma mais, é, possível[...]*”(Jonas, DA). O processo de compensação da deficiência, segundo Vygotski (1997), não deve ser compreendido de forma simplista, como a substituição das funções de um órgão do sentido por outro. É preciso uma reestruturação das funções que possibilite a adaptação, substituindo, equiparando, sobrepunhando o que foi instaurado pelo

defeito. Para isso, é necessário criar um novo percurso, oferecendo novas possibilidades de desenvolvimento. Diante disso, o autor reafirma a importância do social nesse processo, visto que o que caracteriza a deficiência são as dificuldades que ela ocasiona; é a partir delas que serão organizadas as relações mantidas pela pessoa com deficiência e seu lugar na sociedade em que está inserida, estruturando, assim, sua personalidade.

Portanto, em relação ao eixo tratado nessa seção, identificamos, na totalidade das respostas emitidas pelos participantes, dificuldades em conceituar a acessibilidade. São também relevantes aspectos relacionados à adequação do ambiente (acessibilidade arquitetônica), não sendo mencionadas em nenhum momento questões relativas às outras cinco dimensões de acessibilidade sistematizadas por Sasaki (2009) – a acessibilidade comunicacional, a metodológica, a instrumental, a programática e a atitudinal. Além disso, outro aspecto a ser considerado é a distância entre as políticas públicas e a realidade cotidiana dos participantes.

4.4.2 Acessibilidade: da Educação Básica ao Ensino Superior

Os elementos de estudo desse eixo foram obtidos por meio das respostas dos acadêmicos às seguintes perguntas: Em instituições de qual natureza de ensino realizaram o Ensino Fundamental e Médio? Pública ou particular? Necessitou de algum tipo de apoio pedagógico? Como foi a sua decisão de fazer um curso superior? Como foi a escolha do curso?

Considerando as réplicas apresentadas pelos acadêmicos referentes à primeira pergunta, podemos averiguar que eles tiveram experiências diferentes em sua formação na educação básica, sendo que: dois deles estudaram em escolas públicas estaduais; dois começaram seus estudos em escolas públicas e terminaram no “supletivo” (hoje chamado de Educação de Jovens e Adultos – EJA) e outra formou-se no ensino particular. Destacaremos a seguir a vivência de cada um deles nesse nível de ensino.

O que se mostra relevante a princípio é que quatro dos participantes desenvolveram as patologias, que levaram à deficiência, depois de terem concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, já estavam alfabetizados e não relataram dificuldades nesse processo. Como é possível observar nas falas: “*é, quando eu era criança eu estudei no Ensino Regular*

até a quarta série. Ai depois eu não consegui ir mais a frente por causa da doença, estava bem avançada já nesta época, né, daí eu parei de estudar” (Carlos, DV). *“É, meu fundamental foi em uma escola pública... minha dificuldade auditiva, ela... foi percebida bem tarde, né, eu tinha 12 anos de idade”* (Jonas, DA). Alice (DV), diferentemente dos demais participantes do estudo, apresentou perda visual quando já estava na Universidade e revela que: *“O Ensino Fundamental eu fiz na Escola Ipiranga,... e o Ensino Médio no Gastão Vidigal... as duas são públicas, é estaduais... não tinha problema visual, nada...”*. À vista disso, compreendemos que o fato desses estudantes já terem concluído o processo de alfabetização, sem a necessidade de nenhum apoio pedagógico, foi relevante no seu desenvolvimento acadêmico, favorecendo sua gradativa ascensão aos diferentes níveis de ensino, chegando ao Ensino Superior. Partindo do pressuposto de que tais estudantes já vivenciarem o processo de alfabetização, entende-se que os conhecimentos científicos (leitura e escrita na Língua Portuguesa) adquiridos já passaram por um processo de internalização, deslocando-se do plano interpsicológico (quando estão situados no meio, na cultura) para o plano intrapsicológico (quando passa a ser seu internalizado), o que favoreceu a aprendizagem de novos conteúdos.

Ainda que esse processo tenha tido relevância na vida escolar dos entrevistados, não foi determinante, como observamos na resposta de Carlos. Atentamos que, na época em que sua doença avançou, levando à perda visual, a escola não ofereceu nenhum recurso que possibilitasse a ele continuar seus estudos, visto que na década de 1970, o estudante que apresentasse alguma deficiência era submetido a uma avaliação e encaminhado para uma instituição especializada para a realização da intervenção e do seu reencaminhamento. Esse princípio “[...] advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” a fim de que se assemelhassem o mais proximamente possível das características da normalidade, estatística e funcional. (Aranha, 2001, p. 168). De acordo com Carlos (DV), o motivo principal para o abandono da escola nessa época foi que “[...] naquele tempo não tinha os recursos igual tem hoje”. Ou seja, naquele momento, a forma com que a deficiência era compreendida e atendida no contexto da sociedade, principalmente na educação, não possibilitava a ele o acesso ao conhecimento.

Helena (DV), como os demais, foi alfabetizada antes de perder a visão – “[...] eu comecei a perder quando tinha 10 anos [...]” – em um colégio particular, onde cursou o Ensino Fundamental e Médio. Ela relata que não recebeu nenhum apoio específico e que seu material era igual ao dos demais: “[...] o material era normal, porque na verdade eu era mais ouvinte, né [...] fazia prova por escrito [...] eu demorava tanto, porque assim, o meu

desempenho era prejudicado, mas eu conseguia, era meio difícil”. Consideramos que este período, década de 2000, converge com o que Aranha (2011) denominou de paradigma de suporte, em que as legislações visavam a garantir a igualdade de oportunidades oferecendo os suportes que fossem necessários para o desenvolvimento de todos. No entanto, o que fica evidente na fala de Helena é que em nenhum momento a escola buscou meios que pudessem auxiliá-la em seu processo de ensino-aprendizagem:

[...] eu conseguia escrever né, mas não conseguia lê, então aí eu já, meio que já sabia assim, mais ou menos quantas questões, eu perguntava antes quantas questões vão ter ou não escrevia na questão, escrevia no verso sabe, alguma coisa assim, pra eu fazer. Mas o problema era assim, eu começava escreve, por exemplo matemática, começava a escreve assim, aí eu pensava...essa conta eu fiz errada, como que eu volto nela, aí, eu ficava assim né, me prejudicava por isso não conseguia voltar, apagar. [...] Aí eu deixava daquele jeito.

Partindo desse comentário, compreendemos que a concepção de inclusão do colégio em questão limitou-se a dar oportunidade a estudante de “estar” na escola, não oferecendo condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento escolar. Mesmo diante das políticas públicas inclusivas que garantem às pessoas com deficiência o acesso a todos os recursos disponíveis viabilizadores do conhecimento, ainda encontramos instituições de ensino que não se preocupam em atender à diversidade. No caso específico de Helena, o colégio, além de não oferecer os suportes necessários, já disponíveis na sociedade, como Braille e Soroban, também não orientou a família a buscar tais recursos fora desse estabelecimento. Facci, Tuleski e Barroco (2006) destacam a importância da instrumentalização na educação de pessoas com deficiência, pois o uso de mediadores culturais é fundamental no enfrentamento da deficiência, principalmente no que tange ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sasaki (2009), apesar de não ser um autor vinculado à academia e não se fundamentar na teoria Histórico-Cultural, apresenta-se como um importante estudioso na área da Educação Especial e contribui destacando a importância da adaptação de métodos pedagógicos e técnicas de ensino que possibilitem atender à diversidade humana, com ou sem deficiência, afim de que todos tenham uma educação de qualidade.

Helena (DV) relata: “[...] nunca tive um acompanhamento assim, como que eu devo usar, o que posso, quais os recursos, não sabia de nada, de máquina. Eu sabia que tinha o Braille, mas não sabia que era tão amplo assim, computador, celular, um monte de coisas que você pode estar usando”. No decorrer da história da educabilidade de pessoas com deficiência, constatamos que a sociedade vem organizando-se e produzindo recursos importantes de acessibilidade chamados de tecnologias assistivas. Com isso, visam a contemplar a diversidade humana, possibilitando a todos o desenvolvimento de atividades tanto de vida autônoma, social, educacional quanto profissional. A cada ano, surgem novas tecnologias e muitas pesquisas nessa área tem sido desenvolvidas, entretanto, o acesso ainda é limitado devido ao alto custo. No entanto, alguns desses recursos são oferecidos gratuitamente pelo SUS, como cadeira de rodas (manual ou motorizada), órteses, próteses, andadores, bengalas, aparelhos auditivos, entre outros; sendo necessário apenas a solicitação por um médico credenciado neste sistema. Contudo, a insuficiência de informações acaba por gerar o que foi expresso por Helena.

Reiterando essa discussão, destacamos Vigotski (2011), que evidencia a importância da educação na elaboração de sistemas de signos ou símbolos culturais adaptados às necessidades psicofisiológicas de cada indivíduo; entretanto, o acesso a eles só se faz possível por meio da mediação. Ou seja, os recursos destacados pela aluna foram construídos ao longo da história dos homens com o intuito de promover o desenvolvimento cultural de pessoas com deficiência, mas precisam ser socializados, sendo a escola referência neste processo de acessibilidade metodológica.

Tendo como referência a pergunta sobre os anos iniciais de formação escolar e sobre a presença ou ausência de apoio especializado, Pedro responde que iniciou e concluiu seus estudos em escolas públicas e relata que não necessitou de nenhum apoio, pois sua deficiência física na mão não lhe dificultou a aquisição dos conteúdos.

Em contrapartida, Jonas e Carlos abandonaram os estudos devido às dificuldades encontradas por causa da deficiência, sendo que depois retomaram sua formação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na época chamada de Supletivo. Essa modalidade de ensino, conforme Klein, Silva e Mata (2012, p. 213) “[...] é uma lastimável consequência da precarização do sistema educacional formal que, por sua vez, está profundamente integrado na totalidade dos processos sociais”. Ou seja, esses alunos, não encontrando o apoio necessário no sistema educacional regular, buscaram uma alternativa de ensino que pôde promover seu acesso ao conhecimento. No Supletivo, o ensino individualizado e a utilização de métodos e técnicas diferenciados possibilitaram a inclusão

educacional de tais estudantes. Como pode ser certificado em suas falas: “[...] *como eu passei, como boa parte do meu ensino tanto fundamental quanto médio, eu fiz supletivo, e supletivo é, era sozinho, eu não tinha percebido dificuldades*”. (Jonas, DA)); “[...] *tinha professores preparados para cada área, tinha um professor para surdos, tinha professor para cegos*”. (Carlos, DV). Vale destacar que Carlos retornou seus estudos na década de 1990, que como vimos na primeira seção deste estudo, foi um momento de grandes avanços, principalmente na legislação brasileira no que se refere à educação inclusiva.

Um aspecto relevante na fala de Carlos e Helena foi a procura por um centro especializado no atendimento e orientação a pessoas com deficiência visual: “[...] *eu faço atendimento no Instituto de Educação, lá tem o CAIDV (Centro de Atendimento e Integração de Deficientes Visuais²³) [...]*” (Helena, DV); “*É eu descobri que aqui em Maringá, tinha um centro que ensinava Braille, que era um centro para cegos, que ensinava Braille, locomoção, essas coisas, então eu me integrei a este centro, [...] eu aprendi mobilidade, braille e o soroban*” (Carlos, DV). Diante da realidade evidenciada pelos dois entrevistados, verificamos que apesar de vários avanços relacionados à educação inclusiva, o ensino comum não tem oferecido os suportes necessários para o desenvolvimento desses estudantes, sendo necessário ainda o apoio de outras instituições especializadas. Por outro lado, a parceria entre tais centros e o ensino formal tem possibilitado o acesso dos estudantes com deficiência ao conhecimento. Omote (2008), professor e pesquisador importante na Educação Especial, destaca a importância de oferecer suportes para que a pessoa com deficiência possa conviver e desempenhar funções diferentes na comunidade na qual está inserido, mas é importante lembrar que cabe à sociedade como um todo viabilizar os suportes necessários, seja social, físico, econômico ou instrumental, que possibilite o acesso à totalidade de bens e serviços comuns a todos.

No relato de Jonas (DA), encontramos estratégias estruturadas pelo estudante para lidar com a sua limitação, quando ainda não fazia uso de aparelho auditivo: “[...] *numa sala de aula, por exemplo, eu tenho uma dificuldade maior, mas eu sempre procurei sentar assim, mais a frente, a gente acaba tendo, adquirindo alguns jeitos, algumas técnicas para poder entender*” (Jonas, DV). Aqui novamente destacamos o que Vigotski (2011) denomina de estrutura de caminhos indiretos, relacionada à capacidade do indivíduo de buscar uma via alternativa, uma vez que a resposta primitiva não se apresenta satisfatória. Sendo assim,

²³ Hoje este trabalho é realizado pelos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP).

diante de situações que excedam suas possibilidades, ocorre a busca por caminhos alternativos.

O desejo em dar continuidade aos estudos foi o motivo principal que mobilizou esses alunos a buscarem o Ensino Superior, compatibilizando com propósito da maioria dos jovens que terminam o Ensino Médio, segundo estudos realizados por Sparta e Gomes (2005, p.51)

Os resultados corroboram a ideia de que o ingresso na educação superior tem sido valorizado como alternativa principal de escolha para os jovens que chegam ao fim do ensino médio. Os dados informaram que o tipo de escola e o nível de escolaridade parental estão associados às escolhas dos jovens. No entanto, o interesse por educação superior parece estar consolidado entre os jovens.

Todavia, a caminhada dos participantes nesse processo foi diferenciada. Jonas, Pedro e Alice fizeram suas escolhas pelo curso levando em consideração suas afinidades com ele, como relatam: “[...] eu tinha afinidade com educação física[...] eu jogava bola e tudo mais, aí eu uma, algo semelhante ao que eu gostaria e gosto e optei por ela” (Pedro, DF); “[...] fui olhando as matérias que eu gostava, sempre gostei muito de matemática, daí eu falei bom, tem que ser alguma nessa área assim [...] foi até que fui olhando as coisas e vi o Curso de Ciências Contábeis [...] (Alice, DV); “[...] eu fiz três anos de enfermagem e tranquei o curso[...] fiz uma segunda tentativa em Ciências Econômicas” (Jonas, DA).

Entretanto, para Helena (DV) e Carlos (DV), a escolha implicou em renúncia, como relatam: “Na verdade [...] eu queria mais na área da saúde. Eu fiz Nutrição dois anos em outra instituição, mas não consegui acompanhar porque lá não tinha nenhum apoio. [...] porque na área da saúde tem muito laboratório [...]” (Helena, DV); [...] No meu caso, na minha mente, não estava para fazer História. Na minha mente eu ia fazer música [...] mas tem uma prova, aonde eles selecionam os alunos que estão preparados, então, eu não passei nessa prova. Então optei pela História”. (Carlos, DV). O que podemos verificar no discurso de Helena é que a IES em que ela estava não ofereceu os recursos adaptados necessários para que ela pudesse realizar as atividades que eram propostas em seu curso, o levou à sua desistência. (Costa, 2006), ao considerar os pressupostos de Vygotski, ressalta que a deficiência por si só não impede o desenvolvimento do sujeito, entretanto, o que pode se interpor a ele são “[...] as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo” (p. 235).

4.4.3 Condições de Acessibilidade e Permanência na Instituição

Como vimos na caracterização da instituição estudada, a UEM tem procurado atender às legislações brasileiras no que se refere à acessibilidade de pessoas com deficiência ao Ensino Superior. Buscamos, agora, compreender como tem sido a efetivação dessas políticas públicas na perspectiva dos participantes desta pesquisa. Para direcionar as discussões, foram realizadas as seguintes questões: “Por que optou por esta universidade? Procurou saber antes se havia condições de acessibilidade? Este fator influenciou sua escolha? No vestibular, declarou-se com deficiência? Foi oferecido algum tipo de adaptação? Se sim, qual? O que achou do suporte recebido? Você recebe hoje algum tipo de apoio pessoal em relação ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas? Se sim, qual(is)? Se não, quais seriam necessários? A UEM tem oferecido condições de acessibilidade? Existe algum tipo de barreira no campus? Se sim, especifique. O que poderia ser melhorado? Depois que você foi aprovado no curso, você percebeu que ocorreram mudanças no campus para atender suas necessidades? Quais? Você solicitou? Foram mudanças espontâneas? Em geral, você solicitou mudanças à Universidade que contemplasse a Acessibilidade de todas as pessoas com deficiência no campus?”

Ao realizarem a opção pela UEM, todos os entrevistados ressaltaram como motivo principal o fato de ser uma universidade pública e estadual, a qualidade de ensino e os recursos que ela oferece. O que é possível constatar nos discursos: “*Uma universidade estadual. Pela UEM ter um nome e ser pública*”. (Alice, DV); “*Pela qualificação que a UEM tem, que ela proporciona aos formandos, pelo nome que ela carrega, porque é uma universidade estadual[...]*” (Pedro, DF); “*Na verdade até a forma da estrutura dos cursos, os recursos[...]*” (Jonas, DA); “[...] *queria fazer pública e vim para UEM por ser na cidade* (Helena, DV). Questões referentes à qualidade de ensino, à organização curricular e à metodologia demonstram a preocupação desses alunos numa formação acadêmica de referência, e, além disso, independentemente das dificuldades encontradas durante a sua educação básica, eles almejam um Ensino Superior que lhes abram novas oportunidades. Outro aspecto destacado foi a localização, ou seja, a UEM fica na cidade na qual os estudantes residem há algum tempo, facilitando questões relativas à acessibilidade

arquitetônica. Também é evidenciado o fato de ser uma universidade estadual e pública, visto que a maioria dos participantes apresenta condição socioeconômica de média à baixa.

Ademais, dois dos participantes revelaram que sua opção pela UEM esteve vinculada às condições de acessibilidade: “[...] *ela tem assim uma assistência para o lado das pessoas com deficiência, com deficiência no geral. As outras universidades, a gente já tem observado pessoas com deficiência que frequentam outras faculdades, principalmente particulares em Maringá, que eles não dão tanto apoio para pessoas com deficiência*” (Carlos, DV); “*Eu procurei saber sobre o PROP AE [...], eu já sabia que tinha esse apoio*” (Helena, DV).

Essas falas dos participantes parecem explicitar que a UEM vem se destacando em relação aos recursos oferecidos no atendimento de alunos com deficiência, pois pessoas que possuem deficiência e que ainda não fazem parte do corpo discente da Instituição já tem conhecimento de que existe algum tipo de apoio destinado a eles. Um fator de relevância nisso é o intercâmbio do PROP AE com outras instituições, existentes na comunidade, de atendimento às pessoas com deficiência, o que facilita a divulgação e a troca recíproca de conhecimentos.

Com relação ao concurso vestibular, as vivências dos participantes foram diferentes entre si. Quatro deles autodeclararam-se com deficiência, mas destes apenas dois solicitaram atendimento especial; e uma das participantes adquiriu a deficiência quando já estava cursando o Ensino Superior, não necessitando de nenhuma adaptação.

Ao relatarem sua vivência no vestibular com atendimento especial do CVU, os participantes ressaltaram que foram atendidos em todas as suas solicitações: “[...] *a solicitação era mais a prova em Braille, máquina Braille e um leitor, para ler a prova em tinta, porque são provas extensas, e no Braille não tem como a gente fazer dentro do período correto*” (Carlos, DV); “*Eu tive um leitor, um redator e o computador. Eu optei pelo computador no programa DOSVOX, mas tinha máquina, tinha outros recursos. Como eu não dominava muito bem o Braille, optei pelo computador*” (Helena, DV). Ao disponibilizar os recursos adaptados necessários para tais candidatos, a CVU/UEM atende às solicitações da legislação federal (Brasil, 1996a) e efetiva a Resolução nº 008/CEP (UEM, 2008a) garantindo a acessibilidade na realização das provas do vestibular, como também no Programa de Avaliação Seriada (PAS). Um dado relevante na fala dos alunos é que a escolha pelas adaptações foi deles, de acordo com suas habilidades, proporcionando maior segurança na realização das provas.

Com isso, podemos comprovar a importância do acesso aos recursos mediadores que possibilitaram a esses estudantes com deficiência a oportunidade de realizar as provas em

conformidade com outros candidatos que não apresentam deficiência. Ao atender as solicitações dos candidatos com deficiência, a UEM demonstra estar atualizada quanto aos recursos disponíveis na sociedade que possibilitam a acessibilidade das pessoas com deficiência. A esse respeito, retomamos um dos aspectos que Vygotski (1997) apresenta como fundamental no desenvolvimento de pessoas com deficiência: a capacidade delas em se equiparem com as ferramentas psicoculturais, aperfeiçoando suas funções psicológicas, conduzindo a compensação da deficiência. A exemplo disso, o Braille, o soroban e o programa DOXVOX são signos ou símbolos culturais adaptados que possibilitam o acesso de cegos ao conhecimento.

A reação dos candidatos frente a esse serviço demonstra que isso não é a realidade da maioria das instituições de Ensino Superior da cidade: *“Eu fiquei bem contente sabe. Porque nunca tinha visto, nunca soube de nada parecido, saber que tinha era bom, pelo menos tem um jeito de você entrar na universidade [...]”* (Helena, DV). Com essas informações, evidencia-se que a UEM tem conseguido atender às necessidades de candidatos com deficiência no que tange as adaptações necessárias para a realização das provas do vestibular e do PAS.

Na ficha de matrícula preenchida *on-line* pelos alunos, aquele que apresenta alguma deficiência deve preencher um campo em que ele declara se necessita ou não de algum tipo de apoio. No entanto, o preenchimento desse campo não é claro, gerando erros e levando a um número expressivo de alunos com deficiência, o que não condiz com os que são acompanhados pelo PROPAE, como vimos no item deste estudo referente aos participantes. Isso fica claro na fala de Alice (DV): *[...] eu não sabia que tinha que colocar na matrícula, daí acabei nem colocando nada. Mas aí depois eu fiquei sabendo, depois nos outros anos, que todo ano tem que fazer a renovação da matrícula pra você iniciar aquele ano, aí foi que eu vi que tinha os campos para preencher isso. Aí nos outros anos eu coloquei que preciso de apoio.* Isso aponta para a inadequação da ficha, o que acaba por dificultar o trabalho do PROPAE em localizar e auxiliar os alunos com deficiência; como também, prejudica esses alunos, prorrogando seu acesso a recursos já existentes na Universidade que podem assessorá-los em suas atividades acadêmicas.

No desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, três dos entrevistados recebem o apoio do PROPAE e relatam aspectos positivos do trabalho desenvolvido pelo programa: *“Olha é um apoio assim é muito bom, porque que nem quando os professores vão usar livros, eu vou lá no PROPAE e o pessoal lá tem que escanear para mim, me manda por email, daí no meu computador com lupa eu consigo ler”* (Alice, DV). Carlos (DV) explica que: *“Eu*

tenho o PROPÆ que prepara o material para gente em Braille ou digitalizado [...]”. Já Helena (DV), em sua fala, acrescenta mais alguns fatores relevantes nesse atendimento:

Olha assim. Eu não culpo elas sabe, que elas tem toda boa vontade, só que eu acho que precisa que mudar muita coisa, porque elas são voluntárias né, elas não são fixas, não são funcionárias, então pra você cuidar das suas obrigações normais e cuidar de um lugar que você precisa estar todo dia, é mais complicado. Eu num, fiquei até meio, aí, não decepcionada mas um pouco triste né, porque quem entra na UEM tem, nossa, nós somos, nós, é, recebemos e tal aquela coisa, só que suporte não tem.

Ao destacar o comprometimento de profissionais voluntários no PROPÆ, a aluna acaba por descrever com outras palavras o que está determinado na Portaria Nº 1533/94 – GRE- UEM, na qual é especificado que apenas o Coordenador desse programa poderá dedicar horas de sua carga horária para realização de suas atribuições. No que concerne aos demais participantes, segundo o Art.5º, fica assim determinado: “O PROPÆ contará com a participação de servidores da UEM, que desenvolvam atividades relacionadas à área de atuação do Programa” (UEM, 1994). É acrescentada ainda no parágrafo único da Portaria citada a possibilidade da participação de outros profissionais que não tenham vínculo com a UEM, desde que tal decisão seja aprovada pelos que participam do Programa. Com isso, profissionais da UEM, principalmente das áreas da educação e psicologia, desenvolvem projetos junto ao PROPÆ. Porém, vale destacar que, ao término dos projetos nos quais se inserem, acabam deixando o Programa, gerando uma rotatividade que dificulta o prosseguimento das ações.

O comprometimento de tais profissionais com o desenvolvimento de pessoas com deficiência no Ensino Superior fica evidenciado na experiência de Alice (DV), que desenvolveu uma patologia quando já estava cursando o segundo ano de Ciências Contábeis. Na época, a aluna abandonou a Universidade para a realização do tratamento e também porque não sabia como iria estudar, de que tipo de adaptação iria necessitar. Só retornou quando, por intermédio de uma conhecida, o PROPÆ a procurou, como relata:

Foi aí que ela me encaminhou, me falou do PROPÆ, lá na UEM. Daí me falou do PROPÆ e também passou meu telefone, passou para o pessoal do

PROPAAE lá. Foi aí que eles me ligaram, daí a gente conversou tudo, eles pediram para eu ir lá. Aí eu fui lá, conversei com eles. Daí foi aí que eu, eu decidi voltar. Retornei daí, aí tudo, adaptando, tudo, que as letras tem que ser maiores.

Ainda sobre esse trabalho de apoio, recebido por meio do PROPAAE, os participantes também sublinharam a importância do monitor especial: *“O monitor, é uma colega minha, ela passa tudo para mim, ela ia ditando para mim, eu ia copiando tudo o que era passado [...] O monitor é por lá (PROPAAE), ele tem que fazer um cadastro lá, ele recebe uma bolsa, por estar me ajudando, me auxiliando. É um auxílio muito bom”*. (Alice, DV); *“Eu tenho uma monitora, que me auxilia no que eu precisar”* (Carlos, DV).

Merece destaque o fato de que esse trabalho de monitoria especial foi instituído na UEM no ano de 2003, por meio da Resolução nº 058-CEP, e atende aos acadêmicos PNE cadastrados no PROPAAE. Consiste na contratação de um monitor especial (bolsista) que dedicará 12 horas semanais no auxílio a eles, em suas atividades acadêmicas (UEM, 2003). Os monitores não passam por nenhum treinamento específico, mas são orientados pelos profissionais do PROPAAE conforme a necessidade. Alice (DV) explica: *“Não tem treinamento não. É só comigo. Eu tenho que escolher, levar lá (PROPAAE), aí lá ele preenche algumas coisas, daí é só entre nós. Assim. Durante o ano sempre tem reuniões sabe, que a gente tem que ir, para ver como que está, mas eles só vão fazendo um acompanhamento assim. Mas treinamento, não tem não”*. Como podemos observar, o monitor constitui-se em um sujeito fundamental no processo de mediação do conhecimento científico a esses alunos com deficiência. Entretanto, para que o processo de mediação ocorra de fato, é preciso que os monitores estejam equipados de métodos e técnicas que favoreçam o processo de desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência. Barroco (2007) ressalta que o trabalho educacional de pessoas com deficiência requer um preparo técnico e condições adequadas que proporcionem a apropriação do conhecimento. Todavia, segundo a participante, esse processo não está acontecendo da forma que deveria.

Quando questionados sobre as condições de acessibilidade na UEM, a maioria das respostas estiveram relacionadas à dimensão arquitetônica, principalmente a organização física do espaço.

Eu acredito que sim, tem bastante. Que nem eu vejo também, no meu caso, que eu faço ciências contábeis, aí no bloco de ciências contábeis quando eu

inicie o curso é, não tinha elevador no bloco era só escadas. E depois quando eu voltei daí que tinha, já tinham colocado um o elevador. Daí eu fiquei sabendo, aí tinha um menino que ele usava cadeira de rodas, e, foi por isso que eles colocaram elevador. (Alice, DV).

É, então, eu posso falar pelo que eu vejo, por onde eu estou, que é o bloco que eu fico, onde eu estudo. E assim, eu vejo que lá, existe algumas dificuldades quanto a acessibilidade. Digamos que existe algumas escadas que não tem necessidade sabe, que não auxiliam, falta, faltam algumas rampas. Outras rampas talvez são muito íngremes para, talvez, para um cadeirante, alguém que necessite disso. Então analisando o espaço que eu uso, que eu frequento, que é onde eu estudo, eu acho que deixa a desejar um pouco. (Pedro, DF).

Eu acho que em termos de campus assim, a gente acha assim que fica um tanto a desejar. Por exemplo a gente tem dificuldade em passar de um bloco para outro, porque para você passar de um bloco para o outro o deficiente (visual) necessita de um ponto, ali de um ponto de referência certo? Para ele estar atravessando. E para passar de um bloco para o outro não tem esses pontos de referência. E a gente no campo aberto, a gente acaba se desviando muito e acaba se perdendo. Então tem que esperar uma ajuda para poder chegar lá onde a gente quer chegar. (Carlos, DV).

A adequação dos espaços públicos para atender às necessidades de todos, como vimos na segunda sessão desta dissertação, está presente nas legislações brasileiras desde a década de 1990 (Decreto nº 3.298/1999; Lei nº 10.048/2000; Decreto nº 3.956/2001; Lei nº 10.098/2000; Decreto nº 5296/2004 e Decreto nº 3.956/2001), sendo comum a associação do termo acessibilidade a questões arquitetônicas. Entretanto, no que se refere à tal dimensão, as mudanças no espaço físico na UEM acontecem em decorrência da necessidade de algum aluno em específico, naquele espaço, não tendo um plano de adaptação total da universidade, no que se refere à adequação dos elementos de urbanização, mobiliário urbano e ajuda técnica, como está previsto na Lei nº 10.098/2000.

Essa perspectiva também foi sublinhada pelos participantes ao mencionarem as barreiras encontradas no Campus: “[...] calçadas irregulares que ainda faltam piso tátil [...]”

dentro da biblioteca eu não consigo andar, não consigo me localizar” (Carlos, DV); “[...] a pista tátil tem que ser diferente do piso e como a maioria dos pisos são paralelepípedos, engana, é ruim sabe, confunde muito [...] eu entrei uma vez na biblioteca em todo o ano, não tem sinalização, já fui reto e bati numa parede ou cadeira” (Helena, DV); “[...] as calçadas assim, tem bastante buracos [...] você está andando, você tem que sair e andar na rua porque a calçada está muito difícil de andar” (Alice, DV).

As falas acima evidenciam que nem mesmo a acessibilidade arquitetônica está assegurada aos estudantes com deficiência nessa instituição, pois apontam que a locomoção pelo Campus muitas vezes torna-se um obstáculo para o acesso aos diferentes espaços da UEM. Uma das falas dos entrevistados demonstra outro ponto relevante: o desconhecimento por parte dos que executam as obras de acessibilidade na IES quanto à real necessidade daqueles que vão fazer uso dela; isso pode ser verificado não só em pisos táteis colocados junto a outros pisos que competem com ele quanto à textura, como também em rampas muito íngremes, portas que abrem para fora, entre outros pontos. A Biblioteca Central (BCE), por exemplo, oferece orientação e atendimento à comunidade acadêmica com relação à solicitação de serviços e acervos desse espaço, por meio de suporte técnico e de atendimento ao público (UEM, 2015c); e, para ter acesso a esses serviços, o estudante com deficiência tem que chegar até os balcões de informação, mas não há sinalizadores táteis que possibilitem ao cego chegar até lá de forma autônoma. Assim, mesmo oferecendo alguns recursos, como elevador e um computador com teclado adaptado (com letras com contraste), a Biblioteca Central ainda não atende às necessidades de todos os estudantes.

Um aspecto estrutural, relacionado ao espaço físico, destacado por Jonas (DA), aponta o quanto a inadequação do espaço pode prejudicar diretamente no desempenho acadêmico do estudante, dificultando o recebimento de informações e prejudicando a comunicação:

[...] as salas de aula da UEM, elas assim, não tem uma acústica boa. Eu tive um pouco mais de dificuldade de entender do que o normal, como em outros lugares fechados. As salas são, pelo menos no meu curso, pequenas, com grande número de alunos e a forma em que estão dispostas não favorecem a acústica e o entendimento da fala. Se pegar um professor que tem uma dicção ruim, uma voz mais aguda, aí é mais prejudicial. É bem difícil de entender, mesmo sentando nas carteiras da frente vai ter uma dificuldade enorme. Mesmo usando aparelho para atenuar, percebo dificuldades.

Essa informação remete à uma reflexão sobre que prioridades são elencadas ao pensar em um espaço físico acessível a todos. O problema apresentado por Jonas, referente à acústica dos ambientes educacionais, remete-nos a problemas estruturais no espaço físico onde esse aspecto não foi considerado. Ao desconsiderar a acústica dos ambientes, não só o estudante com deficiência é prejudicado, mas também o professor, que muitas vezes tem que falar mais alto para que todos possam escutá-lo.

Questões referentes à comunicação são mais recentes na legislação brasileira e foram mais bem definidas na Lei nº 10.098/2000, que, ao destacar em seu Art. 2º, IX, a comunicação, esclarece entre outros aspectos a importância do uso de “[...] sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações” (Brasil, 2000b). No entanto, certifica-se que, mesmo já estando disponíveis tecnologias que facilitam o acesso comunicacional, elas ainda não são uma realidade na IES em questão. Outro fator relevante na situação delimitada por Jonas é o quanto o paradigma da normalização faz-se presente no contexto educacional, ou seja, se o estudante surdo faz uso de aparelho auditivo, está equiparado a qualquer outro estudante ouvinte, sendo esse equipamento suficiente para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. O uso do aparelho auditivo é um recurso importante que tem auxiliado muitos estudantes surdos, entretanto, em relação ao seu uso devemos considerar que não só a voz humana é amplificada, mas sim todos os ruídos que existem no ambiente, por isso a importância de uma acústica que favoreça a audição.

Um das participantes, ao discorrer sobre as condições de acessibilidade, enfocou a dificuldade de acesso aos materiais necessários para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas: “[...] é pouco prazo, por exemplo, as pessoas da minha sala fazem uma prova hoje, eu tenho que esperar um mês, pra ter o material para começar a estudar, entendeu? É um processo demorado, porque para com a matéria e eu ainda preciso voltar a estudar aquilo” (Helena, DV). Nesse relato, verificamos que a estudante acaba vivenciando uma situação de desigualdade em relação aos outros alunos da sala, visto que, mesmo estando incluída naquela disciplina e participando das aulas com os outros estudantes, não lhe são oferecidos a tempo os recursos necessários para que desenvolva as atividades complementares com a mesma regularidade que os demais. Isso revela falhas na instrumentalização dos alunos com deficiência para a realização das suas atividades acadêmicas. Nesse sentido, Miranda (2001) destaca que, para a efetivação de uma educação inclusiva, é fundamental que o aluno seja atendido em suas necessidades, tendo os recursos e metodologias que promovam o

desenvolvimento. Ou seja, que todos os estudantes, com ou sem deficiência, sejam acolhidos em suas necessidades e especificidades, corroborando para uma educação inclusiva.

Para que isso de fato se efetive, os participantes elencaram algumas mudanças que deveriam ser realizadas na UEM, como: reparo nas calçadas, aplicando o piso tátil; sinalização em Braille na frente dos blocos; rampas com altura adequadas e com barras; melhora na acústica das salas; e instalação de programas específicos para cegos e pessoas com baixa visão na biblioteca. Observamos que essas sugestões estão relacionadas à acessibilidade no que tange as dimensões arquitetônica, comunicacional e instrumental, as quais estão entre as seis destacadas por Sasaki (2009). Ao sugerir essas mudanças, os participantes demonstraram conhecimento sobre inovações tecnológicas que estão disponíveis e que poderiam facilitar sobremaneira a acessibilidade, sendo que algumas delas estão disponíveis gratuitamente, como o Programa DOSVOX, o NVDA, o sistema de Lupa (que é uma ferramenta disponível para Windows, a partir de 2009). Ao falar sobre as melhorias quanto à acústica dos ambientes, Jonas (DA) explicou o funcionamento do Sistema FM, que poderia ser implantado em locais de grande agrupamento, como nos anfiteatros. Nesse sistema, segundo o participante, as falas são enviadas diretamente para o aparelho auditivo, facilitando o acompanhamento do que é apresentado.

Com base nas informações acima, percebemos que os participantes estão atentos aos recursos disponíveis que podem possibilitar o acesso deles ao conhecimento, o que compensaria as dificuldades inerentes à deficiência. Sobre esse aspecto, recorreremos a Vigotski (2011), o qual enfatizou a importância da educação na criação de “[...] técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica [...]” (p.867). No entanto, a partir do discurso dos participantes, notamos que o desenvolvimento deles vem acontecendo, muito embora a acessibilidade ainda não tenha se efetivado de fato.

Um aspecto relevante a ser destacado é o empenho dos alunos entrevistados para que questões de acessibilidade se efetivem na IES estudada. Isso pode ser observado no discurso de dois dos participantes. Helena (DV) explica que “[...] nas eleições para Reitor eu fiquei no pé, pedindo. Porque eu não penso nem tanto para mim, mas penso nas pessoas que eu conheço e que estão querendo entrar, que tem essa dificuldade e vão encarar essa dificuldade aqui [...] Também para que o PROPÆ seja um departamento, pra ter maior acesso aos materiais”. Ao reivindicar mudanças no contexto da Universidade, Helena apresenta a importância da participação estudantil na estruturação de propostas de mudanças. Como vimos até o momento, a UEM vem fazendo suas adequações, principalmente arquitetônicas,

para atender às necessidades de estudantes com deficiência, entretanto, muitas delas poderiam ser mais eficazes se a vivência dos alunos com deficiência tivesse sido considerada. É fundamental que os alunos façam parte desse processo, reivindicando e oferecendo propostas de mudanças. Outro aspecto destacado pela estudante refere-se ao PROP AE, este, como foi apresentado na caracterização da instituição, está vinculado ao CCH, mas não tem uma relação direta com ele, pois atende estudantes de todos os cursos da UEM. Segundo o PROP AE, estudos estão sendo realizados para uma possível mudança no organograma da UEM, possibilitando a sua vinculação a outro órgão da IES que esteja mais relacionado às funções do programa.

Já Carlos (DV) relata sua participação em uma reunião no dia anterior à nossa entrevista:

Foram vários professores, o pessoal aqui do PROP AE [...] Ali ficou decidido várias coisas na biblioteca: criar ali um setor de leituras; ali, no computador de coisas digitalizadas. Dela se adequar, colocando piso tátil ali dentro dela, que a gente possa andar por ele, para achar o lugar que a gente quer. Então ficou de fazer várias melhoras. Agora isso é no decorrer do tempo, que vai ser feito.

Nessa reunião, percebemos uma abertura por parte da IES em ouvir as reivindicações dos que estão vivenciando o processo de inclusão, pois conhecer a realidade desses estudantes possibilitam a realização de mudanças convalidadas, evitando falhas no desenvolvimento das ações.

4.4.4 Acessibilidade ao Conhecimento Acadêmico

Tomando como referência a Pedagogia Histórico-Crítica, podemos afirmar que o papel essencial da educação está vinculado à transmissão dos conhecimentos de forma sistematizada e intencional, suplantando os conteúdos do cotidiano e adicionando

conhecimentos científicos (Facci, 2004a). Destarte, buscamos compreender neste eixo como o processo de apropriação do conhecimento tem sido organizado para os entrevistados no Ensino Superior. Ao analisar esse item, o que nos chamou a atenção foi que as respostas referentes a esse assunto em específico estão relacionadas à pergunta: Quais as principais dificuldades que você encontra na sua vida acadêmica, quanto à acessibilidade?

No contexto dessa questão, o trabalho do professor universitário foi bastante evidenciado pelos participantes, demonstrando diferentes posicionamentos e atitudes referentes à inclusão de alunos PNEs no Ensino Superior. O primeiro ponto que destacamos é o sentimento de impotência diante da nova realidade que se apresenta:

“[...] os professores geralmente eles tem muita dificuldade com a gente. Porque teve um professor que chegou em mim e falou assim: olha Carlos, eu não sei o que fazer com você, porque eu nunca recebi uma pessoa com deficiência na minha sala. Agora você está aí e eu não sei o que eu faço com você. Falou para mim assim. Eu não sei, não sei o que eu faço, o que eu tenho que fazer, porque eu mesmo não me vejo em condições de dar aula para você. E a gente percebe que não é um só professor que é assim, tem vários professores que são assim” (Carlos, DV).

Essa reação por parte do professor manifesta uma realidade que pode ser observada nos diferentes níveis de ensino, e que acaba por revelar o que Aguiar (2001, p.172) destaca como “...suas formas de agir, pensar, sentir expressam mais do que determinações imediatas, mas a forma como a realidade sócio-histórica foi configurada internamente e assim transformada em realidade psicológica”. Esse posicionamento do professor traz à tona opiniões elaboradas no transcorrer de sua formação profissional, que tiveram influências dos paradigmas relacionados à forma de compreender a deficiência nos diferentes momentos históricos. À vista disso, o professor defronta-se com a inabilidade de lidar com a situação desse aluno PNE, não encontrando em sua formação recursos e métodos que possibilitem o desenvolvimento de tal estudante.

No entanto, em outra situação, a reação de outro professor foi de total exclusão: “*Eu tive professor que falou assim pra mim desistir do curso, porque seria difícil, porque num sei o que*” (Helena, DV). Nessa fala, verificamos que, apesar de todo o movimento de inclusão que já vem se estruturando há mais de 25 anos, principalmente na educação, ainda há total descrédito na potencialidade da pessoa com deficiência, havendo uma fixação na falha, no

defeito. Atitudes como a desse professor apontam para necessidade de mudanças imprescindíveis na formação pedagógica dos professores universitários, possibilitando-lhes uma prática diferenciada, compatível com as necessidades do contexto atual. Tal necessidade fica evidenciada na fala de Carlos (DV): *“Então, eu acho assim, que a pessoa, também na área profissional, ele deveria ser melhor preparado para trabalhar com pessoas com deficiência visual, surdez, aprendizagem lenta e outros também”*.

Todavia, consideramos importante ressaltar que houve relatos de experiências positivas na relação com o docente, como o que é dito por Helena (DV):

“[...] é os professores tem boa vontade, mas eles não estão preparados pra lidar assim. Dizem: eu não sei, mas vou te ajudar. Eu acho que não é só na Universidade. Tanto na educação infantil, tanto na educação de base, fundamental, eu acho que os professores não são inteirados, não são treinados, porque eu acho que precisa de um treino. Não sabem como lidar, não sabem como ensinar uma pessoa deficiente visual”.

Essa afirmação da participante denuncia a ineficiência na formação dos professores universitários em trabalhar com a diversidade; sendo que eles, muitas vezes, se sentem impotentes, desinformados sobre metodologias e instrumentos que possam auxiliá-los na promoção do desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência. Esse fator torna-se mais relevante diante do fato de eles serem formadores de novos profissionais, ou seja, se o professor universitário apresenta dificuldade em promover o conhecimento de estudantes com deficiência, como poderá preparar seus alunos para trabalhar com a diversidade, independentemente da área de atuação? Constantino e Rossato (2014) confirmam essa situação, destacando que essa postura do professor está relacionada ao fato de ele não ter à disposição recursos materiais adequados, como também “[...] a formação, a estrutura organizacional e política favorável para desenvolver as ações, de modo a promover ao máximo as potencialidades de seus alunos e realizar um trabalho com sentido” (p.152).

Questões referentes à adequação do material a ser utilizado nas aulas também foram apontadas pelos participantes. Ou seja, o atraso no envio do material a ser adaptado à necessidade do aluno acaba por dificultar seu acesso ao conteúdo; pois, enquanto os outros alunos já estão com o material disponível, ele precisa de um tempo de espera maior para ter acesso a esses objetos de estudo. Como vimos na caracterização da instituição, a UEM possui os recursos necessários para adaptação dos materiais solicitados pelos alunos com deficiência,

por meio do trabalho do PROPAE, entretanto, verifica-se uma dificuldade, por parte de alguns professores, em organizar com antecedência o envio do conteúdo a ser adaptado. Essa mesma situação foi ressaltada no caso das avaliações: “[...] *que nem em provas também, tem que ser uma prova especial, aí as vezes chega o professor na sala, aí a hora que ele olha pra mim assim e fala – ah esqueci. Daí vamos fazer outro dia, ou as vezes chama alguém do Bloco para me auxiliar na prova*” (Alice, DV).

Diante dessa situação, a aluna relata estratégias que vem utilizando para auxiliá-la: no primeiro contato com o professor, ela já solicita seu email e sempre antes das provas envia um lembrete para que ele não se esqueça de adaptar a prova à necessidade dela; também solicita informações prévias sobre livros e textos que serão utilizados na disciplina para que possa ir providenciando com antecedência o material adaptado. Essa capacidade de transpor dificuldades e de elaborar meios alternativos para a realização de tarefas as quais não poderiam ser realizadas pelas vias naturais são os pontos centrais defendidos por Vigotski em seus estudos sobre defectologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que permeou toda esta pesquisa esteve envolta a questões referentes à *Acessibilidade*, um termo que, como vimos, vem sendo detalhado, principalmente nas políticas públicas, com o advento da inclusão. Ao que nos configura até o momento, a amplitude da ação subjacente a esse termo revela a dialética existente no processo, em outras palavras, quanto mais se avança na tentativa de atender às necessidades de pessoas com deficiência, mais se vão evidenciando novas demandas. Isso corresponde à própria dinâmica da sociedade, decorrente das transformações que o homem implementa devido ao constante empenho em satisfazer suas necessidades.

Justificamos aqui o uso da expressão “até o momento” porque no decorrer da elaboração desta dissertação percebemos que o termo *Acessibilidade* ainda está em processo de estruturação. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, podemos considerá-lo com um pseudoconceito da sociedade. Assim, explica-se a dificuldade dos estudantes com deficiência em definir o termo em questão.

A *Acessibilidade*, no seu processo de elaboração, veio primeiro atender a questões referentes ao espaço físico, especificamente aspectos arquitetônicos e urbanísticos. Deveras, essa ideia torna-se presente na concepção do termo pelos participantes desta pesquisa, revelando a compreensão deles relacionada às políticas públicas brasileiras referentes à *Acessibilidade*. Entretanto, isso também evidencia uma compreensão limitada do termo, destituindo-o de fatores relacionados principalmente à educação, ou seja, questões que garantem direitos referentes a metodologias diferenciadas, tecnologias assistivas, currículos adaptados, entre outros.

Ainda assim, ao falar da *Acessibilidade* numa perspectiva arquitetônica, os participantes declararam que a organização do espaço físico desta IES ainda não contempla suas necessidades. Mudanças são observadas nos pavilhões de salas de aula, com adaptações nos prédios antigos; e os novos já demonstram o cuidado com o acesso, principalmente de pessoas com deficiência física. No entanto, o espaço, principalmente o aberto, ainda é motivo de preocupação para os participantes, devido às calçadas serem irregulares, haver passarelas estreitas, faltar sinalizadores tátil (de alerta e direcional) e placas em Braille na entrada dos blocos, entre outros. Dessarte, verificamos a preocupação da IES estudada em atender o que é determinado pela legislação, embora pareça estar organizando-se conforme a solicitação da demanda.

Outra evidência disso está relacionada à *Acessibilidade* comunicacional, ou seja, devido à ausência de estudantes surdos que fazem uso da linguagem de sinais, a IES não tem, em seu quadro de funcionários, nenhum intérprete de Libras. Sabemos que esse profissional tem um papel importante não só no acompanhamento dos alunos surdos, mas também em eventos da IES abertos à comunidade em geral, como palestras, espetáculos culturais, entre outros; o que promoveria mais eficazmente a inclusão social.

Tal modo de proceder, a saber, atender às demandas apresentadas pelo contexto, não é algo novo, isto é, reflete o que se sucedeu na forma de conceber a deficiência ao longo da história. Assim, como vimos na primeira seção desta dissertação, os paradigmas relacionados à pessoa com deficiência representam o pensamento da sociedade naquele momento histórico e suas necessidades.

Assim, a sociedade tem produzido instrumentos e signos que vêm auxiliando no processo de compensação da deficiência; alguns dos participantes relatam o quanto tais recursos foram importantes em seu desenvolvimento na Educação Básica. No entanto, a *Acessibilidade* instrumental na IES em questão tem apresentado muitas falhas, principalmente no que tange aos prazos; o atraso no envio do material para digitalização tem comprometido o acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento em paridade com os outros estudantes. Dois fatores são destacados pelos participantes como relevantes nesse processo: o primeiro é o professor que não organiza o material a ser trabalhado com antecedência, atentando à diversidade ali expressa; o outro é o serviço do PROPAE, que conta com apenas uma funcionária para realizar o trabalho de digitalização ou impressão em Braille para todos os estudantes que utilizam esse serviço na IES.

O professor, independentemente do nível de ensino em que trabalha, segundo a Teoria Histórico-cultural, é o principal responsável pelo processo de mediação do conhecimento científico ao estudante; e, para que isso se efetive, é preciso que sejam oferecidos os instrumentos mediadores que possibilitem o desenvolvimento acadêmico do aluno. Em alguns casos, esse processo exige apenas o aumento no tamanho da fonte das letras em apostilas e provas; mas, mesmo assim, ocorre o descuido em atender a pluralidade. O discurso muitas vezes está relacionado ao fato de o profissional não ter tido a formação específica para atender às especificidades de tais estudantes; isso é preocupante, visto que o professor universitário é formador de novos profissionais, causando também o comprometimento da formação dos próprios estudantes no que se refere à diversidade, seja qual for a área de atuação desses alunos. A conduta de alguns professores nos remete a questões relacionadas à *Acessibilidade* atitudinal, pois seus discursos estão repletos de estigmas e estereótipos, revelando que os

paradigmas relacionados às pessoas com deficiência ainda subsistem no ideário educacional, independentemente do nível de ensino.

Com isso, compreendemos que se fazem urgentes mudanças profundas nas práticas educacionais, transcendendo as formas reducionistas de conceber a deficiência. É importante que o professor compreenda o quanto o conhecimento científico conquistado por esses estudantes em seu percurso educacional promove seu desenvolvimento; o quanto as condições oferecidas pelo meio social, em especial a escola, possibilita a superação das dificuldades decorrentes da deficiência. Para a Teoria Histórico-Cultura, o meio social é determinante nesse processo, e, portanto, as relações sociais são fundamentais no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, promovendo, assim, principalmente, a *Acessibilidade* ao conhecimento. Para isso, o professor universitário da IES focalizada neste estudo tem à sua disposição o Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE), que tem oferecido orientações àqueles professores que fazem a solicitação.

O PROPAE vem realizando um trabalho importante na IES em questão, atendendo a todas as demandas referentes às deficiências, deferindo junto a outros departamentos, auxiliando professores e estudantes, orientando monitores especiais e organizando, na medida do possível, os materiais adaptados necessários para que o estudante desenvolva suas atividades acadêmicas. No entanto, a dificuldade principal do programa está relacionada à estrutura organizacional da Universidade, ou seja, se o trabalho do PROPAE transpassa todos os Centros Acadêmicos e departamentos, não convém que ele esteja vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). Isso, por sua vez, reflete na organização do trabalho, pois essa situação não lhe possibilita uma estruturação organizacional, com funcionários fixos que possam agilizar principalmente as adaptações para os estudantes com deficiência dentro dos prazos. No momento, o trabalho é executado como uma corporação, agregando profissionais voluntários que comungam interesses na área da deficiência, além de uma funcionária cedida de outro departamento.

A dedicação dos profissionais voluntários tem contribuído muito nas ações do PROPAE, principalmente com os estudantes cadastrados; entretanto, depender da disponibilidade desses profissionais pode comprometer a eficiência do trabalho. É importante que a IES estudada compreenda a magnitude desse trabalho e sua importância no atendimento à diversidade. Nesse sentido, convém destacar que o funcionamento de núcleos de acessibilidade nas IES é um dos requisitos para permissão de abertura, funcionamento e renovação de cursos. Um dado que invoca nossa atenção é que, no site da UEM, no item referente ao Perfil, são destacados aspectos relacionados à ciência, compromisso social,

serviços à comunidade, complexo de saúde e políticas de inclusão; nesse último item são assinaladas várias ações referentes ao tema, no entanto, nenhuma é alusiva a pessoas com deficiência, não sendo nem mesmo mencionado o trabalho do PROP AE. Isso demonstra a necessidade de mudanças na compreensão, por parte da UEM, da importância do Programa, no sentido de objetivar os princípios da inclusão educacional no nível superior de ensino. Dessa forma, percebemos uma preocupação em atender tal clientela, no entanto, as ações ainda são isoladas.

Outro aspecto que evidencia tal situação é o fato de esse IES ter em sua ficha de matrícula um link a ser preenchido pelos estudantes com deficiência que muito pode contribuir para que eles recebam o apoio necessário em suas atividades acadêmicas, visto que a lista de estudantes com deficiência cadastrados na Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA) é enviada no início do ano letivo para o PROP AE. No entanto, a descrição do campo na matrícula não é clara, gerando distorções nos resultados; como vimos na pesquisa, muitos dos cadastrados não apresentam deficiência. Assim, faz-se necessária mudanças na estruturação da ficha, para que de fato sejam identificados os estudantes que necessitam de algum tipo de *Acessibilidade*, seja ela arquitetônica, metodológica, comunicacional, instrumental, ou outras. Essas informações também são fundamentais para o conhecimento dos índices de acessibilidade da UEM, facilitando a visualização da efetiva ação dessa universidade em prol da inclusão de estudantes com deficiência.

Um aspecto importante revelado pelos dados da DAA é que no ano de 2014 não havia nenhum estudante com deficiência intelectual matriculado na UEM, o que evidencia que, apesar de todos os esforços de inclusão desses estudantes na Educação Básica, eles não têm alcançado níveis de conhecimento científico suficientes para superar as exigências acadêmicas solicitadas tanto no concurso vestibular, quanto no PAS. Vimos que as políticas públicas de inclusão referentes à Educação Básica asseguram o acesso, a permanência e a terminalidade desses estudantes, no entanto, não garantem a promoção do desenvolvimento por meio do conhecimento científico.

Com relação ao acesso à IES em questão por meio do Concurso Vestibular e do PAS, podemos destacar o trabalho da Comissão de Vestibular Unificado em parceria com o PROP AE, sendo apontado pelos participantes como um trabalho de excelência. Como vimos, tanto no Vestibular como no PAS, as informações e os serviços de apoio na realização das provas estão bem estruturados e possibilitam segurança ao candidato durante sua execução. Isso ocorre porque são oferecidos a eles os suportes adaptados à sua necessidade, conforme solicitação; dessa forma, esse ponto está de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a qual

ressalta a importância da utilização de signos e instrumentos disponíveis na sociedade para possibilitar o desenvolvimento pleno do ser humano.

No entanto, mesmo oferecendo condições de acessibilidade no exame vestibular e no PAS, vimos que o número de candidatos com deficiência aprovados ainda é inexpressivo, denunciando falhas no trabalho com esses estudantes na Educação Básica, no que concerne a garantia de acesso ao conhecimento. Uma informação relevante relacionada a isso, é o fato de que quatro dos participantes adquiriram patologias que ocasionaram a deficiência quando já estavam alfabetizados, não necessitando de nenhum recurso nesse processo. Tal realidade pode ter sido o diferencial que auxiliou o desenvolvimento deles até o Ensino Superior.

Outro ponto importante a ser evidenciado na UEM é o trabalho da monitoria especial, que vem possibilitando aos estudantes com deficiência subsídios que facilitam o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. O monitor é um mediador importante, incluso no contexto de sala de aula e que possibilita o acesso dos estudantes com deficiência aos conteúdos apresentados nas aulas. Tais monitores, por sua vez, sob a orientação dos profissionais do PROPAE, também adaptam os materiais necessários para a compreensão dos conteúdos estudados pelos alunos.

Elaborando esta dissertação, compreendemos que as políticas públicas referentes à *Acessibilidade* de pessoas com deficiência no Brasil têm avançado ao longo dos anos em decorrência das solicitações reivindicadas por essas pessoas. O que se percebe é que a inclusão não é algo estático, mas sim está em processo de construção a cada dia. Cada nova conquista, nos direitos de pessoas com deficiência, apresenta para elas novas possibilidades que exigem novas mudanças. E é essa dialética que propulsiona a sociedade a cada vez mais produzir instrumentos e signos que possibilitem o desenvolvimento e o acesso de pessoas com deficiência nos mais diferentes contextos, social, educacional, laboral, de lazer, entre outros.

Assim, vimos que a UEM, ao longo dos anos, tem atendido as exigências advindas das legislações. No entanto, ficou evidente, a partir das falas dos participantes desta pesquisa, que o modo com que as mudanças têm ocorrido não está de acordo com a excelência esperada, o que nos leva a afirmar, portanto, que essa IES ainda não está organizada de forma a atender com primazia à diversidade no que concerne às pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004). Normas brasileira: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT.

Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. IN: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (95-110). São Paulo: Cortez.

Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, DF, 11(21), 160-173. Recuperado em 25 outubro, 2015, de http://www.anpt.org.br/site/download/rev_mpt_21.pdf.

Aranha, M. S. F. (2005). Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos na escola: necessidade educacionais especiais dos alunos. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara.

Boaventura, E.M. (1986). *Universidade e multidiversidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Brasil (1961). *Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF. Recuperado em 21 maio, 2015, de http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L4024.htm.

Brasil. Conselho Federal de Educação (1981). *Resolução n. 02*, de 24 de fevereiro de 1981, que autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. Brasília, DF. Recuperado em 21 de fevereiro de 2015, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf

Brasil (1988). *Constituição Federal Brasileira*. Brasília, DF. Recuperado em 20 de maio, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. Ministério da Educação (1994). *Portaria n° 1.793*, de dezembro de 1994, que vem recomendar a inclusão da disciplina “aspectos ético-políticoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Recuperado em 24 março, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>.

Brasil. Ministério da Educação/GM (1996a). *Aviso Circular n° 277*, de 08 de maio de 1996. Brasília, DF. Recuperado em 12 de março, 2015, de portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf.

Brasil (1996b). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Recuperado em 17 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Brasil. Ministério da Educação (1999a) *Portaria nº 319*, de 26 de fevereiro de 1999, que fica instituída no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP e presidida pelo titular desta, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente. Brasília, DF. Recuperado em 27 março, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>.

Brasil. Ministério da Educação (1999b). *Portaria nº 1.679*, de 2 de dezembro de 1999, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF. Recuperado em 2 março, 2015, de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf.

Brasil (1999c). *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF. Recuperado em 21 maio, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

Brasil (2000a). *Lei n.10.048*, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 17 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10048.htm.

Brasil (2000b). *Lei n. 10.098*, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado em 12 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm.

Brasil. Ministério da Educação (2000c). Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Brasília, DF. Recuperado em 20 maio, 2015, de <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>

Brasil (2001a). *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF. Recuperado em 29 abril, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

Brasil. Ministério da Educação (2001b). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer CNE/CEB 17/2001, de 3 de julho de 2001. Recuperado em 28 abril, 2015, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf.

Brasil (2001c). *Decreto n. 3.956*, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF. Recuperado em 26 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm.

Brasil. Ministério da Educação (2002a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução nº 1- CNE/CP, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília, DF. . Recuperado em 23 março, 2015, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

Brasil (2002b). *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 28 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm

Brasil. Ministério da Educação (2003). *Portaria n° 3.284*, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF. Recuperado em 23 de março de 2015, de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (2004a). *Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos*. Resolução n° 1 - CNE/CEB, de 21 de janeiro de 2004. Brasília, DF. Recuperado em 27 abril, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>.

Brasil (2004b). *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência*. Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004. Brasília, DF. Recuperado em 18 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm.

Brasil (2004c). *Decreto n. 5.296*, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis n°s 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 26 fevereiro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Brasil (2005). *Programa Universidade para Todos – PROUNI*. Lei n° 11.096, 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF. Recuperada em 17 fevereiro, 2015, de <https://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Leis/2005/lei11096.htm>.

Brasil. Ministério da Educação (2006). *Decreto n. 5773/2006*, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF. Recuperado em 17 maio, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>.

Brasil (2007a). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF. Recuperado em 5 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2007b). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Recuperado em 15 fevereiro, 2015, de http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_especial.pdf.

Brasil (2008). *Diário Oficial da União*, Seção 3, de 5 de maio de 2008. Brasília, DF. Recuperado em 21 março, 2015, de <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2008/05/08/Secao-3?p=4>

Brasil (2009a). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, DF. Recuperado em 3 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (2009b). *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF. Recuperado em 16 de maio de 2015, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Brasil (2011a). *Decreto n. 7.611*, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 21 março de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Brasil (2011b). *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF. Recuperado em 17 abril, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm.

Brasil. Ministério da Educação (2011c). *Plano Nacional de Educação (2011-2020)*. Brasília, DF. Recuperado em 23 maio, 2015, de http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.

Brasil (2012). *Diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana*. Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012. Brasília, DF. Recuperado em 12 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12587.htm.

Brasil. Ministério da Educação (2013). *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)*. Recuperado em 24 novembro, 2015, de http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf.

Bueno, J. G. S. (2001). Educação Inclusiva e a escolarização dos surdos. *Revista Integração*, Brasília, DF, 13(23), 37-42.

Campaner, I. P., Bellanda, M.G.T. & Faria, M.S.S. (2002). Acerca da relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, 15(1), 111-128. Recuperado em 21 julho, 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415106>.

Chacon, M. C. M. (2001). *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994*. Marília, SP: Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Unesp.

Colossi, N., Consentino, A. & Queiroz, E. G. (2001) Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista FAE*, Curitiba, PR, 4(1), 49-58. Recuperado em 16 junho, 2015, de

http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_en_sino.pdf.

Constantino, E.P. e Rossato, S.P.M. (2014) Educação Especial: As interfaces da Atividade Docente. In: LEONARDO, N. S. T., LEAL, Z. F. R. G. E FRANCO, A. F.(Orgs.) *O processo de escolarização e a produção da Queixa Escolar (151-173)*. Maringá: Eduem.

Costa, D. A. F. (2006). Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, 23 (72), 232-240. Recuperado em 2 agosto, 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci_arttext.

Cury, C. R. J. (2004). Graduação/Pós graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, (25), 777-793. Recuperado em 23 fevereiro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a07v2588.pdf>.

Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). In: *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Unesco. Recuperado em 23 fevereiro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Duarte, N. (2004). A formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, 24 (62), 44-63. Recuperado em 7 agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091>.

Duarte, E. R. (2009). *A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?* Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

Elkonin, D.(1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia)(pp.125-1420. Moscou: Progreso.

Facci, M. G. D. (2004a) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

Facci, M.G.D. (2004b). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81. Recuperado em 17 outubro, 2015, de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Facci, M. G. D.; Barroco, S. M. S.; Tuleski, S. C. (2006). Psicologia Histórico-Cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Encontro: Revista de Psicologia*, São Paulo,10(13), p. 23-35.

Facci, M. G. D. & Brandão, S. H. A. (2008). A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, no dia 30 de abril de 2008 em Porto Alegre/RS. Recuperado em

29 julho, 2015, de
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf

Favero, M. L. A. (1977). *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*. Petrópolis: Vozes.

Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega.

Ferreira, A. B. H. (2010) Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo.

Fonseca, V. (1995). *Educação Especial: programa de estimulação precoce, uma introdução as idéias de Feurstein*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Iida, A. M. F. (2015). *Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2014: ano base 2013*. Brasília: ABMES Editora. Recuperado em 12 dezembro, 2015, de http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/numeros_2014_cc.pdf.

Jannuzzi, G.S. M. (2006). *A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XX*. (2 ed).Campinas, SP: Autores Associados.

Klein, L. R.; Silva, G. L. R.& Mata, V. (2012). Alienação ou exclusão; refletindo o processo de inclusão na educação de jovens e adultos. In FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.& TULESKI, S.C. (Orgs.). *A exclusão dos “includidos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp. 211-232). 2ed. Maringá: EDUEM.

Leite, L. P., & Martins, S. E. S. O. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. São Paulo: Editora UNESP.

Leontiev, A. N.(1978). *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, S. R. & Mendes, E. G. (2011). Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, 17(2), 195-208. Recuperado em 24 novembro, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538201100020003&lng=en&tlng=pt.

Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, 29(4), 718-737.

Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. (5 ed). São Paulo: Cortez.

Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *Reunião Anual da Anped*, 29, 1-17. Recuperado em 23 fevereiro, 2016, de

https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf

Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, 30 (106),15-35. Recuperado em 17 abril, 2015, de <http://www.cedes.unicamp.br>
<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>.

Minto, C. A.(2000). Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação- do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 6 (1), 1- 26. Recuperado em 15 julho, 2015, de http://www.abpee.net/homepageabpee0406/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.pdf.

Miranda, M. J. (2001). *Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá.

Moura, M. O., Araújo, E. S., Ribeiro, F.D., Panossian, M. L. & Moretti, V. D.(2010). A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: M. O., MOURA (Org.), *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro.

Omote, S. (2008). Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In OLIVEIRA, A.A.S.; GIROTO, C.R.M; OMOTE, S.(ORGS). *Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial (pp.15-32)*. Marília: Fundepe/ Cultura Acadêmica.

Pagni, P. (2015). Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. *Pró Posições*: Campinas, 26 (1), 87-103. Recuperado em 23 outubro de 2015, em <https://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507608>.

Paula, A. R. & Bueno, C. L. R. (2006). Acessibilidade no mundo do trabalho. In *I Conferência Nacional Dos Direitos Da Pessoa Com Deficiência. "Acessibilidade: Você Também Tem Compromisso"*. Brasília: MJ. Recuperado em 12 junho, 2015, de www.ipea.gov.br/.../conferencias/Deficientes/texto_base_1_conferencia

Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*.(1ed). São Paulo: Expressão Popular.

Pereira, M. M.(2007). *Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Recuperado em 13 junho, 2015, em <http://hdl.handle.net/10183/14671>.

Pires, M. F. C.(1997). O materialismo histórico dialético e a educação. *Interface*: Botucatu, 1 (1), 83-94. Recuperado em 24 fevereiro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>.

Redmerski, D. M.(2003). *O processo de mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Ribeiro, S. L.(2011) *Acessibilidade Para A Inclusão Na Escola: Princípios E Práticas. Sitientibus*, Feira de Santana, (44), 79-98. Recuperado em 02 março, 2015, de http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos4.pdf.

Rigon, J. A., Asbabr, F.S.F. & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. In: M. O, MOURA (Org.), *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro.

Rossato, S. P. M. (2010). *Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

Ruivo, T.M. (2010) *Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituições de educação superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina.

Sassaki, R. K. (2002) Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev.

Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, p. 10-16. Recuperado em 28 outubro, 2014, de <http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade%20no%20lazer,%20trabalho%20e%20educacao.pdf>.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia- histórico-crítica: primeiras aproximações*. (10 ed.).Campinas, SP: Autores associados.

Saviani, D. (2013). Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação do Brasil. Campinas, SP: Autores Associados.

Schwartzman, S. (1994). O futuro da educação superior no Brasil. In V. PAIVA & M. J. WARDE (Org.) *Dilemas do ensino superior na América Latina*. (pp. 143-179). Campinas, SP: Papyrus.

SDPD. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011). 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. Memorial da Inclusão. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Recuperado em 18 dezembro, 2015, de <http://pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/30%20ANOS%20AIPD%20LIVRO%20DIGITAL.pdf>.

Simionato, M. A. W. (2012). O deficiente no ensino superior: uma reflexão. In: M. G. D.,FACCI, M. E. M., MEIRA & S. C.TULESKI. (Orgs.), *A exclusão dos “incluídos”:* uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos.(2 ed.), Maringá: EDUEM.

Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, RS, 8 (16), 20-45. Recuperado em 10 novembro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.

Sparta, M. & Gomes, W. B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista brasileira de orientação profissional*. Porto Alegre, RS,

6(2), pp. 45-53. Recuperado em 20 dezembro, 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-3902005000200005&script=sci_arttext

Tessaro, N. S. (2011). *Inclusão Escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Tuleski, S. C. (2008). *Vigotsky: a construção de uma psicologia marxista*. (2 ed.). Maringá: EDUEM.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (1994). *Portaria nº 1.533-GRE*, de 28 de setembro de 1994, que fica criado o Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade – PROPAE, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. PROPAE, UEM, Maringá, PR.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (1997). *Resolução n. 32 – CEP*, de 16 de abril de 1997, que regulamenta os procedimentos para o ingresso na UEM de pessoas portadoras de deficiência, através do Concurso Vestibular. Maringá, PR. Recuperado em 19 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/1997/cep/032CEP97.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2000). *Resolução n. 15 – CEP*, de 22 de março de 2000, que aprova diretrizes para a permanência dos acadêmicos com necessidades educativas especiais na UEM. Maringá, PR. Recuperado em 19 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/2000/cep/015cep2000.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2001). *Resolução n. 98 – CAD*, de 15 de fevereiro de 2001, que aprova Termo de Compromisso a ser celebrado entre a UEM e a Sesu/MEC. Maringá, PR. Recuperado em 18 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/2001/cad/098cad2001.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2003). *Resolução n. 058 – CEP*, de 30 de abril de 2003, que aprova normas para inscrição, seleção, desenvolvimento e avaliação do Programa de Monitoria Especial na Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. Recuperado em 20 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/2003/cep/058cep2003.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2008a). *Resolução n. 008 – CEP*, de 5 de março de 2008, que vem regulamentar os procedimentos para atendimento de pessoas com deficiência no Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos de Graduação da UEM e revogar a Resolução nº 032/97-CEP. Maringá, PR. Recuperado em 17 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/2008/cep/008cep2008.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2008b). *Resolução n. 034 – CEP*, de 25 de junho de 2008, para aprovar o Relatório Final do Grupo de Trabalho Instituído pela Portaria no 007/2008-PEN, a criação do Processo de Avaliação Seriada (PAS-UEM) e dar outras providências. Maringá, PR. Recuperado em 15 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/2008/cep/034cep2008.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. (2009). *Manual do Processo de Avaliação Seriada*. Comissão de Vestibular Unificado. Maringá, PR. Recuperado em 15 fevereiro, 2015, de <http://www.pas.uem.br/pdf/manual2009.pdf>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2011). *Resolução nº 070 – CAD*, de 24 de março de 2011, que aprova Convênio nº 014/2010 a ser celebrado entre UEM / União/MEC/SESu. Maringá, PR. Recuperado em 21 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/2011/cad/070cad2011.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2014). *Resolução n.º 037-CEP*, de 3 de dezembro de 2014, que aprova Normas para Inscrição, Seleção, Desenvolvimento e Avaliação do Programa de Monitoria Especial de Pós-Graduação para a Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. Recuperado em 25 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/2014/cep/037cep2014.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2015a). *Resolução nº 040 – CAD*, de 12 de fevereiro de 2015, que aprova a concessão de bolsas de monitoria especial para alunos de pós-graduação. Maringá, PR. Recuperado em 18 junho, 2015, de <http://www.scs.uem.br/2015/cad/040cad2015.htm>.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2015b). *Histórico*. Maringá, PR Recuperado em 18 de junho de 2015, de http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=205.

UEM. Universidade Estadual de Maringá (2015c). BCE- Biblioteca Central. Recuperado em 18 dezembro, 2016, de <http://www.bce.uem.br/?q=node/9>.

Vasconcellos, M. J. E.(2002). *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. & Lúria, A. R. (1996). *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. (Oliveira, L. L. Trad.). Porto Alegre: Artes médicas.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas: Fundamentos de defectologia*. Tomo V. (Julio Guillermo Blank, trad.) Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).

Vygotski, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Ed. eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Recuperado em 30 julho, 2015, de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>.

Vygotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S.(2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. (Sales, D.R., Oliveira, M.K. & Marques, P. N., Trad.). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37(4), 861-870. Recuperado em 2 julho, 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000400012&script=sci_arttext.

APÊNDICES

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO

Eu, **Julio Santiago Prates Filho**, Reitor da Universidade Estadual de Maringá, autorizo Raquel de Araújo Bomfim Garcia, portadora do RG nº 5.343.023-6 e CPF 017131029-27 (discente do Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Psicologia da UEM), Ana Paula Silirão Bacarin, portadora do RG nº 95888259 e CPF 070742279-51 (discente da Graduação de Psicologia da UEM) e M.^a Waléria Henrique dos Santos Leonel, portadora do RG nº 5353850-9 e CPF 020701489-20, sob orientação da professora Dr^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, a qual tem por objetivo verificar como pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, que pertencem a uma instituição de Ensino Superior Pública, conceituam as condições de acessibilidade e suas percepções sobre como este processo vem sendo implementado. Esta faz parte de um projeto de pesquisa de maior abrangência, intitulado de “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (Edital/CAPES Nº49/2012).

Para a realização da pesquisa é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes envolvidos. Cabe ressaltar que a coleta de dados para a pesquisa descrita, esta condicionada a apresentação, a esta Reitoria, do parecer de aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.



Júlio Santiago Prates Filho
RG: 8.969.036-9
CPF: 019.011.588-29

APÊNDICE B

Portaria N° 1533/94-GRE

O professor Décio Sperandio, reitor da
Fundação Universidade Estadual de
Maringá, no uso de suas atribuições
legais e estatutárias,

considerando a política de apoio à criação de núcleos
temáticos interdisciplinares e multidisciplinares;
considerando o Processo n° 1510/94,

RESOLVE:

Art. 1º Fica criado o Programa Interdisciplinar de Pesquisa
e Apoio à Excepcionalidade – PROPAE, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes.

Art. 2ª Fica aprovado o regulamento do referido programa,
conforme anexo, que é a parte integrante desta portaria.

Art. 3º Esta portaria entra em vigor nesta data, revogadas as
disposições em contrário.

Dê-se ciência.

Cumpra-se.

Maringá, 28 de Setembro de 1994.

Décio Sperandio
Reitor

APÊNDICE C

REGULAMENTO DO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E APOIO À EXCEPCIONALIDADE (PROPAE)

CAPÍTULO I DA FINALIDADE

Art. 1º O Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), tem por finalidade desenvolver pesquisas e ações de apoio à prevenção, diagnóstico e atendimento de excepcionalidade, através de projetos.

Parágrafo único. Para cumprir suas finalidades o PROPAE deverá:

I – pesquisar metodologias de diagnóstico, avaliação e atendimento específicos às diversas formas de excepcionalidade;

II – desenvolver tecnologias e metodologias apropriadas ao atendimento do excepcional;

III – promover ações de prevenção de deficiências;

IV – detectar precocemente as excepcionalidades;

V – atender à pessoa portadora de excepcionalidade e seus familiares, num enfoque transdisciplinar;

VI – apoiar as instituições que realizam ações de habilitação e/ou reabilitação;

VII – promover a capacitação de docentes e técnicos da UEM, vinculados ao PROPAE, dentro da área de atuação do Programa;

VIII – capacitar recursos humanos para o desenvolvimento de atividades específicas do Programa;

IX – promover cursos e eventos para capacitação de pessoal técnico especializado;

(Anexo da Portaria nº 1533/94-GRE, de 28/09/1994).

X – sensibilizar a comunidade sobre as questões da deficiência, prevenção e integração social;

XI – promover a integração dos diversos órgãos da UEM, Prefeitura do Município de Maringá setores do Governo Estadual e/ou instituições afins;

XII – viabilizar, em conjunto com os órgãos competentes da UEM, projetos visando à capacitação de recursos.

Art. 2º . Para serem integrados ao PROP AE, os projetos deverão ser apreciados e aprovados por comissão designada pelo Coordenador.

Art. 3º . O PROP AE reger-se-á por este Regulamento, pelo Estatuto e Regimento Geral da UEM, e por outras normas e determinações superiores.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO

Art. 4º . O PROP AE terá um coordenador, servidor da UEM, escolhido dentre e por seus participantes e nomeado pelo Reitor, de acordo com as normas vigentes.

§ 1º . O mandato do coordenador será de 2 (dois) anos, permitidas reconduções.

§ 2º . O Coordenador poderá dispor de horas para o exercício de suas funções.

Art. 5º . O PROP AE contará com a participação de servidores da UEM, que desenvolvam atividades relacionadas à área de atuação do Programa.

Parágrafo único. O PROP AE poderá contar ainda com profissionais não vinculados à UEM, a critério dos participantes do Programa.

Art. 6º . Além de recursos financeiros externos, o PROP AE poderá contar com recursos alocados no orçamento do CCH.

(Anexo da Portaria nº 1533/94-GRE, de 28/09/1994).

CAPÍTULO III DAS COMPETÊNCIAS

SEÇÃO I DO COORDENADOR

Art. 7º . Ao coordenador do PROP AE compete:

- I – administrar e representar o Programa;
- II – supervisionar, coordenar e orientar as atividades do Programa;
- III – gerir a aplicação dos recursos destinados às atividades do Programa;
- IV – Apresentar ao Diretor do CCH, em tempo hábil, a proposta orçamentária do PROP AE.
- V – solicitar os recursos necessários ao bom desenvolvimento das atividades do Programa;
- VI – convocar e presidir semestralmente as reuniões ordinárias do Programa;
- VII – manter o Programa articulado com os departamentos, instituições e demais participantes;
- VIII – elaborar e apresentar ao Diretor do CCH, o plano e o relatório anual de atividades, aprovados pelo PROP AE;
- XI – cumprir e fazer cumprir o presente regulamento;
- X – outras atividades correlatas.

Parágrafo único. O coordenador poderá contar com o auxílio de comissões formadas por integrantes do PROP AE, designadas por ele e aprovadas pelos participantes do Programa.

(Anexo da Portaria nº 1533/94-GRE, de 28/09/1994).

SEÇÃO II DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA

Art. 8º . Aos participantes do PROP AE compete:

- I – apresentar plano e relatório anual de atividades;
- II – desenvolver as atividades inerentes ao projeto ao qual se vinculam;
- III – contribuir para a integração entre os participantes, de forma a ampliar as possibilidades dentro da área de conhecimento e atuação do programa;
- IV – sugerir medidas para o aperfeiçoamento dos trabalhos;
- V – participar de reuniões convocadas pelo coordenador do Programa;
- VI – aprovar a participação de profissionais não vinculados à UEM;
- VII – cumprir o presente Regulamento.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 9º . Os casos omissos deste Regulamento serão resolvidos pelo Coordenador do PROP AE, em conjunto com o Diretor do CCH.

Art. 10º . Este Regulamento entra em vigor na data de sua aprovação.

APÊNDICE D

Universidade Estadual de Maringá

COMISSÃO CENTRAL DO VESTIBULAR UNIFICADO

VESTIBULAR DE INVERNO 2015 - REQUERIMENTO DE ATENDIMENTO ESPECIAL

Nome do candidato:

Etapa:

Nº de Inscrição:

Cidade das provas:

Opção de Língua Estrangeira:

*Solicito atendimento especial para a realização da prova, conforme necessidade(s) assinalada(s) abaixo:***Tipo de****Deficiência Atendimento Solicitado****Visual**

- Permissão para o uso do Sorobã
 Permissão para o uso de máquina Braille
 Tempo adicional para a realização das provas
 Prova em Braille
 Prova em DOSVOX
 Computador/Programa: _____
 Prova ampliada - fonte Times New Roman - tamanho: () 16 () 18 () 24
 Ledor (fiscal especial que faz a leitura da prova para o candidato)
 Redator (fiscal especial que escreve ou transcreve as respostas das questões para o candidato)
 Outros (especificar no espaço para observações)

Auditiva

- Tempo adicional para a realização das provas
 Permissão para o uso de aparelho auditivo () bilateral () direito () esquerdo
 Permissão para o uso de dicionários (Língua Portuguesa e/ou Libras)
 Intérprete de Libras
 Fiscal especial para leitura labial
 Outros (especificar no espaço para observações)

Física - Especifique o seu tipo de deficiência: _____

- Tempo adicional para a realização das provas
 Redator (fiscal especial que escreve ou transcreve as respostas das questões para o candidato)
 Computador
 Mesa apropriada
 Cadeira apropriada
 Outros (especificar no espaço para observações)

Motora

- Tempo adicional para a realização das provas
 Redator (fiscal especial que escreve ou transcreve as respostas das questões para o candidato)
 Computador
 Mesa apropriada
 Cadeira apropriada
 Outros (especificar no espaço para observações)

Múltipla

- Tempo adicional para a realização das provas
 Ledor (fiscal especial que faz a leitura da prova para o candidato)
 Redator (fiscal especial que escreve ou transcreve as respostas das questões para o candidato)
 Computador
 Outros (especificar no espaço para observações)

Observações:

ATENÇÃO! A análise do pedido será feita de acordo com a resolução 008/2008-CEP, que regulamenta o atendimento de pessoas com deficiência. A decisão será comunicada por escrito ao requerente.

_____, ____/____/____, _____
 CIDADE DATA ASSINATURA DO CANDIDATO

APÊNDICE E



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Nome:

Data de nascimento: / / Idade: Sexo: () Masc. () Fem.

Curso que está cursando:

Ano que ingressou: Ano que está cursando: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º

Campus:

Condição social/econômica (como você se avalia): () muito baixa () baixa
 () média baixa () média () média alta () alta () muito alta

Composição familiar:

Tipo de deficiência:

() Auditiva. Leve () Moderada () Profunda () Faz uso de aparelho ()

() Intelectual. Especificar: _____

() Física. Especificar: _____

Faz uso de: () cadeira de rodas () muletas () andador () bengala () Outro

() Visual. Cegueira () Visão subnormal ()

Faz uso de: _____

Utiliza algum tipo de serviço de apoio pedagógico: () sim () não

Especifique:

Dados para contato:

Telefones: _____

Email: _____

Maringá, de de .

APÊNDICE F



**Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

HISTÓRIA ESCOLAR

Em que instituições de ensino realizou o Ensino Fundamental e Médio? Pública ou particular? Necessitou de algum tipo de apoio pedagógico?

Como foi a sua decisão de fazer um curso superior? Como foi a escolha do curso?

Por que optou por esta universidade? Procurou saber antes se havia condições de acessibilidade? Este fator influenciou sua escolha?

No vestibular, declarou-se com deficiência? Foi oferecido algum tipo de adaptação? Se sim, qual? O que achou do suporte recebido?

Você recebe hoje algum tipo de apoio(s) pessoal (is) em relação ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas? Se sim, quais? Se não, quais seriam necessários?

QUANTO A UNIVERSIDADE

A UEM tem oferecido condições de acessibilidade? Justifique.

Existe algum tipo de barreira no campus? Se sim, especifique. O que poderia ser melhorado?

Depois que você foi aprovado no curso você percebeu que houve mudanças no campus para atender suas necessidades? Quais? Você solicitou? Foram mudanças espontâneas?

Em geral, você solicitou mudanças à Universidade que contemplasse a Acessibilidade de todas as pessoas com deficiência no campus?

Quais as principais dificuldades que você encontra na sua vida acadêmica, quanto a acessibilidade?

Como você define acessibilidade?

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**, que faz parte de uma pesquisa em rede denominada “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, aprovado no Programa Observatório em Educação OBEDUC / CAPES (Proc. 8224/12), que tem como foco discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior e o impacto dessas políticas na formação docente e na produção de mídias instrumentais. Esta pesquisa apresenta parecer favorável do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp, sob prot. 0783/2013.

Na Universidade Estadual de Maringá este projeto é coordenado pela Professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia desta Universidade. O objetivo da pesquisa consiste em verificar como pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, que pertencem a uma instituição de Ensino Superior Pública, conceituam as condições de acessibilidade e suas percepções sobre como este processo vem sendo implementado. A sua participação nesta é muito importante, pois a sua vivência poderá esclarecer como a acessibilidade no ensino superior tem acontecido de fato. Esta atividade ocorrerá da seguinte forma: o entrevistado receberá um ficha de identificação on line, sendo necessário o preenchimento da mesma para que possamos entrar em contato e agendarmos uma entrevista. Esta será semi-estruturada, embasada em um roteiro, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. As entrevistas serão de aproximadamente 30 minutos, no entanto, poderá ultrapassar o tempo de acordo com a necessidade do entrevistado. O horário e o local para a realização da mesma será previamente agendado. No caso de ocorrer algum desconforto para o participante, durante o processo, será permitido ao mesmo abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a sua participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte do participante, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito encaminhamento para um profissional atendê-lo. Gostaríamos de reforçar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou

prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, mantendo o anonimato. As gravações realizadas nas entrevistas serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma serão arquivadas de forma sigilosa por um período de cinco anos, sendo depois destruídas sem comprometer o entrevistado. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá.

Os benefícios esperados com esta pesquisa consistem em contribuir de forma científica e social na compreensão do tema acerca da acessibilidade da pessoa com deficiência no contexto universitário de forma mais ampla, como também, propor sugestões e reflexões com o intuito de rever alguns posicionamentos e concepções no âmbito acadêmico em relação a temática proposta, para que ocorra de fato a efetivação das políticas públicas para o acesso destas pessoas no ensino superior. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o avanço na garantia dos direitos das pessoas deficientes conforme apontam as legislações brasileiras.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e pela pesquisadora responsável Raquel de Araújo Bomfim Garcia.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores , conforme o endereço abaixo:

Nome: Raquel de Araújo Bomfim Garcia

Endereço: Programa de Pós Graduação em Psicologia PPI/UEM – Avenida Colombo, nº5790, bloco 10

Telefone: (44) 9974-2780 Email: pesquisacessibilidade@gmail.com

Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – na Avenida Colombo nº 5790, bloco 118.

Telefone: (44) 3261-4291 –

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO

ANEXO 1

acessibilidade
no ensino superior

