

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THELMA HELENA COSTA CHAHINI

**OS DESAFIOS DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA DE PESSOAS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SÃO LUÍS-MA**

São Luís
2006

THELMA HELENA COSTA CHAHINI

**OS DESAFIOS DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA DE PESSOAS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SÃO LUÍS-MA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvana Maria Moura da Siva

São Luís
2006

Chahini, Thelma Helena Costa.

Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA/ Thelma Helena Costa Chahini. _ São Luís, 2005.

201 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2005.

1. Educação especial – Educação superior – São Luís-MA 2. Necessidades educacionais especiais. I. Título

CDU 376:378

THELMA HELENA COSTA CHAHINI

**OS DESAFIOS DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA DE PESSOAS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SÃO LUÍS-MA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA, para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: 07/02/2007

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Silvana Maria Moura da Silva (Orientadora)
Drª em Educação Motora
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profº Dr Eduardo José Manzini
Dr em Psicologia
Universidade Estadual de Marília – UNESP/SP

Profª Drª Diomar das Graças Motta
Drª em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Ao meu pai (*in memoriam*) e à todas as
pessoas com necessidades educacionais
especiais.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu a vida e tudo o que eu preciso para ser uma pessoa melhor.

À minha mãe que com suas orações me fortaleceu nesta caminhada.

Ao meu marido Roberto e meus filhos Priscila, Miler e Roberta, companheiros e amigos de todas as horas.

Ao meu irmão Luiz Rodolfo e à minha cunhada Ana por toda a ajuda recebida. E aos meus irmãos Joaquim e Eduardo por torcerem por mim.

Às minhas amigas Socorro, Ana e Maria da Paz por vibrarem por mim desde o início desta jornada.

Aos meus professores e professoras pelo acesso ao conhecimento. E aos colegas do Mestrado pelos momentos agradáveis de convivência.

Aos amigos (as) Josuédna, Giseli e Júlio por toda força recebida.

À profª Silvana Maria Moura da Silva pela orientação e profissionalismo dispensados a este estudo.

Às Instituições de Educação Superior pelo acesso às informações para a realização deste trabalho.

Aos alunos e alunas com deficiências sensorial e física sujeitos desta pesquisa.

À FAPEMA pelo apoio financeiro.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

*“Feliz aquele que transfere o que sabe, e
aprende o que ensina ”*

Cora Coralina

RESUMO

No presente estudo são analisados os principais desafios a serem superados para que alunos com deficiências visual, auditiva e física tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA (IES-MA), de acordo com a Legislação Federal vigente. Mesmo tendo seus direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira (1988), as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) não têm a garantia dos mesmos. Da reduzidíssima fração dos referidos alunos que vêm recebendo alguma forma de atendimento educacional “especial”, a maioria não consegue chegar à Educação Superior. Para operacionalizar o objetivo acima proposto, optou-se por uma abordagem crítico dialética, já que a pesquisa apresenta contradições do tipo inclusão-exclusão. Os instrumentos de coleta de dados compreenderam análise de documentos como fichas de identificação do processo seletivo vestibular e entrevistas semi-estruturadas. Das quinze IES-MA existentes, localizaram-se em apenas seis delas, um universo de cinquenta alunos com deficiências sensorial e física devidamente matriculados. Os sujeitos deste estudo foram 8 deficientes visuais, 7 deficientes auditivos e 16 deficientes físicos. Entre esses alunos, 11 eram do sexo feminino e 20 do masculino, 16 estavam estudando em IES privadas e 15 em IES públicas. Priorizaram-se alunos com tais deficiências por acreditar que os mesmos têm maiores dificuldades em ingressar e permanecer na Educação Superior. A maioria desses alunos encontrava-se insatisfeita com as IES-MA em que estudavam, devido as mesmas ainda não estarem operacionalizando o que a Legislação Federal determina para a viabilização do acesso, da permanência e do

atendimento especializado às pessoas com NEE, segundo a Portaria nº 3.284/03, que assegura às pessoas com deficiências sensorial e física condições básicas de acesso à Educação Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. Verificou-se que a falta de recursos materiais e humanos especializados em suas necessidades educacionais especiais, além das barreiras arquitetônicas e atitudinais existentes nas IES-MA, dificultavam e/ou impossibilitavam o acesso dos referidos alunos ao conhecimento. Todos os resultados encontrados convergiram para o despreparo geral, tanto das referidas instituições, quanto por parte dos profissionais que delas fazem parte, no sentido de favorecer o acesso e criar condições para garantir a permanência desses alunos na Educação Superior. Faz-se necessário que essas Instituições invistam mais na área da Educação Especial, primando pela construção de práticas inclusivas e efetivas, que beneficiem o processo ensino-aprendizagem, promovam a equalização de oportunidades e o respeito à diversidade humana.

Palavras-chave: Educação especial. Deficiência. Necessidades educacionais especiais. Desafios. Acesso. Permanência. Educação superior.

ABSTRACT

The following research analyzes the main challenges to be overcome in order for students with visual, hearing and physical disabilities to have access, continuance and specialized assistance in the *Higher Education Institutions of São Luís - MA* (abbreviation in Portuguese: *IES-MA*), according to the current Federal Legislation. In spite of having their rights assured by the Brazilian Federal Constitution (1988), the people with *special educational needs* (abbreviation in Portuguese: *NEE*) do not have the guarantee that those rights will be fulfilled in reality. From the much reduced fraction of students who have been receiving some form of special educational assistance, most do not manage to achieve Higher Education. In order to make it work, a dialectic and critical approach was carried out, since the research presents inclusion-exclusion contradictions. The procedures for data collection comprehended analysis of documents such as identification forms of the examination for college entrance (the Brazilian *vestibular*) and semi-structured interviews. In only six of the fifteen existing *IES-MA*, fifty students with sensory and physical disabilities were located and properly enrolled. The subjects of this study were 8 people with visual impairments, 7 people with hearing impairments and 16 people with physical impairments. Among these students, 11 were female and 20 were male, 16 were studying in private *IES*'s and 15 in public *IES*'s. The students with such disabilities were given priority in the research, because they have greater difficulties to enter and continue in Higher Education. The majority of these students were unsatisfied with the *IES-MA* in which they studied, due to the fact that those institutions are not doing what the Federal Legislation determines towards accessibility, continuance and

special assistance to people with *NEE*, according to Government Directive nº 3.284/03, which assures to the people with sensory and physical disabilities basic terms of access to Higher Education, mobility and use of the institutions' equipment and facilities. The lack of specialized material and human resources for students' special educational needs, as well as the architectural and attitude-related barriers existing in the *IES-MA*, made it complicated and/or impossible for the referred students to access knowledge. All the verified results converged to general unpreparedness, both of the referred institutions and also of the professionals that make part of them, in the sense of favoring the access and creating terms to guarantee the continuance of these students in Higher Education. It is necessary that these Institutions invest more in the area of Special Education, focusing on the construction of inclusive and effective practices that benefit the teaching-learning process and promote the equalization of opportunities and the respect to human diversity.

Keywords: Special education. Disability. Special educational needs. Challenges. Access. Continuance. Higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Entendimento dos deficientes visuais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.....	110
Gráfico 2	– Entendimento dos deficientes auditivos em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.....	111
Gráfico 3	– Entendimento dos deficientes físicos em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.....	112
Gráfico 4	– Percepções dos deficientes visuais enquanto alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA.....	113
Gráfico 5	– Percepções dos deficientes auditivos enquanto alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA.....	114
Gráfico 6	– Percepções dos deficientes físicos enquanto alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA.....	115
Gráfico 7	– Conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre seus direitos como alunos com NEE.....	118
Gráfico 8	– Acesso à Educação Superior Pública e Privada pelos sujeitos da pesquisa.....	123
Gráfico 9	– Motivos da escolha do curso de graduação pelos alunos com deficiência visual	124
Gráfico 10	– Motivos da escolha do curso de graduação pelos alunos com deficiência auditiva.....	125
Gráfico 11	– Motivos da escolha do curso de graduação pelos alunos com deficiência física.....	126
Gráfico 12	– Exercício ou não da profissão pelos alunos com NEE	128
Gráfico 13	– Adequação do curso de graduação pelos sujeitos da pesquisa em função das suas necessidades educacionais especiais.....	130
Gráfico 14	– Mediação do processo ensino-aprendizagem pelos professores das IES-MA em relação aos alunos com deficiência visual	132

Gráfico 15	– Mediação do processo ensino-aprendizagem pelos professores das IES-MA em relação aos alunos com deficiência auditiva	133
Gráfico 16	– Mediação do processo ensino-aprendizagem pelos professores das IES-MA em relação aos alunos com deficiência física	134
Gráfico 17	– Opiniões dos alunos com deficiência física quanto à existência de recursos materiais e humanos para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais.....	137
Gráfico 18	– Dificuldades de permanência dos alunos com deficiência visual na Educação Superior.....	139
Gráfico 19	– Dificuldades de acesso dos alunos com deficiência auditiva à Educação Superior.....	140
Gráfico 20	– Dificuldades de acesso e permanência dos alunos com deficiência física na Educação Superior.....	142
Gráfico 21	– Sugestões dos alunos com deficiência visual para a realização das aulas nas IES-MA.....	143
Gráfico 22	– Sugestões dos alunos com deficiência auditiva para a realização das aulas nas IES-MA	144
Gráfico 23	- Sugestões dos alunos com deficiência física para a realização das aulas nas IES-MA.....	145
Gráfico 24	– Opiniões dos sujeitos da pesquisa quanto à preparação das IES-MA para o acesso e a permanência de alunos (as) com NEE.....	147
Gráfico 25	– Opiniões dos alunos com deficiência visual quanto às dificuldades de acesso e de permanência de alunos com NEE nas IES-MA	148
Gráfico 26	– Opiniões dos alunos com deficiência auditiva em relação às dificuldades de acesso e de permanência de alunos com NEE nas IES-MA.....	149
Gráfico 27	– Opiniões dos alunos com deficiência física em relação às dificuldades de acesso e de permanência de alunos com NEE nas IES-MA	149

Gráfico 28	– Sugestões dos alunos com deficiência visual para viabilização de um maior número de alunos (as) com NEE nas IES-MA	151
Gráfico 29	– Sugestões dos alunos com deficiência auditiva para viabilização de um maior número de alunos (as) com NEE nas IES-MA.....	152
Gráfico 30	– Sugestões dos alunos com deficiência física para viabilização de um maior número de alunos (as) com NEE nas IES-MA	153

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

FLCB – Fundação para o Livro do Cego no Brasil

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES –Instituição de Educação Superior

IES-MA – Instituição de Educação Superior de São Luís-Maranhão

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

SESu – Secretaria de Educação Superior

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO?.....	22
2.1 Breve Histórico da Educação Especial no Brasil e no Maranhão	29
2.2 Direitos e Garantias das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	38
2.3 Perspectivas e Expectativas da Educação Inclusiva para o século XXI...	57
2.4 Educação Especial: o Ideal e a Realidade	63
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	73
4 INSERÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	84
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	96
5.1 Objeto do Estudo	97
5.2 Definição dos Sujeitos da Pesquisa.....	97
5.3 Instrumentos, Materiais e Equipamentos	100
5.4 Local	100
5.5 Etapas da Pesquisa de Campo	101
5.6 Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados	102
5.7 Limites da Pesquisa	107
6 RESULTADOS	109
7 DISCUSSÃO	155
8 CONCLUSÃO.....	168
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE A	185
ANEXOS.....	187

1 INTRODUÇÃO

A opção pela presente pesquisa ocorreu por inquietações profissionais, no que diz respeito ao acesso, a permanência e atendimento especializado de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino de forma geral, desde a Educação Básica, à Educação Superior, além da importância e necessidade de qualificar as referidas pessoas para o mercado de trabalho.

A pesquisadora como docente em algumas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA (IES-MA) teve a oportunidade de observar durante a realização desta investigação um número muito reduzido de alunos com deficiências visual, auditiva e física, além da carência de profissionais especializados em alunos com necessidades educacionais especiais nas referidas instituições, questionando-se quais seriam os desafios a serem superados para que pessoas com necessidades educacionais especiais tivessem acesso, permanência e atendimento especializado nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA.

“Desafio” nesta pesquisa é compreendido no sentido de “ter que superar dificuldades, obstáculos”. “Acesso” mencionado ao longo deste estudo se refere à “necessidade de luta para alcançar um objetivo” (MANZINI, 2005, p. 31). Neste estudo corresponde a luta das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais para ingressarem nas IES, através da aprovação no processo seletivo concurso vestibular, e por condições de acessibilidade que favoreçam a permanência das mesmas na Educação Superior.

Ressalta-se que deficiências visual, auditiva e física limitam as pessoas nas possibilidades de acesso e permanência à Educação Superior, devido à falta de recursos materiais e humanos especializados em suas necessidades educacionais

especiais, além das barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes desde a Educação Básica. Assim, justifica-se a importância deste estudo em proporcionar reflexões sobre o porquê da necessidade de se assegurar a garantia plena de direitos e oportunidades às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA (IES-MA).

A inclusão de alunos com deficiências sensorial e física nas Instituições de Educação Superior Maranhense possibilitará a redução de espaços excludentes, pois a maioria dessas pessoas não tem acesso à Educação Superior, ficando as mesmas, impossibilitadas de usufruírem a garantia de seus direitos como cidadãos.

Neste estudo, compreende-se por necessidades educacionais especiais, dificuldade acentuada de aprendizagem e/ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001).

A hipótese deste estudo foi de que as IES-MA ainda não se encontravam preparadas com recursos materiais e humanos especializados para o acesso, a permanência e o atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente, alunos com deficiências visual, auditiva e física.

Observa-se que o maior obstáculo para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham sucesso ao exercício da cidadania é a desinformação, isto é, a falta do conhecimento concreto pela sociedade a respeito dessas “necessidades”. Tais informações poderiam libertar essas pessoas, dos mitos, dos preconceitos e da falta de sensibilidade por parte de indivíduos considerados privilegiados por não “portarem” tais necessidades. Talvez por não conseguirem sentir, nem imaginar o que essas pessoas sentem, desejam, lutam e

sofrem para alcançar seus objetivos, acabam dificultando o acesso, a permanência e o atendimento especializado à educação formal das mesmas.

Sabe-se que o Sistema Educacional Brasileiro tem como finalidade oferecer educação de qualidade para todos, visando tornar o indivíduo um cidadão pleno, consciente de seus direitos e deveres. Entretanto, mesmo apresentando seus direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira (1988), as pessoas com necessidades educacionais especiais não têm a garantia dos mesmos, sendo importante, além da criação de leis, a formação de valores que promovam a aceitação natural, a inclusão, a igualdade de direitos, o respeito e o exercício da cidadania.

Há inúmeras dificuldades em relação à prática de aceitação e da inclusão de pessoas com necessidades especiais em todos os setores sociais dentre elas: a formação fragmentada do profissional de educação que acarreta como consequência, um tipo de despreparo do professor, e o pior de tudo, a dificuldade em operacionalizar o discurso sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em níveis mais elevados de ensino. Glat (1995, p.13) ratifica essa posição ao afirmar que “uma das principais barreiras é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos portadores de necessidades educativas especiais”. Portanto, a formação precária do professor pode ser um fator que contribui para essa realidade. Entretanto, não é o único.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999a), a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem

chance de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino.

Dentre as pessoas com necessidades educacionais especiais, que vem recebendo alguma forma de atendimento “especial”, percebe-se que a maioria não está conseguindo chegar à Educação Superior, pois de acordo com a Declaração de Salamanca, “existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 6).

Esse problema é especialmente grave, pois existem possibilidades para promover níveis altamente satisfatórios de escolaridade, caso haja recursos materiais e humanos especializados em alunos com necessidades educacionais especiais. Tais recursos devem ser operacionalizados desde toda a educação básica até a educação superior.

Ainda existe uma carência de pesquisas sobre o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior no Brasil. Segundo o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004a), não há dados sobre o atendimento de alunos com necessidades especiais na educação superior. Moreira (2005) ressalta que as estatísticas oficiais, os estudos e as pesquisas têm se voltado na sua maioria para a Educação Básica dessas pessoas.

No tocante a esse tema, torna-se de suma importância levantar não só dados estatísticos, mas também, trazer esclarecimentos qualitativos, que forneçam subsídios para estudos e reflexões sobre a relação ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais em suas dimensões

psicossociais, socioculturais, econômicas, políticas e filosóficas, de forma a contribuir com a qualidade da Educação Superior Maranhense.

É necessário mostrar a importância de uma reorganização no sistema educacional, para favorecer a adoção de novas metodologias que permitam acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior Maranhense. Faz-se necessária a mudança de paradigma em relação à questão da “deficiência”, buscando valorizar as potencialidades individuais, a vida independente e a equiparação de oportunidades.

Sendo assim, a convivência na diversidade proporciona aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, maiores possibilidades de desenvolvimentos acadêmico e social. Propicia ainda, para todos, alunos e professores, com ou sem necessidades educacionais especiais, a prática saudável da convivência na diversidade e o respeito às diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania.

Um dos objetivos básicos, que deve nortear todas as ações desenvolvidas no sistema de ensino, é o de formar para o exercício continuado da cidadania. A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior Maranhense (IES-MA), torna-se um grande desafio para a sociedade de forma geral.

De acordo com a Legislação Federal (BRASIL, 2004a), as pessoas com necessidades educacionais especiais têm direitos ao acesso, a permanência e ao atendimento especializado em todos os níveis de ensino, que favoreça o pleno desenvolvimento das mesmas, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Ressalta-se que a Educação Superior representa para todos os cidadãos, e principalmente às pessoas com NEE, além do exercício da cidadania e da realização pessoal, uma condição necessária, para competirem no mercado de trabalho.

O presente estudo tem caráter exploratório e para o desenvolvimento do mesmo definiu-se como objetivo geral: Analisar os principais desafios a serem superados para que alunos com deficiências visual, auditiva e física tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas Instituições de Educação Superior de São Luís-Ma (IES-MA), de acordo com a Legislação Federal vigente.

Os objetivos específicos compreenderam:

- Examinar documentos oficiais sobre o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior (IES);
- Verificar como ocorrem o acesso, a permanência e o atendimento especializado dos (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais (NEE) nas referidas instituições.
- Identificar as principais dificuldades para o acesso e a permanência de alunos (as) com necessidades educacionais especiais nas IES-MA;
- Identificar possíveis sugestões dos sujeitos da pesquisa para viabilizar o acesso e a permanência de um maior número de alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA.

Este estudo se compõe de uma introdução, três capítulos e seus respectivos subtópicos como referencial teórico; os procedimentos metodológicos; os resultados obtidos; as discussões levantadas e a conclusão do mesmo, além das referências, apêndice e anexos.

Optou-se por estudar autores que resgatam a historicidade da Educação Especial; os que mostram as fragilidades do processo de “inclusão” das pessoas com necessidades educacionais especiais, nos variados níveis de ensino; bem como aqueles que acreditam na possibilidade de uma educação com qualidade, com objetivo de favorecer o acesso, a permanência e o atendimento especializado a todos os cidadãos considerados como clientela especial, da educação básica à educação superior.

No primeiro capítulo, apresenta-se a Educação Especial desde o processo de exclusão até a “inclusão” de pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade e no sistema de ensino, destacando-se breve histórico da Educação Especial no Brasil e no Maranhão; examinam-se os direitos e as garantias dessas pessoas; são discutidas as perspectivas e as expectativas da Educação Inclusiva para o século XXI e a Educação Especial: entre o ideal e a realidade.

No segundo capítulo, situa-se a Educação Especial no contexto da Educação Superior, ressaltando-se os desafios do acesso e da permanência para os alunos com deficiências visual, auditiva e física.

No terceiro capítulo, apresenta-se a Educação como inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho, em nossa sociedade capitalista e globalizada, os desafios e as perspectivas da Educação Superior.

Espera-se que as informações e esclarecimentos fornecidos nesta pesquisa contribuam para que professores e educadores, de forma geral, tornem-se sensibilizados e qualificados para trabalharem na diversidade e entenderem que todos são especiais e, como tais, precisam de atendimento individualizado e de equalização de oportunidades, pois, a história do atendimento às pessoas com

necessidades educacionais especiais tem se revelado excludente em vários momentos focalizados.

Comprovou-se a hipótese do presente estudo ao concluir-se que as IES-MA ainda não se encontram preparadas com recursos materiais e humanos especializados para o acesso, para a permanência e para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, para aqueles com deficiências visual e auditiva. Entretanto, para os alunos com deficiência física, a maioria das IES-MA já se encontra adaptada para o acesso físico dos mesmos, faltando apenas a remoção de barreiras atitudinais.

Acredita-se ser necessário que os profissionais das referidas IES aprofundem seus conhecimentos sobre a diversidade humana. Somente assim compreenderão que existem modos diferenciados de - sentir, agir, pensar - na relação ensino-aprendizagem. As IES não devem apenas garantir o acesso desses alunos, mas assegurar a permanência deles, lutando por uma educação que promova a inclusão e a cidadania, pois “aprender é superar modelos, recriando-os, e ao mesmo tempo construindo o próprio”. (FREIRE, 1983, p. 18).

Afirma-se que, as pessoas com necessidades educacionais especiais têm o direito de ter acesso, permanência e atendimento especializado em todas as Instituições de Educação Superior, e que as mesmas são capazes de estudar, aprender e ensinar, desde que lhes sejam dadas as devidas condições e oportunidades.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO?

Neste capítulo objetiva-se abordar a evolução histórica da Educação Especial no Brasil e no Maranhão, destacando os momentos históricos significativos na evolução do atendimento especializado destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais, assinalando o processo de exclusão dessas pessoas até a chegada do século XXI, no qual o paradigma da inclusão tenta se fazer presente.

Ao analisar-se a historicidade da Educação Especial é notório o registro que desde a Antiguidade até aos dias atuais, a sociedade vem demonstrando dificuldades em lidar com as diferenças pessoais e em aceitar pessoas com necessidades especiais.

Concorda-se com Glat (1998), quando afirma que os indivíduos com necessidades educacionais especiais não têm nenhum incentivo para assumirem outra postura que não a típica do papel de deficientes, isto é, a de serem programados para comportarem-se como dependentes e infantilizados.

A concepção do ser humano perfeito não é fruto de uma construção elaborada pelo grupo social, pois, segundo Omote (1990), a deficiência não é um fato que nasce com o sujeito, nem mesmo se mostra com o advento de uma enfermidade, mas é antes produzida e mantida por um grupo social.

A historiografia da Educação Especial em seus quatros períodos registra as transformações na forma de pensar e agir da sociedade para com as pessoas com necessidades educacionais especiais: a Antiguidade; as Idades Média, Moderna e Contemporânea.

Na Antigüidade, as pessoas que apresentassem alguma limitação funcional e necessidades diferenciadas como: surdez, cegueira, deficiência mental, deficiência física, entre outras, eram praticamente exterminadas por meio do abandono, eram transformadas em bobos ou palhaços para a diversão dos senhores e de seus hóspedes, sem, contudo, representarem um problema de natureza ética ou moral, pois não eram sequer considerados seres humanos. Nesse período era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Não se cogitava a idéia de que essas pessoas pudessem ser ensinadas. A escola era um privilégio de poucos.

Já na Idade Média, pessoas que apresentassem alguma deficiência, não podiam mais ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus. Mesmo assim, eram ignoradas à própria sorte, dependentes da boa vontade e caridade de outras pessoas para sobreviverem. Eram, também, tratadas como bobos da corte, como fonte de diversão e como material de exposição, além de serem consideradas nesse período, como demoníacas, expiadoras de culpas alheias e merecedoras de castigos divinos. Como afirma Mazzotta (2001, p.16):

[...] a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como 'imagem e semelhança de Deus', ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo 'parecidos com Deus', os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

A história da trajetória de pessoas com deficiência e, portanto, com necessidades especiais, tem sido marcada por preconceitos, desinformações, mitos, segregação e pela exclusão. Segundo Fonseca (1995, p. 100):

Só caracterizando e conhecendo a realidade da Educação Especial se pode posteriormente controlar e transformar um universo tão complexo, o que está muito longe entre nós, pois sem investigação não se prevê quando,

nem como, se sairá da inércia ou das tentativas isoladas já muito caracterizadas.

Na visão de Mazzotta (2001), a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que essas pessoas com necessidades especiais, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas e segregadas. Tais atitudes continuam a existir, aliadas à falta de conhecimentos sobre as reais potencialidades que cada pessoa apresenta, principalmente, aquela com algum tipo de deficiência.

Na Idade Moderna, Ribeiro e Baumel (2003) informam que houve maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas. Nesse período, iniciaram-se investigações sobre pessoas com deficiência, do ponto de vista da Medicina, onde cresceram os estudos e as experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, aspectos orgânicos, biotipologia, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções anatômicas, entre outras.

No plano prático, mecanismos passaram a ser amplamente utilizados para triarem quem deveria ou não se beneficiar da escolaridade regular. Aquelas pessoas que não se enquadravam nos “padrões de normalidade” e não correspondiam às exigências da educação formal, eram encaminhadas a ambientes segregados, geralmente classes e escolas especiais sob a crença de que seriam mais bem educados nesses ambientes excludentes. Surge, no século XIX, a Educação Especial, devendo beneficiar a todos aqueles que necessitavam de metodologias e recursos diferentes daqueles alunos, cujo desempenho escolar era satisfatório aos padrões exigidos.

Bautista (1997) situa os primórdios da Educação Especial pelos finais do século XIX, quando se inicia o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências e esclarece que, a partir de então, pode-se considerar o

surgimento da Educação Especial, cuja época é caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo com necessidade especial.

De acordo com Glat (1995), o atendimento às pessoas com deficiência era tradicionalmente realizado de maneira custodial e assistencialista. Foi baseado em um modelo médico, onde a “deficiência” era vista como uma doença e a pessoa que a “portava”, como um ser inválido e incapaz, que tinha pouca utilidade para a sociedade devendo ficar aos cuidados da família ou internado em instituições, permanecendo “protegido”, e com isso, segregado dos considerados “normais”.

Nesse período da institucionalização, a sociedade começava a tomar consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiências, embora esse apoio se caracterizasse mais na forma assistencialista do que educativa. Isolava-se a pessoa com deficiência das demais, pois se considerava que as mesmas representavam um perigo para a sociedade, principalmente, aquelas com deficiência mental.

A medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento, também, foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento.

Somente no século XX, é que a institucionalização dessas pessoas começou a ser criticamente examinada. Glat (1995) informa que a partir da segunda metade desse século, principalmente, com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, da lingüística, da análise experimental do comportamento e outras ciências afins, começaram a surgir propostas educacionais alternativas de atendimento, onde se percebeu que o “deficiente” podia aprender.

De acordo com a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2004a, p. 249), “entende-se por deficiência, toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Exemplos: deficiências, auditiva, visual, física, mental e múltipla.

Após o período de institucionalização de pessoas com deficiência, surge o de serviços, cujo objetivo visava afastar o primeiro período já citado e adotar as idéias de normalização, criando-se, então, o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar essas pessoas de forma que pudessem vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para, então, poderem ser inseridas, integradas ao convívio em sociedade.

Se o paradigma da institucionalização conseguiu se manter sem contestação por vários séculos, o mesmo não ocorreu com o paradigma de serviço que, iniciado por volta da década de 60, logo começou a enfrentar críticas, provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação (BRASIL, 2000).

Glat (1995) esclarece que quando se tornaram disponíveis aos “deficientes” os meios de superar pelo menos em parte, suas desvantagens naturais, deixou de existir razão para que os mesmos continuassem segregados da sociedade. Assim, tornou-se possível para esses indivíduos uma participação mais ativa na vida comunitária. A proposta de integração foi originalmente introduzida na Educação Especial por um grupo de profissionais da Escandinávia, na forma do chamado princípio da normalização, que parte da premissa de que todas as pessoas

portadoras de deficiências têm direito de usufruir condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem.

Na Idade Contemporânea, durante o processo de integração, o aluno tinha de se adequar à escola, que se mantinha inalterada e, na verdade, a educação era dividida em dois grandes blocos: a educação regular e a educação especial. Destaca-se o fato de que na educação especial, constituída à parte do todo, as atenções recaíam mais no que era especial do que naquilo que era necessário à educação de todo e qualquer aluno.

O processo pedagógico no paradigma da integração detinha-se em patologias e pensava-se apenas em reabilitar o aluno “deficiente”, segundo o modelo médico de diagnóstico citado anteriormente. O compromisso era preparar a pessoa para vir a ser. A integração total só ocorria quando o aluno conseguisse acompanhar o currículo desenvolvido no ensino regular. A maioria dos alunos, mesmo percorrendo um currículo especial, não conseguia atingir os níveis mais elevados de ensino.

Até a década de 60 alunos que não avançavam no processo educacional eram retirados das classes e, juntamente, com crianças e jovens com “deficiências” impedidos de freqüentar a escola do ensino regular. A segregação acontecia sob o argumento de que os mesmos seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem encaminhados para classes ou escolas especiais, onde a Educação Especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema de ensino. A respeito disso, Mazzotta (2001, p. 11) informa que,

A despeito de figurar na política educacional brasileira desde o final da década de cinquenta deste século até os dias atuais, a Educação Especial tem sido, com grande freqüência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns ‘abnegados’ que se dispõem a tratar de

crianças e jovens deficientes físicos ou mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O paradigma da inclusão, ainda incipiente na década de oitenta, vem tentando se consolidar a partir dos anos noventa, tendo como princípio norteador o modelo social da deficiência. Esse modelo preconiza a modificação da sociedade, tornando-a capaz de acolher todas as pessoas, as quais, quando incluídas na sociedade em transformação, podem ter atendidas suas necessidades comuns ou especiais (SASSAKI, 1998). Em relação ao referido assunto abordado,

[...] assumiu-se que as pessoas com deficiência necessitam, sim, de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas comunidades, mas também que estas não são as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça. (BRASIL, 2000, p.18).

A inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos, que privilegiem o respeito às diferenças, numa transformação histórica para os processos de exclusão, presente na educação brasileira. Isso ocorreu, segundo Cardoso (2003, p. 21):

[...] devido a inquietação que a exclusão do portador de deficiência causava nos países da Europa, e também para reafirmar o direito de educação para todos, em 10 de junho de 1994, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação, encontro patrocinado pelo governo espanhol e pela UNESCO, conhecida na história da Educação como Declaração de Salamanca.

Dessa forma, a Educação Especial tem sido alvo de preocupação de organismos internacionais. Acredita-se que toda essa mobilização deva-se estender até a Educação Superior, que por sua vez, favorecerá a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Educação Especial é compreendida como: 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 alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Considerando-se que a Educação Especial vem se dedicando, há algumas décadas, a estudar formas de conscientizar os vários segmentos da sociedade para as necessidades especiais de algumas pessoas, é necessário compreender que a diferença faz a pluralidade. Deve-se ter outra percepção dessas pessoas e encará-las sem o rótulo daquelas que se enquadram num determinado perfil pré-estabelecido.

2.1 Breve Histórico da Educação Especial no Brasil e no Maranhão

Esclarece-se que não é de interesse, neste estudo, registrar por completo a história da Educação Especial, mas destacar fatos que concorreram para viabilizar a integração de pessoas com deficiência e/ou necessidade educacional especial nos sistemas de ensino.

No Brasil, o atendimento formal às pessoas com deficiência, iniciou-se no período imperial. Kassir (1999) ressalta que, o atendimento a pessoas com deficiências no Brasil começa, propriamente, à época do Império, com a fundação de

duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES), em 1857. Em 1926, no Rio Grande do Sul, foi criada a primeira instituição particular especializada no atendimento a crianças com deficiência mental. Segundo Ribeiro (1991), tal iniciativa só continuou devido à persistência e boa vontade de diretores e professores da época.

Mazzotta (2001) informa sobre as instituições, que prestaram e prestam atendimento a deficientes visuais ao longo de nossa história: Instituto Benjamin Constant - IBC, o Instituto de Cegos Padre Chico, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil - FLCB.

De acordo com Mazzotta (2001), o Instituto Benjamin Constant - IBC, em 1942 editou em Braille a Revista Brasileira para Cegos, foi a primeira revista do gênero no Brasil, e instalou em 1943 uma imprensa Braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente, pela Portaria Ministerial nº 504 de 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em Braille às pessoas cegas que os solicitassem. Em 1947 o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

Ainda segundo Mazzota (2001), o Instituto de Cegos Padre Chico, fundado em 27 de maio de 1928, na cidade de São Paulo, recebeu o nome de Padre Chico em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. Desde 1930 essa instituição conta com a participação do Governo do Estado de São Paulo, o qual mantém todo o seu corpo docente. O referido Instituto funciona em regime de

internato, semi-internato e externato, mantendo uma escola de 1º grau, Cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Datilografia, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistências médica, dentária e alimentar.

Mazzotta (2001) esclarece que a Fundação para o Livro do Cego no Brasil - FLCB foi instalada em São Paulo no dia 11 de março de 1946; sua criação resultou dos esforços da professora Dorina de Gouvêa Nowill, com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema Braille e, posteriormente, teve suas atividades ampliadas no campo da educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas e com visão subnormal. Essa Fundação tem como finalidade a integração do deficiente visual na comunidade como pessoa auto-suficiente e produtiva mantendo-se de recursos públicos federais, estaduais e municipais, além de doações da comunidade em geral. Em 1990, a Fundação passou a chamar-se Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Com relação à educação dos deficientes auditivos, Mazzotta (2001) ressalta, também, que algumas instituições forneceram e fornecem atendimentos aos mesmos, como é o caso do Instituto Santa Terezinha fundado por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto, em 15 de abril de 1929 na cidade de Campinas (SP). Sua fundação só foi possível graças à ida de duas freiras brasileiras para o Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris (França), a fim de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas.

Bueno (1993, p. 39) esclarece que:

[...] entre a criação do Instituto Imperial, em 1857, e a criação da segunda escola especial (Instituto Santa Terezinha – São Paulo, 1929) transcorreram mais de setenta anos e desta época para a década de 60, a educação do deficiente auditivo em nosso País teve um crescimento muito pequeno.

Apesar do surgimento dessas instituições representarem um marco na educação de pessoas com necessidades especiais, constitui também a exclusão das mesmas do meio social e de processos regulares de escolarização (BUENO, 1993).

O direito ao atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais, no sistema geral de ensino, apareceu pela primeira vez na LDB 4.024/61, antes mesmo que houvesse menção a isto em Carta Constitucional (JANNUZZI, 1989). De acordo com Carvalho (2000, p. 64), o Artigo 88 da referida Lei definia que “a educação de excepcionais” deveria enquadrar-se no sistema geral de ensino, quando houvesse essa possibilidade. Mazzotta (2001) chama atenção para a ambigüidade dessa proposta: a educação dessas pessoas podia ocorrer através dos serviços oferecidos a todos, recorrendo-se quando necessário, aos serviços especiais. No entanto, poderia ocorrer que essa educação, não estivesse de acordo com o sistema geral de educação, e nesse caso ela aconteceria mediante um sistema especial de educação, paralelo à educação regular.

O período correspondente aos anos 70 é marcado pelo discurso da necessidade em se estabelecer estratégias de integração no atendimento à pessoa com deficiência, apoiado no conceito de normalização. No entanto, a Lei 5.692/71 não avança nesse sentido, ressaltando “tratamento especial” aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, aos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação uma atuação mais específica. Tal tratamento contraria a Lei anterior (4.024/61), que previa o atendimento, mesmo com serviços especiais, no sistema geral de ensino (MAZZOTTA, 2001).

A atual Lei 9.394/96 Brasil (2004a), representa um avanço ao assegurar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais

“preferencialmente na rede regular de ensino” e por destacar um capítulo para a Educação Especial, inserindo-a no contexto das discussões sobre Educação e Políticas Públicas.

Merece destaque o fato de a LDB/96 estabelecer que a oferta de atendimento aos educandos com necessidades especiais, deve se iniciar a partir da Educação Infantil, de zero a seis anos, área em que o atendimento educacional ao aluno com necessidades especiais, é ao mesmo tempo escasso e importante (FERREIRA; NUNES, 1997).

Verifica-se que a idéia de uma educação escolar integrada já se faz presente desde a Lei 4.024/61. No entanto, integrar/incluir não é tarefa fácil, pois consiste em reintegrar pessoas com necessidades especiais na sociedade da qual já foram segregadas.

Há de se considerar, também, que a exclusão e segregação existem em todos os setores sociais e não apenas em relação ao deficiente e à sua educação, mas a todos os que se desviam dos padrões sociais pré-estabelecidos, como o negro, o pobre, o favelado, isto é, os que se desviam dos padrões de homogeneização.

Acrescenta-se neste estudo, a partir daqui, fundamentos da Educação Especial no Estado do Maranhão. De acordo com documento da Secretaria de Educação Especial do Maranhão (MARANHÃO, 1991), intitulado: “A Educação Especial no Estado do Maranhão”, a Educação Especial no referido Estado teve início em 1962, com a instalação de uma classe para atendimento a alunos com deficiências mental e auditiva, em uma escola da rede particular denominada “Escola Conceição de Maria”. Em 1964 foi criada uma classe para deficientes visuais na Escola São Judas Tadeu, através da iniciativa da professora Maria da Glória

Costa Silva. Tratando-se hoje, da atual Escola de Cegos do Maranhão, situada no bairro Bequimão s/n, em São Luís-MA, fundada no ano de 1967, como entidade não governamental. A partir de 1966, o Poder Público demonstrou interesse maior pela Educação Especial no Estado, tornando oficial o atendimento às pessoas com deficiência.

Na área da deficiência visual, as primeiras iniciativas públicas, ocorreram com a implantação da Escola Rural Pio XII, posteriormente, transferida para a Unidade Integrada Antonio Jorge Dino, onde a mesma funcionou até o ano 2000, no bairro de Fátima, em São Luís-MA.

Ainda segundo Maranhão (1991), em 1969 foi criado o Projeto de Educação de Excepcionais, tornando oficial os programas de Educação Especial (Portaria nº 4.23/69). Em 1971, o Programa de Atendimento foi estendido aos alunos com deficiência mental, criando-se classes especiais na rede regular de ensino, pois os mesmos até então, permaneciam nas mesmas classes dos deficientes auditivos. No ano de 1977, o mesmo atendimento estendeu-se para alguns municípios de Bacabal, Pedreiras, Caxias, Pinheiro e Codó.

A partir do ano de 1978, o programa de atendimento aos alunos com deficiência mental, passa a denominar-se “Educação de Excepcionais” da “Seção de Educação Especial” (Decreto nº 6.838/78) (MARANHÃO, 1991). De 1980 até os dias atuais, a Educação Especial no Estado do Maranhão vem desenvolvendo atividades, encontros, eventos, seminários, cursos e modalidades de atendimentos às pessoas com necessidades educacionais especiais. Faz-se necessário pontuar que até o ano corrente de 2005, toda essa mobilização está voltada, com exceção do bem-estar-social, apenas para a Educação Básica.

Dentre os atendimentos especializados às pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no Estado do Maranhão, destacam-se: o *Centro de Ensino Especial Helena Antipoff*, o *Centro Integrado de Educação Especial “Padre. João Mohana”*, o *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual “Professora Anna Maria Patello Saldanha” – CAP*, o *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS*.

O *Centro de Ensino Especial Helena Antipoff* foi fundado em 23 de abril de 1982, com o objetivo de “pré-profissionalizar” pessoas com deficiências mental e múltipla, a partir dos 14 anos de idade, através de oficinas pedagógicas e de apoio (MARANHÃO, 1991).

O *Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana* foi fundado em 20 de junho de 1996, oficializado através do Decreto nº 15.287 de 30 de outubro de 1996, no Governo de Roseana Sarney. Tem como objetivo atender crianças com deficiências: mental, auditiva, múltipla, condutas típicas (autistas e psicóticas) e com graves comprometimentos, que as impeçam de imediato à integração escolar. O referido Centro avalia, realiza diagnóstico e presta atendimento educacional especializado às crianças com necessidades educacionais especiais, pertencentes à rede pública de ensino e da comunidade de forma geral, integrando-as ao início do processo de escolarização, oferecendo apoio pedagógico, tanto para as que freqüentam as salas especiais, quanto para as da sala de recurso ou integradas em sala comum, além de realizar estimulação essencial para crianças na faixa etária de zero a seis anos. Atualmente, trabalha apenas com deficiência mental (MARANHÃO, 1991).

O *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual “Professora Anna Maria Patello Saldanha” – CAP*, foi criado

através do Decreto nº 17.927 de 10 de maio de 2001, situado na Av. Roberto Simonsen, s/n, no bairro Santa Cruz em São Luís-Ma. Trata-se de uma unidade de serviço, tendo como objetivo oferecer subsídios aos sistemas de ensino para o atendimento a alunos com deficiência visual e, conseqüentemente, com necessidades educacionais especiais. O referido Centro oferece às pessoas cegas e de baixa visão (visão sub-normal) conteúdos programáticos, que estão sendo desenvolvidos na escola de ensino regular, bem como o acesso à literatura, à pesquisa e à cultura. São utilizados equipamentos especializados para impressão em Braille. Nesse Centro, são impressas as provas de vestibular destinadas a alunos com deficiência visual de algumas Instituições de Ensino Superior de São Luís-MA (MARANHÃO, 1991).

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS foi fundado em 15 de julho de 2003 e oficializado através do Decreto nº 20.348, de 24 de março de 2004. Tem como objetivo avaliar, realizar diagnóstico e prestar atendimento educacional especializado a crianças com deficiência auditiva da rede estadual de ensino e da comunidade de forma geral, integrando-os ao início do processo de escolarização. O referido Centro oferece estimulação essencial para crianças de 0 a 3 anos de idade, além de apoio pedagógico às crianças da rede pública, que freqüentam salas especiais, sala de recursos ou integradas ao ensino regular em classe comum (MARANHÃO, 1991).

O Estado do Maranhão vem, timidamente, desenvolvendo atividades voltadas para o atendimento de sua demanda, pois, dos 217 municípios maranhenses, apenas 61 oferecem esta modalidade de ensino, o que representa 28,1% do total (MARANHÃO, 2002).

De acordo com os resultados da amostra do Censo Demográfico de 2000 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000), em São Luís-MA existe uma população residente de 870.028 pessoas, entre as quais, 158.008 têm algum tipo de deficiência. Destacam-se abaixo apenas as deficiências presentes neste estudo:

- 83.389 são deficientes visuais, devido possuírem incapacidade, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar;
- 34.084 são deficientes físicos, devido possuírem incapacidade, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas;
- 23.063 são deficientes auditivos, devido incapacidade, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir.

Os dados do Censo Escolar 2004 (BRASIL, 2004b), relativos à Educação Especial mostram o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes especiais, segundo a região geográfica e unidade da Federação, em 29/03/2000, correspondendo a um total de 6.857, distribuídos por nível de atendimento em Creches, Pré-escolar, Classe de Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Observa-se que não existem dados oficiais sobre esse alunado na Educação Superior, conforme ratifica Moreira (2005, p. 41):

[...] não existem dados oficiais por parte dos censos educacionais sobre a educação superior desse alunado e de a maioria das universidades não dispõem de mapeamentos acerca de seu ingresso e permanência e, raramente, possuírem um serviço de apoio a estes estudantes, por si só revela um processo de exclusão.

Percebe-se que o percurso da Educação Especial no Brasil e no Maranhão caminha, ainda, lentamente em direção a tão desejada Inclusão. Diante do exposto, pergunta-se: as IES têm o direito de excluir as pessoas com necessidades educacionais especiais do sistema educacional? Ou devem-se criar condições para que elas atinjam suas potencialidades máximas?

A Educação Especial na Educação Superior Maranhense, ainda, apresenta-se em fase de implantação no que diz respeito ao acesso, permanência e atendimento especializado a essa clientela. Apesar do aumento no número de iniciativas vinculadas a essa modalidade de ensino, principalmente na educação básica, o efeito dessa mobilização ainda não mostrou bons resultados em relação à chegada desses alunos nas Instituições de Educação Superior em São Luís-MA. Os alunos são tolhidos ao acesso em níveis mais elevados de ensino e, conseqüentemente, perdem melhores oportunidades no mercado de trabalho.

2.2 Direitos e Garantias das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

O reconhecimento de que existem diferenças entre as pessoas é o primeiro passo a ser dado no caminho que levará a uma noção mais ampliada de cidadania. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), reconhece-se que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. A Educação Inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Eis o porquê da necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, em diferentes oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada

indivíduo e/ou grupo social (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levam a dominarem rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluírem, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Nem toda pessoa com necessidade educacional especial apresenta uma deficiência, mas toda pessoa com deficiência tem necessidade educacional especial. Entende-se que a qualquer momento, pode apresentar, ao longo do processo

ensino-aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não a deficiência.

De acordo com Carvalho (2000), no contexto da Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educacionais Especiais (1994), as crianças ou os jovens, cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, podem apresentar necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização.

É importante ressaltar que as limitações de ordens sensorial, física ou mental podem acarretar para as pessoas que as possuem, prejuízos concretos nas possibilidades de acesso e utilização das oportunidades em condições iguais as dos demais integrantes da sociedade. Assim, justifica-se o porquê da necessidade de se assegurar a garantia da cidadania plena de direitos e oportunidades às pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com Ruli Neto (2002, p. 72), “no direito brasileiro as normas que definem direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata, independente de norma regulamentadora”.

Conforme Ramos (2002), o respeito aos direitos fundamentais do homem traduz o grau de civilidade de uma sociedade, onde esses direitos decorrem da consciência dos cidadãos acerca dos mesmos e só essa consciência é capaz de impulsionar o Brasil em direção à civilização. Entretanto, percebe-se que em nosso País, enfrentam-se grandes e graves dificuldades, tanto no aspecto quantitativo, quanto no qualitativo em relação à educação de pessoas com necessidades especiais, desde a Educação Básica à Educação Superior.

Kassar (1999, p. 19) ressalta que, contraditoriamente, num País com uma economia de base escravocrata, aparece como princípio na primeira Constituição Brasileira, em 1824, a “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos

brasileiros”, tendo por base a “liberdade, a segurança individual e a propriedade”. A autora pontua, ainda, que esse discurso era plenamente coerente com a modernidade de seu tempo.

Observa-se que apesar de existirem barreiras legais, físicas, administrativas, educacionais e assistenciais, ao longo da história, tanto as próprias pessoas com “deficiência”, quanto as organizações de pessoas aliadas às causas de inclusão dessas pessoas na sociedade têm se esforçado quanto à defesa e ao cumprimento dos direitos humanos fundamentais das mesmas.

Para Rocha (2002) a expressão direitos humanos já diz, claramente, o que esta significa. Direitos humanos são os direitos do homem. Acrescenta que são direitos que visam resguardar os valores mais preciosos da pessoa humana, ou seja, direitos que visam resguardar a solidariedade, a igualdade, a fraternidade, a liberdade e a dignidade da pessoa humana.

A Constituição de 1988 resultou da luta pela construção de um Estado Democrático, que assegurasse o exercício dos direitos humanos. Rocha (2002) pontua que, formalmente a Constituição cumpre seu objetivo, mas que, a verdadeira democracia, aquela que implica total respeito aos direitos humanos, ainda está por se construir, ressaltando que o cidadão brasileiro, na realidade, usufrui uma cidadania de papel.

O Brasil vive num regime de amplas liberdades formais, mas ainda não vive um regime democrático, se o entendimento por democracia for um processo de realização de valores essenciais de convivência humana, que se traduzem nos direitos humanos, regime que não pode existir verdadeiramente num País de grandes misérias, bem como não se pode tolerar a extrema desigualdade e as enormes distâncias sociais. A esse respeito, Ruli Neto (2002, p. 96) esclarece que “a

conscientização, a eliminação de preconceitos e, até mesmo, a percepção das necessidades do próximo, não podem ser impostas por lei, mas enraizadas na cultura e educação de um povo”.

No atual contexto da era dos direitos, pensa-se diferentemente sobre necessidades educacionais especiais. A tentativa de ruptura com a ideologia da exclusão visa à implementação de uma política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre os quais, o Brasil, respaldada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994).

Segundo Mazzotta (2001) a defesa da cidadania (o direito de ter direitos) e o direito à educação das pessoas com necessidades especiais são atitudes muito recentes em nossa sociedade, manifestando-se através de medidas isoladas de certos indivíduos ou grupos, que lutaram e continuam lutando pela conquista e reconhecimento de alguns direitos dessas pessoas. Em nível macro, o Brasil ainda está longe de uma política educacional capaz de melhorar a qualidade do ensino desde a educação infantil até a educação superior.

Segundo Bobbio (1992, p. 25) “o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los, e o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político”.

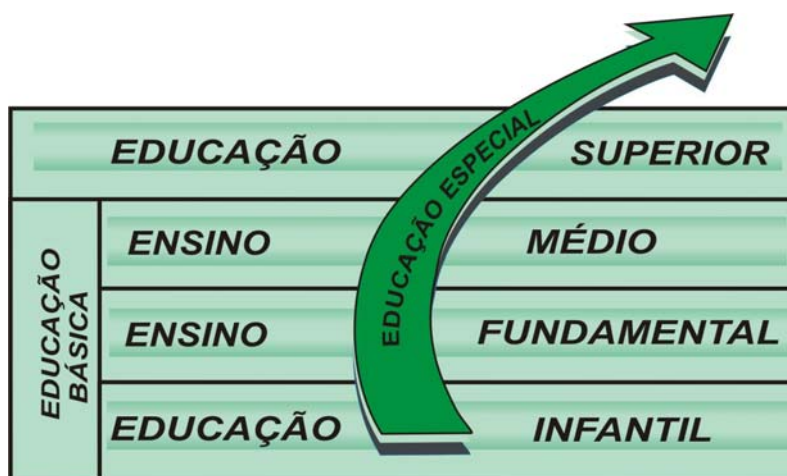
É importante que a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades para todos os seus cidadãos deva ter um forte sentido de reparação do quadro de exclusão a que estão historicamente relegadas as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Silva (2002) ressalta que, a soberania e os direitos humanos, baseados em questões penais, não se constituem, tão somente, fonte de opressão e de restrição aos direitos, mas também se constitui um direito das pessoas que precedem e fornecem condições para o exercício de diversos outros direitos, inclusive os inerentes à vida com dignidade. As restrições à soberania como forma de defesa e proteção dos direitos humanos devem ser observados com certa parcimônia e cuidados.

Ressalta-se que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior não representa concessão de privilégios, mas sim a promoção da equiparação de oportunidades, para que elas sejam incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, a inclusão escolar constitui uma proposta politicamente correta, representando valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável.

A atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), trata, especificamente, no capítulo V, da Educação Especial. Define-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. Assim, perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil à Educação Superior, bem como as demais modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional), conforme verifica-se na figura 1:

SISTEMA EDUCACIONAL



Fonte: Brasil (2001)

Figura 1 – Níveis de Ensino do Sistema Educacional

A Educação Especial é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (BRASIL, 1996b).

De acordo com Brzezinski (1997), ao mesmo tempo em que oculta seus verdadeiros objetivos, a LDB/96 revela claramente seu significado ideológico, fazendo um discurso universal e garantindo apenas uma prática particularizada às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Legislação Federal vem demonstrando avanços quanto aos direitos das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais à Educação Superior, conforme verifica-se nos próximos parágrafos.

Em 24 de fevereiro de 1981 a Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação, autoriza a concessão para dilatação do prazo de conclusão dos cursos de graduação, aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. De acordo com o Art. 1º da referida Resolução, ficam as Universidades e os estabelecimentos isolados de Educação Superior autorizados a conceder

dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas, assim como afecções, que importem em limitação de capacidade de aprendizagem. Ressalta-se, ainda, que tal dilatação poderá igualmente ser concedida em casos de força maior, devidamente comprovados a juízo da instituição (BRASIL, 2004a).

É interessante registrar que de acordo com a Resolução nº 2, mencionada, o Conselho Federal de Educação, há 24 anos atrás, já demonstrava uma certa preocupação com a permanência nas IES, dos alunos, atualmente denominados com necessidades educacionais especiais.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, no capítulo III, o artigo 208, dispõe que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, dentre outros, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, p. 106). No capítulo VII, o artigo 227 define que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade” (BRASIL, 1988, p. 114), dentre outros, o direito à educação. Isto faz lembrar Torres (2001, p. 87) quando afirma que:

A única possibilidade de garantir educação para todos é pensar de outro jeito, a partir de outras lógicas, de um novo entendimento comum que integre educação e política, educação e economia, educação e cultura, educação e cidadania, política educativa e política social, mudança educativa vinda de baixo e mudança educativa vinda de cima, o local, o nacional e o global.

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 2004a) dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas

peessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes e dá outras providências, entre as quais:

Art. 2º - Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

[...]

IV [...]

b - a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiência;

[...]

Art 8º - Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (BRASIL, 2004a, p. 39-42).

Constata-se que a Legislação Federal vem criando condições para viabilizar o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas IES Tal intuito, torna-se de suma importância à conscientização dos recursos humanos das referidas instituições para incluírem no processo ensino-aprendizagem alunos com tais necessidades, pois, de acordo com Glat (1995, p. 16) “[...] não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes. [...] é um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”. Sabe-se que um dos fatores que dificultam a permanência desses alunos nas IES são as barreiras atitudinais.

A Lei nº 8.069 de 16 de julho de 1990 dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, entre as quais: Art. 54. V – “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 2004a, p. 54).

A respeito das primeiras iniciativas por parte da Legislação Federal sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior, Bueno (2002, p. 25) esclarece que:

A incorporação da educação especial no Brasil pelas Instituições de Ensino Superior teve seu início com a promulgação da Lei nº. 5.692/71, na medida em que esse documento legal definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus de ensino fosse se elevando progressivamente.

Moreira (2005) destaca que a primeira iniciativa por parte do MEC/SEESP com relação ao aluno com necessidade educacional especial na Educação Superior partiu da Portaria nº 1.793/1994, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da saúde, no curso de serviço social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. Entretanto, há indícios de que a primeira preocupação com esses alunos na Educação Superior tenha ocorrido com a Resolução nº 2 de 24 de fevereiro de 1981, anteriormente mencionada.

A Lei nº 9.045, de 18 de maio de 1995, autoriza o Ministério da Educação e do Desporto e o Ministério da Cultura a disciplinarem a obrigatoriedade de reprodução, pelas editoras de todo o País, em regime de proporcionalidade, de obras em caracteres Braille, e a permitir a reprodução, sem finalidade lucrativa, de obras já divulgadas, para uso exclusivo de cegos (RAMOS, 2002). A respeito do assunto abordado percebe-se que a referida Lei não vem sendo operacionalizada, pois em todas as IES-MA pesquisadas, há falta de livros didáticos em Braille nas bibliotecas dessas instituições, dificultando com isso, o acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência visual.

O aviso circular nº 277/ME/GM (BRASIL, 1996a), de 08 de maio de 1996 (Brasília), trata da criação de condições de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com algum tipo de deficiência nas

Instituições de Educação Superior. Observa-se aqui uma preocupação com o acesso desses (as) alunos (as) ao processo seletivo vestibular e com a operacionalização das estratégias utilizadas nesse processo, além da preocupação com a infraestrutura das IES e com a capacitação de recursos humanos, visando a um melhor atendimento às necessidades especiais de alunos com deficiência e possibilitando a permanência dos mesmos, em certos cursos. Ressaltam-se os ajustes necessários para o atendimento de todas as necessidades educacionais especiais desse alunado, tendo como objetivo viabilizar o acesso desses candidatos à Educação Superior (ver ANEXO A).

O então Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato de Souza, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, assegurou às pessoas com deficiência física e sensorial, condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e de instalações das instituições de ensino (BRASIL, 2004a).

Sabe-se, de acordo com Glat (1995, p. 16), que a inclusão de alunos com NEE em qualquer nível de ensino “não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas”, pois a carência de recursos humanos especializados em alunos com necessidades educacionais especiais nas IES tem dificultado o acesso desses alunos a níveis mais elevados de ensino.

Na Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999 (BRASIL, 2004a, p. 288-289), o então Ministro de Estado da Educação Paulo Renato de Souza, considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de língua portuguesa e espanhola; e finalmente, considerando

a necessidade do estabelecimento de permanente intercâmbio com comissões de Braille de outros Países, de acordo com a política de unificação do Sistema Braille, em nível internacional, resolve, entre outras: prestar assistência técnica às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como a entidades públicas e privadas, sobre questões relativas ao uso do Sistema Braille; elaborar catálogos, manuais, tabelas e outras publicações que facilitem o processo ensino-aprendizagem e o uso do Sistema Braille em todo o território nacional. Mas, em alguns casos a carência de materiais didáticos em Braille tem dificultado o acesso ao conhecimento de alunos com deficiência visual em todos os níveis de ensino. Sem contar que é também de suma importância investir em recursos humanos especializados que venham operacionalizar as Leis existentes para beneficiarem essas pessoas.

Em abril de 1999, o Decreto nº 3.030, revogado pelo Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 2004a), dá nova redação ao art. 2º do Decreto nº 1.680, de 18 de outubro de 1995, que dispõe sobre a competência, a composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

O Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999, revogado pelo Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 2004a, p. 273), cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências, entre as quais:

[...]

VI – propor a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência.

VII – propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e a promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

A falta de dados oficiais sobre o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas IES dificultam estudos sobre a realidade da Educação Especial na Educação Superior.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa “Portadora” de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Entre as quais:

Art. 5º – [...]

III – Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismo;

Art. 6º – [...]

I – Estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;

[...]

III – Incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;

[...]

Art. 24 – [...]

II – A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis de ensino;

[...]

§ 5º – Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT relativas à acessibilidade;

Art. 27 – 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, 2004a, p. 251, 257-258).

A respeito do assunto abordado no Decreto nº 3.298, anteriormente pontuado, percebe-se que apesar de já terem se passado seis anos da consolidação das normas de integração e proteção das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, e principalmente nos níveis de ensino, na prática ainda se verifica IES, onde a “inclusão” acontece apenas em relação ao acesso físico,

havendo, porém, uma série de mecanismos de exclusão quanto à permanência dessas pessoas, devido à falta de recursos materiais e humanos especializados.

A Lei Federal nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, dispõe atendimento prioritário ao portador de deficiência física, onde os mesmos têm atendimentos prioritários, nos termos da referida Lei - Art. 1º (RAMOS, 2002, p. 118).

A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas “portadoras” de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Entre as quais:

[...]

Art. 5º – O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT.

[...]

Art. 11 – A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executados de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 16 – Os veículos de transporte coletivo deverão cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas.

Art. 17 – O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18 – O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2004a, p.137-140).

Torna-se necessário ressaltar que acessibilidade não se resume apenas ao espaço físico, mas na remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que dificultam os alunos com necessidades educacionais especiais terem acesso ao conhecimento.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2004a), aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Na Educação Superior, estabelece, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem; criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Ainda de acordo com a já referida Lei nº 10.172/01, oferecer condições adequadas de acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior, não se trata de assistencialismo, mas sim de justiça aos direitos de cidadãos dos referidos alunos.

De acordo com Moreira (2005, p. 41-42):

[...] o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 10/01/2001) aponta a precariedade de estatísticas completas neste contexto. Faltam até dados sobre o número de pessoas com necessidades especiais atendidas no Brasil. [...] Todavia, não é possível desvincular a falta de dados precisos sobre esse alunado no ensino superior e sua exclusão da e na educação básica.

A falta de dados oficiais sobre alunos com necessidades educacionais especiais nas IES denuncia a falta de operacionalização das leis existentes, fato que não viabiliza a inclusão dessas pessoas na Educação Superior.

A Resolução CNE/CBE nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacando que:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (BRASIL, 2004a, p. 13).

A respeito do que se observa acima em relação à preocupação com o atendimento desses alunos na Educação Básica, Moreira (2005, p. 38) destaca:

As estatísticas oficiais, os estudos e pesquisas, em sua maioria no Brasil, elucidam acerca da condição desse alunado na educação básica, quase nada se tem sobre essa situação no ensino universitário, o que indica a carência de reflexões e, sobretudo, políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior.

No Decreto nº 3.952, de 04 de outubro de 2001 (BRASIL, 2004a, p. 276), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD. “[...] compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância”. É importante registrar que no referido documento não se observa nenhuma referência aos alunos com deficiências sensorial e física e/ou com necessidades educacionais especiais.

O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, onde na mesma, afirma-se que elas têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetida à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2004a).

Em relação ao assunto anteriormente abordado, sabe-se que as barreiras atitudinais são mais difíceis de serem removidas do que as arquitetônicas, até por

serem subjetivas e dependerem exclusivamente da conscientização, aliada à sensibilização da sociedade como um todo.

A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2004a, p. 241), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências, entre as quais:

[...]

Parágrafo Único – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais-Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

[...]

Art. 4º – O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, conforme legislação vigente.

Parágrafo único – A Língua Brasileira de Sinais-Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A falta de intérpretes em Libras dificulta e/ou impossibilita o acesso ao conhecimento por parte dos alunos com deficiência auditiva em todos os níveis de ensino inclusive, na educação superior.

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (ANEXO B), dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, e de credenciamento de instituições. O Ministro de Estado da Educação Rubem Fonseca Filho, à época, Interino, no uso de suas atribuições, tendo em vista o dispositivo na Lei nº 9.131, de 24 de dezembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino

Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações de ensino, resolve, no Art. 1º:

Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 2004a, p. 295)

A respeito da Portaria nº 3.284, observa-se uma certa falta de conhecimento e/ou operacionalização de que fala a lei sobre requisitos de acessibilidade. Requisitos como colocação de rampas nos prédios; elevadores; banheiros adaptados e vagas em estacionamentos estão garantidos e existem de fato. Mas, de acordo com Duarte (2005, p. 28) “É a inclusão por decreto, e não por transformação social”.

As condições favoráveis de acessibilidade por si só não são o único meio para que a inclusão social aconteça; a mesma depende de toda a sociedade. De acordo com os próprios alunos, sujeitos deste estudo, incluir não significa apenas construir rampas. E como ressalta Oliveira (apud MANZINI, 2005), a acessibilidade é um dos caminhos para a inclusão do estudante com necessidade especial no contexto universitário.

A respeito da Legislação Federal que viabiliza o acesso, a permanência e o atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino, concorda-se com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, afirma que:

O discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas; alguns segmentos da comunidade permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos, que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres. (BRASIL, 1994a, p. 9).

De acordo com Brzezinski (1997), a experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito, onde o nosso não tem sido um Estado de Direito. Ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de Fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o uso da força e da dominação. Não é um agenciador dos interesses coletivos, e muito menos dos interesses dos segmentos mais excluídos da população, que constitui sua sociedade civil.

Saviani (1997) ressalta que é preciso fazer a distinção entre objetivos proclamados e objetivos reais, pois enquanto os primeiros se situam num plano ideal, onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano, onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso das ações que controlam o processo, mostrando que os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais.

De acordo com Bobbio (1992) existe uma enorme diferença entre os direitos proclamados por instituições internacionais e nos congressos, dos direitos que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato, ainda que sejam solenes e repetidamente proclamados. Não é suficiente ter informações sobre os direitos, mas que de fato sejam legitimados no cotidiano.

Os desafios a serem transpostos para que ocorra o rompimento dos preconceitos e comportamentos sociais excludentes, que ainda estão amplamente presentes na prática de grande parte das pessoas, são enormes.

Mazzotta (2001) chama atenção para o fato de que, enquanto na Legislação e nos Planos Nacionais de Educação mais recentes, está presente uma visão dinâmica da relação entre os educandos e o sistema de ensino, nos textos

legais, nos planos educacionais e documentos específicos em Educação Especial, observa-se a presença de uma visão estática.

As ações de caráter “assistencialista” presentes ao longo de toda a história da educação especial afrontam a dignidade humana, pois cidadania é uma conquista e não uma doação. As IES devem primar pela construção de instrumentos com base nos direitos e deveres do cidadão que garantam o acesso, a permanência e o atendimento especializado aos alunos com NEE.

Com base no cumprimento de leis, que deveriam garantir os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e efetivarem as Políticas Nacionais Públicas, necessário se faz tecer algumas considerações sobre as perspectivas e expectativas da Educação Inclusiva para o século XXI.

2.3 Perspectivas e Expectativas da Educação Inclusiva para o século XXI

O processo de construção de um sistema educacional inclusivo é responsabilidade de todos os que fazem parte da sociedade. A respeito do que se afirma, Werneck (2000, p. 21) ressalta que, “Inclusão é, primordialmente, uma questão de ética”.

Em relação aos desafios a serem superados para que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham condições de acesso e permanência no processo educacional formal, Mittler (2003, p. 16-17) acrescenta que:

O maior obstáculo para a mudança está dentro das pessoas, seja em suas atitudes, seja nos seus medos. A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

De acordo com Jupp (1998, p. 25), “hoje a ideologia da inclusão está rapidamente se tornando um princípio estimulado em toda parte do mundo. Engloba tudo que é necessário para transformar o caminho moral, financeiro e físico descendente numa trajetória ascendente”. Assim, quais são os princípios da inclusão?

Segundo o princípio orientador “Escola para Todos” da Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais é de que:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados [...]. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 3).

Quando o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), comprometeu-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, especialmente no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao assumir tal compromisso, o País determinou-se à profunda transformação do Sistema Educacional Brasileiro, de forma a poder acolher todas as crianças nas escolas, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições.

De acordo com a Declaração de Salamanca:

[...] escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a) proposta pelo Ministério da Educação (MEC), baseada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, estabelecida em Jomtien, Tailândia, de março de 1990, reforça, ainda mais, a crítica ao chamado processo segregatório de ensino, ressaltando que o papel assumido pela educação especial é muito relevante, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

O objetivo de formar para o exercício continuado da cidadania, deve ter como desafio levar a educação para todos, reduzindo as desigualdades e respeitando a diversidade. O respeito à diversidade implica ressaltar que todo aluno tem seu ritmo próprio e é necessário garantir que todos tenham as mesmas condições de acesso ao conhecimento diversificado. Diante do exposto, é importante frisar que a educação inclusiva se caracteriza como uma política de justiça social, que deve congrega todas as pessoas excluídas dos diferentes sistemas sociais, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao que se pensa sobre inclusão escolar, Fonseca (1995, p. 201) afirma que “nenhum sistema de ensino poderá ‘impor’ uma homogeneidade ou normalidade ideal. Este apuramento de competência foi e é preocupação de regimes alienados fascizantes”.

No âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, a

convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa, preconceituosa e diversificada.

Segundo Torres (2001, p. 83), “a Educação Para Todos posiciona-se na linha de construção de um novo paradigma, não só da Educação Básica e do sistema escolar, mas da Educação como um todo”.

Um sistema educacional inclusivo é aquele que permite a convivência de todos no cotidiano, na diversidade que constitui os agrupamentos humanos. Assim, Mantoan (1997, p. 145) considera a inclusão como uma possibilidade de quebrar o paradigma do sistema vigente:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A inclusão compreende um valor constitucional que em si deve consubstanciar a aceitação da diferença cultural e social e, em paralelo, a unidade da pessoa humana. Como ressalta Oliveira e Davis (1994, p. 11), “para garantir a todos uma efetiva igualdade de oportunidade para aprender, a escola que se quer democrática deve atender a diversificação da sua clientela”. É importante que os profissionais da educação reconheçam as múltiplas formas de aprender, para que minimizem as dificuldades e deficiências que possam apresentar na compreensão e na aceitação das pessoas com necessidades educacionais especiais enquanto cidadãos eficientes.

De acordo com Ribeiro (1991, p. 175),

É lutando para que todos ingressem e permaneçam na escola, é lutando, portanto, para que os obstáculos escolares e sociais mais gerais que dificultam ou impossibilitam tal ingresso e permanência deixem de existir, que será possível construir uma organização escolar de qualidade.

Bueno (apud BRASIL, 1994c, p. 42) a respeito das dificuldades vivenciadas no processo ensino-aprendizagem pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, esclarece que, “se, por um lado, a questão metodológica tem sido problemática, ela não pode ser analisada independentemente daquele que tem a responsabilidade direta pelo ensino, ou seja, o professor”. O professor deve ter consciência de que é um educador, alguém que tem como matéria prima para trabalho um ser humano, uma pessoa.

Herrero (2000) afirma que o conceito de necessidades educacionais especiais e a realidade da inclusão dessas pessoas em escolas regulares têm determinado notáveis modificações na concepção de currículo, nos métodos de ensino, na atuação administrativa e, com certeza, na formação de professores, pois, ainda que a atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais seja um trabalho de equipe (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, médico etc.), professores especializados têm um papel fundamental na atuação diária com os alunos, pois são eles que devem realizar uma intervenção mais direta e cotidiana.

Bregantini e Fagalli (2001) ressaltam que, atualmente, acredita-se no potencial do indivíduo e já existe um movimento de integração e inclusão, mas como as atitudes de integração e de segregação sofrem influências dos arquétipos coletivos, vive-se em um momento de transição, pois ao mesmo tempo em que se aposta na inclusão, as práticas, de um modo geral, continuam tendo uma natureza segregacionista e integracionista.

Observa-se que de modo geral, alunos com necessidades educacionais especiais não se encontram incluídos no sistema educacional da forma ideal. A real situação dos mesmos encontra-se ainda, marcada por desinformações a respeito da “deficiência”, e quando se olha alguém como deficiente dificilmente o sujeito

consegue escapar deste olhar (MANNONI, 1977). Isto significa que, existem pessoas que associam as deficiências visual, auditiva e física com incapacidade, e com isso, limitam as oportunidades do sujeito desenvolver suas potencialidades. Por isso, Glat (1995, p. 16) destaca a importância de se pensar a integração como um processo e não como um fim em si mesma, quando ressalta que:

É preciso ter em mente que a proposta de integração implica antes de mais nada na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por praticamente toda a história da humanidade! Integração é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos.

Segundo Carvalho (2002) a educação deverá restabelecer seu sentido humano permitindo às pessoas e aos povos apropriarem-se de suas histórias, aproximando o presente do futuro que eles mesmos idealizam, removendo barreiras, injustiças, enfim, assumindo seu caráter emancipatório, de satisfação pessoal, de respeito e valorização das diferenças. Quanto maiores forem as oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nos sistemas educacionais, maiores serão as possibilidades de construir identidades nacionais, éticas e culturais, dispondo-se de todos os instrumentos necessários para a tradução dos múltiplos e cambiantes cenários, com seus atores e valores que se apresentam permanentemente.

Essas perspectivas citadas no parágrafo anterior sustentam a Educação Especial, prevalecendo a importância de atender às necessidades de alunos, que possuem características diferenciadas da maioria dos educandos, colocando-os para dentro das Instituições de Ensino e visando à sua inclusão e participação sociais. Ressalta-se que mudanças políticas, educacionais e sociais serão necessárias na implementação desse princípio. Em termos governamentais, isso implica a reformulação das políticas financeiras e educacionais, além das implementações de

projetos que tenham a idéia da inclusão, bem como a preocupação com a adequada formação de professores e educadores.

2.4 Educação Especial: o Ideal e a Realidade

Destaca-se que na atual concepção de Educação Especial, a palavra de ordem é inclusão, e que não se deve centrar o olhar na deficiência, mas no ser humano. Para Dutra (apud BRASIL, 2004a, p. 9):

As políticas dos sistemas de ensino devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações entre os alunos, fundamentais para uma socialização humanizadora; de novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens; e de relações sociais, que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho.

O desconhecimento da sociedade, e principalmente, de educadores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais tende a gerar expectativas, conflitos e concepções expressivamente distorcidas, sobretudo as que dizem respeito à solução de situações-problema, do desempenho às notas, à construção e ao uso do conhecimento que esse aluno especial faz, dentre tantos outros equivocados conceitos acerca desse segmento social.

O desempenho escolar compreende alto índice de produção intelectual, motivação para a aprendizagem, e existência de metas e objetivos acadêmicos definidos. No processo educativo é muito mais importante desenvolver a capacidade de construir o conhecimento, do que apenas transferir saberes, que serão decorados e depois esquecidos. É necessário conscientizar o indivíduo a aprender a aprender, traduzido pela capacidade de refletir, de analisar e tomar consciência do que sabe

ou do que não sabe, dispor-se inclusive a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas verdades, e adquirir novos conhecimentos. Como afirma o então Ministro da Educação, Tarso Genro (apud BRASIL, 2004, p. 8):

Implantar uma política inclusiva é o atual desafio da educação brasileira. Nele, conjugam-se o dever do Estado e o direito da Cidadania. Hoje, mais do que ampliar e aprofundar os marcos legais, devemos concretizar, no cotidiano, as conquistas positivas na legislação brasileira em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Estamos certos de que a educação brasileira, no processo de se fazer inclusiva, converte-se em poderoso instrumento de promoção dos Direitos Humanos e de uma Cultura de Paz.

Mantoan (2001) fala sobre o momento de transição em torno da inclusão escolar, ressaltando que o mesmo gera diferentes sentimentos, interrogações e impasses. Alerta que os educadores brasileiros não podem fugir à responsabilidade de atuarem quanto às possibilidades de exercício da cidadania de seus alunos.

A formação do professor é fundamental para que o processo de Educação Inclusiva nas Instituições de Educação Superior possa ser efetivo. O educador deve se permitir passar por situações onde assuma a posição de aprendiz, experimentando as angústias do não saber ou a percepção da necessidade de “aprender a aprender”. Acredita-se que dessa forma o professor possa rever alguns parâmetros que fundamentam seu modelo de aprendizagem.

A educação, dentro do contexto da Educação Inclusiva, supõe na visão de Marchesi (1998), o estabelecimento de algumas condições básicas, sendo uma das principais, as transformações do meio escolar, no currículo e nas condições de formação e trabalho dos profissionais de educação. São necessárias mudanças, também, no contexto da sala de aula, nas formas de trabalhar e de entender o processo ensino-aprendizagem, devendo ser considerado como uma maneira de

ensinar que envolve a interação entre o professor, o aluno e os objetos da aprendizagem, de forma global.

Para Oliveira (2004, p. 81) a inclusão “propõe ruptura com o modelo institucional, com as práticas pedagógicas vigentes e com o imaginário social de ‘incapacidade’ existente acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais”.

A proposta da inclusão leva a refletir sobre os conceitos de deficiência, educação especial e educação de modo geral. O foco não deve ser centrado na deficiência, mas sim na possibilidade. A terminologia é substituída pela expressão “necessidades educacionais especiais”. Não é o caso de se negar a deficiência, e sim de buscar maior adequação no ensino, através de recursos e estratégias que atendam as necessidades de todos os alunos. Esta concepção situa o “problema” no ensino, não na deficiência.

Carvalho (2002) acredita que um dia a educação estará em harmonia com as necessidades dos indivíduos na sociedade moderna. As barreiras para a aprendizagem, que selecionam, expulsam ou empurram os alunos com necessidades educacionais especiais para um destino geralmente imutável e pouco promissor, serão removidas a partir da própria mudança na concepção da escola tradicional, ainda enraizada em muitos educadores.

A Educação Superior também será reestruturada, com mais ênfase aos estudos e pesquisas em todas as áreas das ciências sociais e naturais. Com a presença da Universidade em todos os debates que tratem do futuro da sociedade e das pessoas com necessidades educacionais especiais (CARVALHO, 2002).

Os educadores devem estudar e trabalhar para ajudarem na concretização dessas perspectivas, e as novas tecnologias têm que estar a serviço

da educação, sendo acessíveis a todos que se utilizam delas como ferramentas de trabalho, que sejam utilizadas como meios e fins de um processo de construção de conhecimento e, nunca, como instrumentos de poder, que discriminam e excluem os que a elas não têm acesso.

A Secretaria de Educação Superior (SESu), é responsável pelo planejamento, coordenação e supervisão da política nacional do Sistema Federal de Ensino Superior (BRASIL, 2004c). No começo de 2004, o Ministro da Educação Tarso Genro iniciou o processo de reforma universitária com a criação de um grupo executivo.

Segundo o assunto anteriormente mencionado, a meta do então Ministério da Educação foi encaminhar proposta de Lei Orgânica do Ensino Superior ao Congresso Nacional até novembro do referido ano, na forma de projeto de lei. O Projeto de Lei, que tramita no Congresso Nacional, prevê a reserva de 50% das vagas nas universidades federais para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa cota, estão previstas vagas para negros e indígenas, de acordo com a proporção dessas populações nos respectivos estados, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000). Prevê, ainda, ocupação de vagas ociosas em universidades privadas, por estudantes que freqüentaram o ensino médio na rede pública, com renda familiar de até um salário mínimo *per capita*, e por professores do ensino básico sem curso superior.

O Censo da Educação Superior – 2003, no Estado do Maranhão (BRASIL, 2005), registra um total de 58.765 matrículas na Educação Superior. É de suma importância observar que em tal documento não constam dados sobre alunos com necessidades educacionais especiais nas IES. Como afirma Moreira (2005, p.

41), “a falta de dados oficiais impossibilita, portanto, precisar e até mesmo chegar a indicativos mais concretos sobre sua situação educacional no Brasil”.

Abranches (2004, p. 77) ressalta que “na Educação, universalizamos a educação básica. Mas não demos o passo seguinte: o da qualidade. Nada fizemos de notável no Ensino médio. A crise universitária é profunda, e até hoje não se vê proposta de reforma que chegue à raiz do problema”.

As dificuldades de acesso de um maior número de alunos, com ou sem, necessidades educacionais especiais à Educação Superior (entre outros motivos), ocorre pela falta de uma educação de qualidade durante a Educação Básica. Ressaltando-se que entre os mesmos, os que estão em maior desvantagem são os alunos com deficiências visual, auditiva e física, devido terem grandes dificuldades de acesso ao conhecimento, não possibilitando com isso, condições de competirem em situação de igualdade por uma vaga no referido nível de ensino. Contudo, não se observa uma preocupação concreta por parte dos órgãos competentes, em relação ao acesso e a permanência desses alunos a níveis mais elevados de ensino, no caso, à Educação Superior.

Como afirma Torres (2002, p. 160):

Aceder ao nível dos estudos universitários é um grande desafio para a maior parte da população brasileira e as dificuldades encontradas pelas pessoas portadoras de deficiência são ainda maiores, pois às barreiras sócio-econômicas comuns se agregam outras barreiras específicas associadas às deficiências, como a falta de aprendizagem dos alunos, a limitação quanto à forma de percepção sensorial, a inadequação do material didático, a falta de ajuda técnica, a ausência de transporte adequado etc., como também as barreiras atitudinais e o confronto com os estereótipos que prevalecem nas relações entre ‘normais’ e as pessoas portadoras de deficiência.

Fica evidente a urgência em se operacionalizar Políticas Públicas em Educação Especial, visando favorecer o acesso, a permanência e atendimento

especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino. Faz-se necessária uma reflexão a respeito da possibilidade de haver cotas para alunos com deficiências visual, auditiva e física na Educação Superior, considerando-se as reais barreiras impostas pela própria deficiência, além das existentes por falta de recursos materiais e humanos especializados, que na maioria das vezes impossibilitam essas pessoas de terem acesso ao conhecimento da forma adequada. Como ressalta Moreira (2005, p. 39), “o fato é que além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na grande maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade”.

Segundo Dussel (apud OLIVEIRA, 2004, p. 9):

Esses excluídos, seres humanos com igual dignidade que os demais, merecem uma educação especial para compensar suas dificuldades, de maneira que essa aparente desvantagem se converta em uma qualidade que lhes permita contribuir no desenvolvimento da história humana com soluções que só pode produzir aquele que, na dificuldade, chega a ganhos iguais ou superiores em seu campo.

Acrescenta ainda, “aquele que tem direito a uma educação especial, porque necessita dela, poderá desenvolver capacidades excepcionais em outros campos compensatórios que serão um exemplo para os demais”. (DUSSEL apud OLIVEIRA, 2004, p. 9).

Percebe-se que existem desafios a serem superados não apenas por alunos com necessidades educacionais especiais no que diz respeito aos obstáculos para adentrarem a Educação Superior e conseguirem permanecer na mesma. Esses desafios são vividos também pelas IES que ainda conflita ao efetivarem a educação de forma inclusiva. Finalmente, o Governo viabiliza a operacionalização das Leis já

existentes que beneficiam o acesso, a permanência e o atendimento especializado a esses alunos.

Como pontua Jupp (1998, p. 25), “não podemos modificar o mundo inteiro de um dia para o outro, é claro, mas cada um de nós pode se modificar um pouquinho a cada dia”. Acredita-se, também, na possibilidade de mudança de atitude por parte de todas as pessoas que trabalham direta e indiretamente com os que apresentam necessidades educacionais especiais, favorecendo a inclusão mútua, tanto dos que ensinam, quanto dos que aprendem, no processo ensino-aprendizagem de forma global.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Objetiva-se neste capítulo destacar a importância da Educação Superior como qualificação profissional para o acesso ao mundo do trabalho formal de pessoas com necessidades educacionais especiais, além de ressaltar o direito ao exercício da cidadania dessas pessoas quanto ao acesso, permanência e atendimento especializado em relação ao processo ensino-aprendizagem nas IES-MA.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004a), as IES têm muito a fazer no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Século XXI, encontrando soluções para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para a sociedade brasileira em relação a um futuro melhor, reduzindo as desigualdades e as injustiças sociais.

Embora se perceba uma maior discussão sobre o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Superior, de uma maneira geral as IES Brasileiras, ainda, não vêm disponibilizando atendimento especializado a esses cidadãos.

Tal realidade de negligência é ressaltada por Demo (1997), quando afirma que a maioria das Instituições de Educação Superior afoga-se em estruturas totalmente arcaicas. Mesmo buscando definir-se como inovadoras, fazem parte do atraso, onde nosso maior atraso histórico não está na economia, mas na educação.

Observa-se que, na maioria das vezes, a arquitetura de seus prédios não oferece condições de acesso facilitado para os cadeirantes, não dispõem de

equipamentos adequados para atender alunos com deficiências visual e auditiva, e no que diz respeito à formação, as IES dispõe de poucos profissionais qualificados para trabalharem com as diferenças. Essas dificuldades denotam que a maioria das IES não teve, até os dias atuais, expectativa nem perspectiva de receber alunos com tais necessidades especiais. As equiparações de oportunidades necessárias para o acesso e a permanência de alunos com NEE não integram o cotidiano da Educação Superior.

Os estudos realizados por Falcão et al (2005) a respeito da permanência de alunos com NEE na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, sinalizaram a necessidade de ações efetivas para tornar a referida instituição em um ambiente academicamente inclusivo, com adaptações metodológicas e recursos pedagógicos, ressaltando que a maior mudança a ser realizada em tal ambiente, compreende mudanças nas relações interpessoais, em que a comunidade universitária pare de ver o aluno com deficiência como um “coitado” ou como um “doente”, mas sim como um estudante que deve ter sua diversidade respeitada.

Sobre a qualificação de profissionais para trabalharem na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, é importante ressaltar o pensamento de Scoz (1991, p. 3) quando afirma que:

[...] no que diz respeito ao fracasso escolar, é de fundamental importância instrumentalizar o professor para lidar com essa questão, tornando acessíveis os conhecimentos necessários para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem. Para isso, é necessário que o professor consiga subsídios para definir os limites e as possibilidades de sua ação profissional. Dessa forma, sem patologizar os problemas de aprendizagem, nem propor encaminhamentos inúteis, saberá detectar os casos que realmente necessitam de um atendimento mais individualizado.

É importante conhecer como a Educação Especial está inserida nas Instituições de Educação Superior e quem são os professores de alunos com

necessidades educacionais especiais nas mesmas. Ressalta-se, portanto, a importância de uma formação de qualidade para os professores, visando prepará-los ao atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino.

Bueno (2002) esclarece que em decorrência da Lei nº 5.692/71, onde se definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino do 1º e 2º graus de ensino fosse se elevando progressivamente (Art. 29), o então, Conselho Federal de Educação baixou resoluções tornando obrigatória a formação de professores de educação especial em Nível Superior, dentro dos cursos de Pedagogia. Somente depois de quase trinta anos após a determinação da obrigatoriedade de formação desse professor em nível superior, a participação da Universidade brasileira no que se referia às políticas de educação especial, demonstrava ter exercido pequeno papel. Sobre o referido assunto, a LDB/96 (BRASIL, 2004a, p. 120), no Art. 62, ressalta que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Em relação ao atendimento especializado aos alunos com NEE, na educação básica, no Art. 59-III da LDB/96, frisa que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com NEE, entre outros: “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.” (BRASIL, 2004a, p.119).

Entretanto, apesar de todo esse aparato legal, observa-se que a prática não corresponde a um contexto efetivo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica.

Portanto, a falta do conhecimento adequado a respeito de como ensinar os alunos com deficiências visual, auditiva e física, e de como o mesmo é capaz de aprender, tem dificultado muito o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio e na Educação Superior. Quanto ao preconceito sobre a aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, Cabral e Piva (1975, p. 21) afirmam que, “todo indivíduo é portador de qualidades em dimensões ainda não totalmente conhecidas”.

Imbernón (2000, p. 31) considera que: “centrar as expectativas educativas na formalidade das carreiras curriculares implica necessariamente impedir o acesso ao desenvolvimento social dos grupos sociais desfavorecidos”. As pessoas sentindo-se limitadas em sua bagagem acadêmica tendem a gerar uma autopercepção negativa de partida que as mantêm em uma situação de infravalorização e de impossibilidade de agir, como sujeitos pensantes e atuantes, nos diversos âmbitos da dinâmica social.

Segundo o economista Castro (2004), apesar de a matrícula no Ensino Médio ter praticamente triplicado em dez anos, as estatísticas recentes mostram que como o ensino superior público não cresce, a presença dos pobres aumentou muito pouco diante de vestibulares altamente concorridos. Muitos alunos pobres chegam ao limiar da Educação Superior, mas não conseguem ter acesso às universidades públicas, nem podem pagar as mensalidades das universidades privadas.

Carvalho (2003) esclarece a respeito da não entrada e/ou permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema educacional de ensino de forma geral, ressaltando que a falta de vagas tem sido usada, na maioria das vezes, como desculpa, apesar de que em alguns casos ela é verdadeira, bem como a falta de professores especializados e de salas adequadas.

Ainda de acordo com Carvalho (2003, p. 141), em relação ao acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Superior:

[...] não foi possível localizar estatísticas a respeito de pessoas portadoras de deficiência que estão nas universidades brasileiras. Uma ação digna de registro foi realizada, em 1997 pelo MEC, que encaminhou a todos os Reitores um documento referente às adequações necessárias nos concursos vestibulares, bem como àquelas que lhes garantem a acessibilidade em termos arquitetônicos, acadêmicos e atitudinais.

A respeito do referido assunto, faz-se necessário registrar que em São Luís-MA, até o ano de 2005, as Instituições de Educação Superior não possuíam em seus registros oficiais, dados concretos (quantitativos e principalmente qualitativos), sobre alunos com necessidades educacionais especiais devidamente matriculados nas mesmas.

Segue um breve esclarecimento a respeito das deficiências abordadas neste estudo.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2002a), a deficiência visual é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica, manifestando-se como: cegueira ou visão reduzida. A cegueira representa a perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção.

O aluno cego necessita do método *Braille* como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

A visão reduzida compreende a acuidade visual entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima (BRASIL, 2002a). Com visão reduzida, o aluno é capaz de ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

Segundo Gil (2000), a cegueira ou perda total da visão, pode ser adquirida ou congênita, onde o indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais e consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu. Isso é muito útil para sua readaptação. Entretanto, quem nasce sem a capacidade da visão, jamais poderá formar uma memória visual e possuir lembranças visuais.

Ainda de acordo com Gil (2000), a Organização Mundial de Saúde estima que, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, de 1 a 1,5 por cento da população é portadora de deficiência visual. Assim, no Brasil há cerca de 1,6 milhão de pessoas com algum tipo de deficiência visual, sendo a maioria delas com baixa visão. As causas mais frequentes de cegueira e visão subnormal segundo Gil (2000) são: retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora; catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação; glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções; atrofia óptica; degenerações retinianas e alterações visuais corticais; doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares.

De acordo com a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2004a), no que se refere à acessibilidade de alunos deficientes visuais no Ensino

Superior, as IES devem cumprir com algumas exigências, no caso de serem solicitadas e até que o aluno conclua o curso. Essas exigências são: manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia Braille; impressora Braille acoplada ao computador; sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que ampliem textos; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos destinado ao atendimento de aluno com visão subnormal; lupas; régua de leitura; scanner acoplado a computador; adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em *Braille* e de fitas sonoras para uso didático.

Sem os recursos destacados, fica inviável o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual em qualquer nível de ensino.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2002a) a deficiência auditiva compreende as perdas total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido, manifestando-se como: surdez leve/moderada e surdez severa/profunda.

A surdez leve/moderada representa perda auditiva de até 70 decibéis, dificultando, mas não impedindo o indivíduo de se expressar oralmente, bem como não impossibilita de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo (BRASIL, 2004a).

A surdez severa/profunda compreende perda auditiva acima de 70 decibéis, impedindo o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como o impossibilita de adquirir, naturalmente, o código da língua oral (BRASIL, 2002a).

Segundo a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995), os alunos com deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

De acordo com Rinaldi o acesso à Educação Superior é seletivo e a conquista de espaço nesse âmbito é resultado de todo um trabalho de qualidade na trajetória escolar dos alunos, em geral aliado à concorrência na disputa do reduzido número de vagas (BRASIL, 1997). O referido autor sugere que, assim como na Educação Básica, a valorização do aprendizado do surdo na Educação Superior ocorra de forma mais centrada nos conhecimentos adquiridos do que na forma como demonstra seu saber.

No vestibular e no próprio curso superior, o aviso-circular 277/96 (BRASIL, 1996a), do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, recomenda que ao se avaliar o candidato surdo, devem-se considerar os aspectos semânticos do conhecimento acima dos aspectos formais da língua portuguesa.

Bautista (1997) esclarece que para o surdo a leitura é uma aprendizagem extremamente difícil, ficando o mesmo, na maioria das vezes, com pobreza de vocabulário, escasso conhecimento da estrutura sintática, dificuldades de acesso ao código fonológico, limitações da capacidade de antecipação, de inferência e de organização, em relação à aprendizagem do ouvinte. Segundo Marchesi (apud BAUTISTA, 1997, p. 354), em relação à aquisição da linguagem escrita pelo surdo, afirma que, “os problemas que os surdos têm em relação à escrita derivam das suas dificuldades na linguagem oral e na compreensão da leitura”.

De posse dos esclarecimentos acima, propõe-se que as provas dos deficientes auditivos, no concurso vestibular, sejam elaboradas e corrigidas por especialistas em Libras e que os mesmos tenham conhecimento teórico-prático a respeito da aprendizagem dessas pessoas, favorecendo, com isso, oportunidades de acesso a essa clientela à Educação Superior.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1997), os surdos são capazes de exercer qualquer função na sociedade, que não requeira exclusivamente habilidades auditivas, pois suas limitações resumem-se apenas a um bloqueio na recepção de determinados *input* oral-auditivos, entre eles, o lingüístico. Ainda de acordo com o referido assunto abordado:

[...] o problema das pessoas surdas se distingue essencialmente daqueles típicos de outros educandos com necessidades especiais. Esse problema lingüístico os coloca mais ou menos na condição de pessoas estrangeiras, cuja língua materna não é aquela oficialmente utilizada no sistema educacional regular, com um agravante: um estrangeiro que não domine a língua portuguesa, no caso do Brasil, em um tempo relativamente curto pode vir a dominá-la e, então, passar a freqüentar a escola regular; um surdo pode vir a aprender, o português escrito e falado, este último com maior dificuldade, mas necessitará de maior tempo. (BRASIL, 1997, p. 314).

Sá (1999) informa que durante quase um século manteve-se na história da educação de surdos a abordagem oralista, cujos pressupostos baseavam-se na utilização da língua da comunidade ouvinte, tanto por parte dos educadores como por parte dos educandos. O Oralismo rejeitou a Língua de Sinais, acreditando que o uso de sinais atrapalha a aprendizagem da língua da comunidade majoritária, entendendo a língua oral como única via para a integração do surdo na sociedade. Definindo-se, então, como primordial interesse educativo a aprendizagem da língua na modalidade oral, sendo o ouvinte utilizado como modelo. Essa orientação pedagógica perdurou por um século, levando um enorme contingente de surdos a uma situação de completo fracasso escolar e à exclusão social.

Segundo Sá (1999), na atualidade, a abordagem que teoricamente tem-se apresentado, como aquela que possibilita ao surdo o domínio das duas línguas necessárias à efetivação de sua integração social é do Bilingüismo (Língua de Sinais e Oralismo). Nesta abordagem, a Língua de Sinais é considerada como a primeira língua da pessoa surda, e a língua da comunidade majoritária, como a segunda língua, pois a necessidade de uma educação bilíngüe para surdos ficou

delineada após a conclusão a que a ciência Lingüística chegou, a partir dos primeiros estudos na década de 60, ao atestar que a Língua de Sinais é uma língua natural como qualquer outra.

Bautista (1997, p. 362) informa que:

[...] se aceitarmos, além do mais, que a escola é muito mais do que um lugar onde se adquirem conhecimentos e que é um local onde todos aprendemos a conviver com o nosso grupo social (e em cuja interação desenvolvemos globalmente a nossa pessoa) podemos pensar na transcendência que é para o aluno surdo ter a oportunidade de estar imerso desde pequeno neste processo de aprendizagem social; além do mais, não podemos perder de vista quão importante é para os companheiros ouvintes poder conhecer e compreender as pessoas surdas (ou com outras características 'diferentes'), aprendendo assim a respeitar e a conviver com eles na escola, no bairro, no trabalho etc.

Bueno (apud BRASIL, 1994c) afirma que desde os primórdios da educação do deficiente auditivo na Europa, no século XVIII, a metodologia de ensino para crianças deficientes auditivas tem se confundido com processos de reabilitação de linguagem. Tanto é assim que se tem designado as abordagens oralistas, gestualistas ou mistas como “métodos de ensino ou de educação da criança surda”.

Na concepção de Sá (1999, p. 259):

[...] a democratização do ensino é um preceito defendido e debatido, ainda não concretizado, mas que certamente será conquistado um dia. Afirmando que, cabe então aqui a defesa da idéia de que necessário se faz ouvir os principais atores do processo – os surdos, que estão sinalizando o que entendem por integração e como gostariam que ela fosse construída juntamente conosco, os profissionais da área, e com aqueles que hoje estão com o poder de mudar o quadro geral de insatisfação com os resultados obtidos até aqui na área da educação brasileira.

A respeito de possíveis dificuldades de aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva, Bueno (1993) explica que as mesmas são todas subordinadas

ao desenvolvimento da linguagem e que, a deficiência auditiva, por si só, não acarreta qualquer déficit cognitivo, o que deveria resultar em rendimento escolar satisfatório, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem.

Segundo a Portaria nº 3.284/03, as IES devem ter compromisso formal com alunos com deficiência auditiva, no caso de virem a ser solicitadas e até que os mesmos concluam seus cursos. Para isto, algumas medidas são necessárias como:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2004a, p. 296).

De acordo com a Secretaria da Educação Especial (BRASIL, 1994d), deficiência física é uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de má-formação congênita ou adquirida.

Bautista (1997) esclarece que para os deficientes físicos a educação não pode constituir mais uma barreira, que lhes impossibilitem a aquisição de conhecimentos ou o seu pleno desenvolvimento cognitivo, e que para isso, tanto as instituições escolares, quanto os professores, terapeutas e outros profissionais, devem procurar a eliminação de todos os entraves, barreiras arquitetônicas ou organizacionais, que podem estar dificultando o acesso ao conhecimento dessas pessoas.

Conforme a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2004a, p. 295), quanto à acessibilidade de alunos com deficiência física no Ensino Superior, as IES devem: eliminar barreiras arquitetônicas para a circulação do estudante, permitindo acesso facilitado aos espaços de uso coletivo; reservar vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; construir rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas; colocar barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalar lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

As maiores dificuldades e/ou obstáculos que alunos com deficiência física têm como desafios a serem superados, além da falta de recursos humanos especializados, são as barreiras arquitetônicas existentes nas Instituições de Educação Superior. Ainda faltam rampas, e quando existem, a maioria não está de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como, por exemplo, inclinação inadequada, sem corrimão, pisos íngremes, falta de calçadas, entre outros. A esse respeito Manzini et al. (2003, p. 185) comenta que “no momento atual, no qual a inclusão escolar é amplamente discutida, verificamos que existe pouca ou quase nenhuma ação que vise à modificação do ambiente escolar de forma que permita o livre acesso do aluno com deficiência”.

Em estudos de Oliveira e Manzini (2005, p. 115), sobre a acessibilidade de alunos com deficiência na Universidade Estadual de Londrina, verifica-se além das barreiras arquitetônicas, a existência de barreiras atitudinais presentes em toda a rede de relações interpessoais, evidenciada com maior frequência na relação professor/aluno.

Acredita-se que as barreiras físicas sejam mais fáceis de serem removidas, pois, apenas dependem de recursos financeiros. Se houver dinheiro

destinado para execução de obras, soluciona-se o “problema”, mas, quanto às barreiras atitudinais, essas são bem mais difíceis de serem superadas. Dependem do conhecimento aliado à sensibilidade e ao bom senso das pessoas, do profissionalismo das mesmas, da ética, do comprometimento etc.

A respeito das barreiras, tanto arquitetônicas, quanto atitudinais, que dificultam o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior, convém lembrar Jupp (1998, p. 23) quando afirma que:

No geral, conseguimos criar mais problemas do que conseguimos solucionar. Sobre isso, afirma Albert Einstein (que, por sinal, foi impedido de frequentar a Universidade até os 29 anos): ‘O mundo que criamos, como resultado do nível de pensamento que alcançamos até agora, cria problemas que não conseguimos solucionar no mesmo nível em que os criamos.

A dimensão democrática do processo educativo deverá ser fortalecida para que se garanta a todos o acesso à educação formal, o desenvolvimento das competências necessárias à sua vida e à sua emancipação (CARVALHO, 2002).

Para que a Educação Especial se torne inclusiva em todos os níveis de ensino, faz-se necessário que, após a Educação Infantil, ou seja, a partir dos sete anos de idade, a escolarização do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais deve processar-se nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, ou seja, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Superior, em que essa educação é suplementada e complementada, utilizando-se serviços de apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2004a).

No Aviso Circular nº 277/MEC/GM – Brasília, de 08 de maio de 1996 (BRASIL, 1996a) percebe-se a preocupação do Ministro à época, com as condições que visam favorecer o acesso ao processo seletivo das Instituições de Educação

Superior, levando em consideração a necessidade educacional especial específica de cada aluno com deficiência. Sem dúvida, foi um grande passo em direção à superação dos desafios ao acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à Educação Superior, mesmo sabendo da existência de Instituições que não estão adotando essas recomendações.

Os estudos de Oliveira et al. (2005, p. 113) ressaltam que a maioria das IES não possui programas especiais para atender a clientela da Educação Especial, acrescentam os referidos autores, que é bastante reduzido o número de IES que dispõem de políticas institucionais universitárias para contemplar o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

Como diz Hoffmann (apud CARVALHO, 2004, p. 10):

Vimos de um século em que o olhar positivista, da igualdade como padrão, como uniformidade, precisão e clareza, sugeriu aos educadores o compromisso de responder, sempre, sobre quem pode mais, quem pode igual ou quem pode menos – com maior preocupação, sem dúvida, em destacar quem pode menos. Este se tornou, de uma certa forma, o pensamento norteador ‘da competência, da justiça’ em avaliação educacional – a comparação, a seleção – e, por consequência, a exclusão.

De acordo com Castro (2005, p. 22) “[...] só teremos qualidade na educação quando o governo perceber que não oferecê-la trará perdas políticas temíveis”.

Portanto, a inclusão de um número maior de alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior ainda é um ideal a ser colocado em prática.

4 INSERÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na medida em que cresce o acesso à educação formal para a população em geral, fato decorrente principalmente do processo de industrialização e da necessidade de formar mão-de-obra mais especializada, emerge, também, uma preocupação com a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, com ou sem deficiência.

Imbernón (2000) ressalta que o conhecimento é a grande produção de nosso tempo e que a educação se transformou em um requisito indispensável para se viver em sociedade. Entretanto, o critério que se impõe maciçamente, é o das titulações acadêmicas, de modo que a passagem pelo sistema educativo e o nível de titulação alcançado é a medida mais universalmente utilizada para valorizar as pessoas no momento de sua incorporação ao mercado de trabalho, para determinar o tipo de emprego em que podem inserir-se. A posse de títulos acadêmicos é, de forma crescente, uma condição necessária, embora não suficiente, para o emprego, especialmente para os empregos relativamente bem-remunerados.

De acordo com Torres (2002, p. 15)

[...] o Brasil é um País com carência de profissionais com alta qualificação, e quando se dificulta ou impede-se, o acesso das pessoas portadoras de deficiência ao ensino de qualidade, acaba-se remetendo essas pessoas ao subemprego ou ao seguro social.

Nota-se que na maioria das vezes, a perspectiva em relação à educação quanto à preparação para o trabalho das pessoas com necessidades educacionais

especiais prioriza as habilidades manuais em detrimento das habilidades intelectuais, isto é, subestimam-se os potenciais cognitivos dos mesmos, deixando-os sub-aproveitados e, conseqüentemente, sem condições de competirem em igualdade de oportunidades no mercado de trabalho.

Os jovens com necessidades educacionais especiais deverão ser auxiliados, no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. As escolas deverão ajudá-los a se tornar economicamente ativos, e promovê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo-lhes condições para que correspondam às demandas sociais, de comunicação, e às expectativas da vida adulta, implicando na utilização de tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola (BRASIL, 2002b).

A nova LDB/96 (BRASIL, 1996b) configura o ensino médio como uma etapa de aprofundamento e de consolidação do ensino fundamental, com vistas à preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Dispõe, ainda, que a educação profissional deverá estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, devendo conduzir o cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, com crescentes graus de autonomia intelectual. Em outras palavras, define que, a rigor, após o ensino médio, tudo é educação profissional.

Segundo Mittler (2003, p. 17), “é a sociedade e as suas instituições que criam barreiras à participação dos portadores de necessidades educacionais especiais. A exclusão que acontece nas escolas e a terminologia exclusionária obsoleta são os primeiros exemplos disso”.

Nas últimas décadas, o mercado de trabalho passou por uma verdadeira revolução. A globalização, a competitividade, a valorização de novas carreiras e áreas de atuação acabam por exigir de todos os trabalhadores, sejam eles recém-formados ou com anos de experiência, estratégias para vencerem os desafios da vida profissional. Isso tudo faz lembrar o pensamento de Saviani (1997, p. 192), quando diz que:

A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador.

Pode-se dizer que a globalização se fundamenta numa transferência de poder do Estado para os grandes grupos transnacionais, os quais estão geralmente associados aos Estados dos grandes países que dominam o mundo, numa espécie de neocolonialismo, no qual já não importa mais conquistar territórios, mas, antes, conquistar mercados.

Portanto, a globalização é um dado inexorável do mundo hoje. Está presente, não pode ser negada e tampouco permite recuos. Os avanços das técnicas modernas, principalmente, na informática, na genética, na bioquímica, na eletrônica e na comunicação são conquistas das quais, como seres humanos, só podem nos orgulhar. No entanto, é preciso e urgente que haja reflexão sobre o como e o para que essas técnicas podem ser (ou estão sendo) usadas: se para o progresso do ser humano ou se para sua escravidão. Em outros termos: que mundo está sendo construído e, por extensão, para que mundo estão sendo educandos nossas crianças e nossos jovens? E as pessoas com necessidades educacionais especiais? Quais são suas reais chances no mercado de trabalho?

Para Dupas (1999), uma das contradições que alimenta o capitalismo contemporâneo, é a dialética inclusão versus exclusão. O que se observa no mundo é uma exclusão social, de tal modo que seria inimaginável a algumas décadas. Isso porque a busca de competitividade e o aumento de produtividade deixaram de ser meios para a globalização para se tornar fins em si mesmas. A esse respeito vale lembrar o que diz Guhur (2003, p. 52) sobre a dialética inclusão-exclusão:

[...] a discussão sobre a inclusão deve ser feita na sua interface com a exclusão social – na sua contraditoriedade, e não negação – num movimento que compreende, para além de análises centradas em aspectos sociológicos, pedagógicos, sociais, legais e outros, a articulação destes com outras múltiplas dimensões: a econômica, a política, a social, a individual, a relacional, a subjetiva, etc., não se entendendo nenhuma delas, sozinha, como a determinação principal.

Segundo Santos (2000) a globalização não se realiza a serviço da humanidade e mata a noção de solidariedade, devolvendo o homem à condição primitiva do cada um por si, retornando à vida como animal da selva, reduzindo as noções de moralidades pública e particular a um quase nada. Paiva (1991, p. 97) já ressaltava que: “não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e a mudança tecnológica colocam à educação novos problemas”.

Isso ocorre porque as novas tecnologias precisam de menos mão-de-obra, condição fundamental da competitividade, o que se soma ao domínio do mercado de consumo como o atual grande formador de identidades e balizador de desejos.

De acordo com Macedo (apud CARVALHO, 2002, p. 28), “A globalização associada ao discurso neoliberal tem nos colocado diante do discurso da ideologia da eficiência e da qualidade técnica como se não houvesse outras formas de olhar o mundo”.

Pode-se dizer então, que a globalização se caracteriza fundamentalmente por uma fluidez financeira jamais vista; uma manipulação da informação em prol do mundo financeiro; a busca do lucro a qualquer custo, inclusive através do pagamento de baixos salários, além da competitividade no lugar da competição.

As principais conseqüências da globalização são, entre outras, o desemprego como grande problema mundial; uma crescente desigualdade social; violência; desvalorização das pessoas e das relações humanas; a falta de uma postura ética que permita ao ser humano ser solidário e exercer sua cidadania; a possibilidade de que apenas uma pequena minoria se aproveite dos avanços das ciências.

Para Dupas (1999, p. 55) “a dificuldade de obter um emprego formal (e até informal) para os mais jovens reforça um novo senso individualista nas relações de trabalho e nas relações sociais em geral”.

Em todo o mundo (e não apenas nos países subdesenvolvidos) o desemprego é o grande drama de nosso tempo. Logo, é falsa a idéia de que o progresso resolverá esse tipo de problema. E até mesmo empregos de menores qualificações se vêem condenados a desaparecer. Cresce cada vez mais o número de assalariados, que se encontra ameaçado pela introdução de técnicas de informática, correm o risco permanente de serem deslocados de seus empregos o que os tornam carentes de sentido num mundo cada vez mais automatizado. As perspectivas que se abrem para muitos e, principalmente, para as pessoas com necessidades educacionais especiais são preocupantes, devido à falta de qualificação com competência exigida pelas empresas.

Para Oliveira (2002) há 10,2 milhões de brasileiros com deficiências que estão prejudicados na busca de emprego. Desses, 1 milhão exercem atividade

remunerada e só 200.000 têm carteira assinada, ainda que as pessoas com deficiência possam render como outros empregados, ou até mais. Em muitos casos, aqueles que apresentam deficiência são menos remunerados do que as pessoas não deficientes.

Entretanto, Bianchetti (2001) ressalta o descompasso da escola em relação ao mundo do trabalho, mostrando a necessidade dos educadores em trabalharem na qualificação de seus alunos, para que os mesmos consigam ingressar e manter-se no chamado mercado de trabalho. Assim, a ação educativa e as aprendizagens deveriam ser organizadas de forma a proporcionarem aos educandos oportunidades de êxito. O êxito obtido é a origem da auto-estima. As probabilidades de êxito se ampliam quando são ensinadas novas estratégias e motivações para situações de maiores dificuldades.

O saber produzido pela humanidade não é de direito nem de posse de pessoas ou grupos sociais, mas de direito e de posse de todos. É este saber que a escola, como instituição social, tem responsabilidade de transmitir, possibilitando a todos a sua apropriação.

Segundo Carvalho (2000, p. 83) “o processo ensino-aprendizagem deve ser adaptado às necessidades dos indivíduos e não os mesmos se adaptarem ao que se pensa preconceituosamente a respeito de suas aprendizagens”. Nesse aspecto, deve-se repensar os procedimentos didático-metodológicos excludentes utilizados na Educação Superior em relação ao acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais.

Refletir sobre a prática pedagógica é, também, repensar a sua expressão: o conteúdo e a forma. Para esta prática o professor deve transformar conteúdos fixos e formais em conteúdos concretos, significativos e dinâmicos, e optar por uma

metodologia adaptada às necessidades individuais de cada aluno com deficiência, que facilite o acesso ao conhecimento, à curiosidade, ao questionamento, à reflexão, à criação e à crítica desse aluno, auxiliando-o a responder aos problemas que a prática social lhe coloca.

Pode-se afirmar que há uma grande distância entre a prática presente nas salas de aulas e a prática desejável para as mesmas, pois há uma dissonância entre o que o aluno deve aprender, como deve aprender, o que as instituições de ensino oferecem e como querem oferecer.

A transformação das estruturas produtivas e a mudança tecnológica colocam novos problemas aos sistemas educacionais. Não se pode mais conceber a educação como preparação para o emprego ou ocupação a serem exercidos no futuro, nem o trabalho como horizonte da educação.

A considerável população de pessoas com necessidades especiais e com deficiência exige dos diversos setores da sociedade, medidas que elevem sua qualidade de vida e que permitam o exercício pleno do seu direito-cidadão.

Concorda-se com Bianchetti (2001) quando ressalta que as relações entre o sistema formal de ensino e o sistema ocupacional vêm se caracterizando por antagonismo, especialmente devido às divergências entre os seus agentes, em que o maior prejudicado continuará sendo o aluno-presente-futuro-trabalhador.

Assim, educação e trabalho são realidades concretas que perpassam toda a vida dos sujeitos, propiciando sua interação no processo de transformação da sociedade. Trabalho é muito mais do que mera produção de bens materiais. É sua própria humanidade, transformando a natureza e colocando-a socialmente a seu serviço. Logo, produz não apenas bens materiais, mas bens imateriais (os saberes), que constituem patrimônio comum, ao qual devem ter acesso todos os membros de

uma sociedade, tanto os “sem” quanto os “com” necessidades educacionais especiais.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho - OIT, os portadores de deficiência, capazes de realizar trabalho produtivo, devem ter o direito ao emprego como quaisquer outros trabalhadores. E para a concretização desta norma, Carneiro (1998, p. 144) destaca três pressupostos imperativos:

Não buscar atividades laborais especiais, dando a equivocada impressão de que a pessoa portadora de deficiência é um trabalhador de perfil residual, fato que termina por lhe reservar tarefas de natureza elementar, quando, não, subempregos;

Construir linhas de formação, que não estejam centradas na monotecnia, pois a produção atual exige uma formação não para postos de trabalho, mas, sim, para áreas de atividades, onde este novo enfoque assegura a flexibilidade para que o profissional se adapte às constantes mudanças do processo produtivo;

Formar para o mundo do trabalho e, não para o mercado de trabalho, onde formar para o mundo do trabalho significa capacitar a pessoa portadora de deficiência a pôr-se de forma cooperativa e útil na comunidade em que vive e convive.

É o fato de participar da constituição desse patrimônio comum que confere aos homens a condição de cidadão. O Educador atua basicamente na ampliação da cidadania real a todos os brasileiros. Mazzotta (2001, p. 89) diz que “vale a pena lembrar que dentre os mais importantes elementos da organização da educação (comum ou especial) destaca-se como fundamental o professor”.

Em relação às desigualdades sociais e/ou falta de oportunidades de acesso ao conhecimento por parte de alunos com necessidades educacionais especiais, Carneiro (1998, p. 143) ressalta que:

Em nosso País, há uma enorme distância entre igualdade de oportunidades e igualdade social. Esta, a gênese da multidão de excluídos da sociedade brasileira. Portanto, é no bojo da discussão contemporânea em torno de cidadania e inclusão que se deve ressituar a problemática do trabalho do portador de deficiência.

Por isso, a sociedade e todas as suas instituições de ensino, deveriam flexibilizar mais as suas atitudes, não tentando adaptar as pessoas com necessidades educacionais especiais a métodos de ensino inadequados às suas aprendizagens. A esse respeito Jupp (1998, p. 15) pontua que:

Na maioria das vezes, o verdadeiro fator incapacitante para muitas pessoas não são suas dificuldades de aprendizagem e sim a percepção que os outros têm delas. O problema é que nos condicionamos a ver primeiro a deficiência e depois a capacidade. Muitas vezes prendemo-nos em rótulos médicos antes de realmente conhecer as pessoas em si, e de alguma forma presumimos de antemão que sabemos o que é melhor para elas, sem nunca considerar os seus próprios desejos e suas próprias escolhas.

Como já se ressaltou, a economia globalizada, o neoliberalismo e a sociedade da informação contribuem para que um dos maiores problemas do terceiro milênio seja o desemprego. Assim sendo, o que estará reservado às pessoas com necessidades educacionais especiais? O que esperar e prospectar para todos os excluídos do sistema educacional e, conseqüentemente, a quase impossibilidade de ocupar um lugar no mercado de trabalho? Como trabalhar numa visão otimista e realista ao mesmo tempo? Como levá-los a crer que terão que lutar talvez muito mais que os favorecidos? Com o que de fato podem sonhar?

A respeito do que foi pontuado anteriormente, o cientista político Abranches (2004, p. 77) afirma, “ou criamos hoje as oportunidades para que as crianças e os jovens tenham educação e emprego nos diferentes momentos de sua vida ou vamos perder muitos deles para o desregramento anômico, para a violência e para a mediocridade”.

Para os alunos com necessidades educacionais especiais que permanecem no sistema educacional e alcançam a Educação Superior, o destino também não é dos melhores: estigmatizados de um modo grave como deficientes mentais, ou de uma maneira mais branda, como “portadores” de distúrbios de

aprendizagem, permanecem excluídos do mundo e do mercado de trabalho. Embora haja um certo escalonamento no plano classificatório, o resultado é sempre o mesmo: o processo ensino-aprendizagem fica irremediavelmente cindido em dois grandes blocos: os alunos “normais” e a educação comum, e os alunos com distúrbios cognitivos e a educação especial.

Segundo Coll (1998) as ações pedagógicas especiais surgem quando os recursos pedagógicos habituais do sistema escolar não são suficientes para dar uma resposta adequada às necessidades educacionais especiais dos alunos. A intervenção profissional da Educação Especial se faz necessária dentro das Instituições de Educação Superior, visando dar apoio às mesmas e garantindo o exercício do direito à cidadania, para que as pessoas com essas necessidades possam freqüentar a Educação Superior e a oportunidade de terem uma profissão e concorrerem de forma igualitária por uma vaga no mercado de trabalho.

De acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 2004a), seção IV – Do Acesso ao Trabalho, Art. 36, a empresa com cem, ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitado ou com pessoa portadora de deficiência habilitada, na seguinte proporção:

- I - até duzentos empregados, dois por cento;
- II - de duzentos e um a quinhentos empregados, três por cento;
- III - de quinhentos e um a mil empregados, quatro por cento;
- IV – ou mais de mil empregados, cinco por cento. (BRASIL, 2004a, p. 261).

Ainda de acordo com o referido Decreto (BRASIL, 2004a, p. 262), no Art. 37, fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo, cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que

é portador. Ressaltando que o candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida.

Se até na última etapa do percurso pela busca do conhecimento, existem cotas para a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e em concursos públicos, por que não existem cotas nas Instituições de Educação Superior para o mesmo segmento?

Dentro do sistema educacional, sabe-se que cada aluno tem sua própria história de vida, sua própria história de aprendizagem (conjunto de saberes já construídos e aprendidos), características pessoais em seu modo de aprender. Há os que aprendem melhor, utilizando o sentido visual (leitura, filmes, observação etc.), outros necessitam de maior utilização do concreto; há os que operam bem no abstrato, enfim, cada um apresenta seus diferenciais, tanto em suas características físicas, sociais, culturais, como em seu ordenamento psíquico.

Sabe-se, também, que não há aprendizagem se não houver um ensino eficiente. Para a excelência de ensinamentos produtivo e eficiente é necessário considerar as características e as peculiaridades de cada aluno, a fim de que se possam direcionar as respostas educacionais do sistema a cada um e a todos os alunos, sem exclusão ou segregação.

Assim, as adaptações curriculares são possíveis respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais. Sobre o referido assunto Coll (1998, p. 188) faz a seguinte afirmação:

Um bom Projeto Curricular não é o que oferece soluções prontas, fechadas e definitivas aos professores, mas aquele que lhes proporciona elementos úteis para que possam elaborar em cada caso as soluções mais adequadas,

em função das circunstâncias particulares nas quais exercem sua atividade profissional.

Segundo Candau (2000), o sonho de afirmação de uma sociedade democrática e igualitária, esbarra diariamente com o projeto neoliberal hegemônico e o avanço de reformas estruturais que acentuam a marginalização e a exclusão. Isso ocorre em nome da abertura dos mercados e da esperança de entrar no primeiro mundo, em que nesse processo crescente de exclusão, os mais prejudicados são os “outros”, os “diferentes”, os que pertencem a etnias historicamente subjugadas e silenciadas.

As pessoas com necessidades educacionais especiais ainda terão que percorrer um longo caminho para que possam usufruir de seus direitos, muitos dos quais ainda lhes são negados. Poucas pessoas com deficiências visual, auditiva e física estão conseguindo chegar à Educação Superior. Por que será? Será que o problema está em quem aprende? Será que está em quem ensina? Ou no sistema educacional?

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta o objeto de estudo e aborda os aspectos metodológicos da investigação. Inicia-se concordando com Gatti (2002, p. 63) quando afirma que,

O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do 'fazer a pesquisa'. O método, neste sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça.

Para operacionalizar os objetivos da pesquisa, optou-se por uma abordagem crítico-dialética, pois a mesma apresenta contradições do tipo inclusão - exclusão e foi desenvolvida com alunos com necessidades educacionais especiais no contexto das Instituições de Educação Superior de São Luís-MA (IES-MA), utilizando-se análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas.

A elaboração da pesquisa foi do tipo teórico-prático, objetivando-se analisar os desafios do acesso, da permanência e do atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA. Priorizaram-se os alunos com deficiências visual, auditiva e física, por serem de mais fácil identificação tanto pela pesquisadora, quanto pela equipe técnico-pedagógica das IES-MA visitadas, ficando os alunos com condutas típicas e os com altas habilidades para posteriores estudos.

Quanto aos fins, a pesquisa foi exploratória e descritiva. Exploratória porque, embora a Educação Especial seja alvo de pesquisas em diversas áreas de investigação, não se verificou a existência de estudos sobre a problemática do acesso, da permanência e do atendimento especializado de alunos com

necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior Maranhense, sob o ponto de vista pelo qual a pesquisa em questão aborda. Descritiva, porque possibilitou percepções e especificidades das pessoas envolvidas no processo, tais como alunos com deficiências visual, auditiva e física, quanto ao objeto de estudo.

O *locus* desse estudo foram seis IES-MA, as quais apresentavam alunos com deficiências visual, auditiva e física. Dessas Instituições, uma pertence à rede federal, uma à rede estadual e quatro são da rede privada.

5.1 Objeto do Estudo

Os desafios do acesso, da permanência e do atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior de São Luís-Ma, especificamente aqueles enfrentados pelos alunos com deficiências visual, auditiva e física.

5.2 Definição dos Sujeitos da Pesquisa

Foi identificado um universo de 50 alunos com deficiências visual, auditiva e física nas seis IES-MA, selecionados para a pesquisa. Dentre esse universo, vinte e sete alunos pertenciam as IES públicas (dezoito alunos na IES Federal e nove na IES Estadual) e vinte e três as IES privadas.

Os sujeitos deste estudo foram 31 alunos, sendo 8 com deficiência visual, 7 com deficiência auditiva e 16 com deficiência física. Optou-se por selecionar aqueles alunos que ingressaram na Educação Superior no período do 1º semestre

de 2003 ao 1º de 2005 últimos, considerando-se ser suficiente o período mínimo de seis meses de permanência no referido sistema de ensino, para que os mesmos pudessem revelar os desafios já enfrentados em relação ao acesso nas IES-MA, e os que enfrentam quanto à permanência deles nas referidas Instituições.

Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) foram selecionados a partir da análise de documentos (fichas de inscrição) do processo seletivo vestibular das IES-MA, bem como informações prestadas pelos Diretores (as) Acadêmicos (as); Coordenadores (as) dos Cursos de Graduação e pelos próprios alunos com necessidades educacionais especiais selecionados nas referidas instituições com objetivo de identificar outros alunos.

Devido à existência de um percentual bem reduzido de alunos com deficiências visual e auditiva nas referidas instituições pesquisadas, em relação àqueles com deficiência física, optou-se por entrevistar 100% desses alunos com deficiência sensorial e 50% dos alunos com deficiência física.

Em relação ao total de 10 alunos identificados com deficiência auditiva conseguiu-se entrevistar apenas sete, pois uma aluna encontrava-se de licença maternidade, bem com dois alunos pertencentes a uma IES pública, que entrou em greve no período das entrevistas e até a conclusão das mesmas não tinha voltado a funcionar, ficando a pesquisadora sem meios para encontrá-los.

Dentre os deficientes visuais tem-se 1 cego e 7 com visão-reduzida; 6 estavam em IES particulares e 2 em IES públicas; 5 eram do sexo masculino e 3 do sexo feminino; cujas idades correspondiam respectivamente: dezoito, dezenove, vinte, vinte e um, vinte e cinco, vinte e sete, vinte e oito, e trinta e quatro anos (média de 24 anos). Entre os mesmos, quatro (50%) estudaram em escolas públicas e quatro (50%) em escolas particulares. Os cursos escolhidos por esses alunos foram:

Comunicação Social, Ciências Contábeis, Química Bacharelado, Direito, Administração e Pedagogia.

Todos os sete alunos apresentavam deficiência auditiva (severa-profunda); 4 deles estavam em IES privadas e os outros 3 em IES públicas; 4 eram do sexo feminino e 3 do masculino. As faixas etárias corresponderam a: vinte e três, vinte e cinco, vinte e sete, trinta, quarenta e três, quarenta e oito e quarenta e nove anos (média de 33,6 meses). Todos os alunos com deficiência auditiva entrevistados vieram de escolas particulares. Os cursos desses alunos (as) eram: Gestão de Recursos Humanos, Letras, Pedagogia, Normal Superior e Terapia Ocupacional.

Dezesseis alunos eram deficientes físicos, sendo 06 cadeirantes e 10 com muitas dificuldades de locomoção; 10 estavam em IES públicas e 6 em IES privadas, 12 eram do sexo masculino e 4 do feminino. As faixas etárias deles compreenderam 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 36 e 44 anos. (média de 26,9 meses). Entre os alunos com deficiência física, 9 vieram de escolas particulares e 7 de escolas públicas. Os referidos alunos (as) estavam cursando: Pedagogia, Física Bacharelado, Comunicação Social, História, Letras, Geografia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Administração, Ciências Aquáticas, Gestão de Recursos Humanos e Psicologia.

Não se localizou nenhum aluno com deficiência múltipla na Educação Superior Maranhense.

Os referidos alunos encontram-se representados neste estudo como: V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8 (Deficiência visual), A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 (deficiência auditiva), F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15, F16 (deficiência física). A pedido de todos os entrevistados, os sujeitos foram descritos de modo a preservar suas identidades.

5.3 Instrumentos, Materiais e Equipamentos

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: a análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986) com os alunos com necessidades educacionais especiais das IES-MA selecionadas. Os documentos analisados corresponderam às fichas de inscrição do processo seletivo vestibular das IES-MA, sendo uma das formas utilizadas para selecionar os sujeitos, que participaram desta pesquisa, conforme mencionado anteriormente. Além das fichas de inscrição, analisaram-se as fichas de matrícula dos referidos alunos.

Optou-se em realizar entrevistas semi-estruturadas com os alunos selecionados, pois segundo Ludke e André (1986, p. 34), a mesma “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Informa-se que as entrevistas com os alunos surdos ocorreram com a mediação de dois intérpretes em Libras. Em que explicavam-se as perguntas aos intérpretes e os mesmos as faziam em Libras aos alunos com deficiência auditiva, que as respondiam também em Libras, sendo gravadas as traduções dos referidos intérpretes.

Para o levantamento de informações nas IES-MA foram utilizados papéis, caneta, além de um micro-gravador digital da marca Panasonic, que favoreceu o armazenamento das falas diretamente no computador.

5.4 Local

Do universo de 15 IES-MA, foram selecionadas apenas 6 instituições por apresentarem alunos com NEE (deficiências: visual, auditiva e física). Das seis Instituições de Educação Superior selecionadas para a pesquisa, duas eram públicas (uma Federal e outra Estadual) e quatro eram privadas.

5.5 Etapas da Pesquisa de Campo

Para a operacionalização da metodologia empregada sequenciaram-se as seguintes etapas:

1ª Etapa: a partir da elaboração do projeto de pesquisa apresentado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão com objetivo de participar do processo seletivo e ingressar no referido Mestrado, iniciou-se o levantamento bibliográfico que correspondeu aos meses de março a maio de 2003 e continuou durante as etapas abaixo discriminadas até o mês de outubro de 2005.

2ª Etapa: Durante o mês de outubro de 2004, realizou-se um levantamento do número de Instituições de Educação Superior existentes em São Luís-MA. Localizaram-se 15 Instituições.

3ª Etapa: De novembro a dezembro de 2004, mapearam-se as instituições que apresentavam alunos com necessidades educacionais especiais: deficiências visual, auditiva e física. Apenas seis Instituições tinham alunos devidamente matriculados com tais deficiências.

4ª Etapa: No período de janeiro a maio de 2005, fez-se um levantamento nas IES-MA supra citadas, através da análise de documentos, como fichas de inscrições e de matrículas, com intuito de verificar o universo de alunos com necessidades educacionais especiais, que se submeteram ao concurso vestibular e conseguiram ter acesso à Educação Superior no período correspondente do 1º

semestre de 2003 ao 1º semestre de 2005, além dos que já se encontravam dentro das IES-MA.

5ª Etapa: Durante o mês de junho de 2005, identificaram-se alunos com deficiências visual, auditiva e física; as faixas etárias e quais os cursos que freqüentavam.

6ª Etapa: De julho a outubro de 2005, os alunos das IES-MA com necessidades educacionais especiais: deficientes visuais, auditivos e físicos foram contatados por telefone e, posteriormente, entrevistados, utilizando-se um roteiro composto por quatorze perguntas.

7ª Etapa: De outubro a novembro de 2005 concluíram-se as transcrições das falas dos entrevistados e a análise do conteúdo das mesmas.

8ª Etapa: De novembro a dezembro de 2005, finalizou-se o relatório da pesquisa.

5.6 Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados

O levantamento bibliográfico ocorreu através de leituras e estudos em livros, periódicos especializados, anais de congressos e pesquisas na Internet. Nessa última, utilizaram-se palavras-chave como: educação especial, necessidades educacionais especiais, deficiências, acesso, permanência e atendimento especializado na educação superior, entre outras.

O levantamento do número de IES-MA existentes em São Luís, foi realizado com pesquisas no *site* do MEC (BRASIL, 2004d) e através da lista telefônica local. Dentre as quinze IES-MA identificadas, apenas seis delas apresentavam alunos com as deficiências pesquisadas.

Para se mapear as IES-MA, que apresentavam alunos com deficiências visual, auditiva e física devidamente matriculados e freqüentando os cursos, realizaram-se visitas in loco nas referidas IES, solicitando-se um encontro com seus responsáveis legais, no caso, pró-reitores, diretores acadêmicos e/ou coordenadores. A pesquisadora apresentou-se aos responsáveis legais, com um ofício (ver ANEXO C) elaborado pela coordenação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, cujo conteúdo tinha como objetivo solicitar que as IES-MA visitadas contribuíssem com a realização do presente estudo.

Após as apresentações explicou-se o objetivo da pesquisa, perguntou-se se as referidas IES tinham alunos com deficiências visual, auditiva e física, devidamente matriculados nas mesmas. Em caso positivo, indagou-se qual era a deficiência declarada, qual o curso, período e turno que esses alunos estavam freqüentando. Anotaram-se todos os dados e esclareceu-se que posteriormente voltar-se-ia para as entrevistas oficiais com os referidos alunos.

Esclarece-se que durante a realização desta etapa não foi possível identificar com precisão a existência ou não de alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA, pois nas referidas instituições, os responsáveis legais anteriormente mencionados e que foram procurados para prestar tais informações, não tinham esses dados registrados oficialmente.

Em relação à análise de documentos referentes a fichas de inscrições e de matrículas, com objetivo de identificar o universo de alunos com deficiências visual, auditiva e física nas IES-MA, ressalta-se que só foi possível ter acesso aos documentos acima mencionados, em apenas duas IES, que, no caso, foram as da rede pública. As IES privadas não disponibilizaram os referidos documentos. Neste caso, utilizaram-se informações prestadas pelos Diretores (as) Acadêmicos (as);

Coordenadores (as) dos Cursos de Graduação e pelos próprios alunos com necessidades educacionais especiais selecionados nas referidas instituições com objetivo de identificar outros alunos.

Pontua-se que esta foi a etapa considerada pela pesquisadora como a mais exaustiva de todo o estudo e também, a mais complicada, pois em todas as IES-MA visitadas, sem exceção, não existia um setor responsável por tais informações. A pesquisadora visitou, pessoalmente, aproximadamente 90 coordenações de cursos de graduação para conseguir dados sobre a existência de alunos com deficiências visual, auditiva e física, devidamente matriculados nas referidas Instituições.

Um dado interessante é que nas IES da rede pública, após terem se passado seis meses do último concurso vestibular são destruídas as fichas de identificação de todos os alunos inscritos. Não ficam nas mesmas, nenhum registro quantitativo, nem qualitativo a respeito dos referidos alunos. Devido a essa falta de registro por parte de todas as IES-MA pesquisadas, não se sabe quantos e quem foram os alunos com necessidades educacionais especiais que fizeram os processos seletivos anteriores e, ainda se eles se encontram fora da Educação Superior; quais as necessidades educacionais declaradas; quais cursos desejavam fazer; suas faixas etárias; sexo; dificuldades encontradas; classe social, entre outros dados.

Durante o processo da 5ª etapa, mencionada anteriormente, realizada no mês de junho de 2005, identificaram-se pessoalmente, com o consentimento prévio dos Diretores e/ou Coordenadores dos Cursos, os alunos com deficiências visual, auditiva e física. A pesquisadora apresentou-se aos alunos em horários de intervalos das aulas, explicando-lhes o motivo da pesquisa, e após o aceite dos mesmos em

participarem do estudo, agendaram-se entrevistas e solicitaram-se os números dos telefones dos mesmos para posteriores contatos. É importante registrar que todos os alunos localizados fizeram questão em participar. As entrevistas foram agendadas e ocorreram no período de quatro meses, conforme descrito anteriormente na 6ª etapa.

Na sua maioria, as entrevistas com os alunos ocorreram dentro das seis IES pesquisadas nos intervalos das aulas, em salas variadas que no momento encontravam-se desocupadas. Apenas duas entrevistas foram realizadas na casa de dois alunos, por solicitação dos mesmos. Uma, considerando-se que a aluna (cadeirante) não estava tendo aulas na IES pesquisada e porque era mais prático que a pesquisadora se deslocasse até a residência da entrevistada. O outro aluno fez questão que a pesquisadora fizesse a entrevista em sua residência, onde na oportunidade o mesmo mostrou os recursos materiais que viabilizam seu acesso ao conhecimento, no caso: um aparelho CCTV que amplia os textos, visualizados em uma televisão.

Todas as entrevistas foram gravadas. A autorização prévia e o consentimento foram registrados na própria gravação. A opção pela gravação das falas ocorreu devido a vantagem de se registrar imediatamente todas as expressões orais, deixando a pesquisadora livre para analisar as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura dos entrevistados.

Ressalta-se que apesar dessa técnica poder causar certo constrangimento por parte dos entrevistados, o mesmo não ocorreu em nenhum momento com os sujeitos deste estudo, pois apresentou-se o projeto a cada entrevistado, explicando-se a relevância social do mesmo, além dos esclarecimentos

necessários do porquê da gravação de suas falas e da certeza do sigilo absoluto de suas identidades. Conforme ressalta Goode (apud MANZINI, 1991, p.151),

[...] explicar a finalidade da entrevista, a qual instituição o entrevistador está vinculado, a importância que os dados têm para a comunidade e o caráter sigiloso da informação são elementos que podem ajudar a iniciar uma comunicação positiva, e dar indícios para o entrevistado construir o seu papel na entrevista.

Em seguida, iniciaram-se as perguntas pré-elaboradas, realizando-se as adaptações necessárias, de acordo com cada entrevistado. O roteiro da entrevista semi-estruturada feita com os alunos com necessidades educacionais especiais das IES-MA selecionadas para a pesquisa compreende o Apêndice A.

As transcrições dos conteúdos das gravações para o papel ocorreram segundo Queiroz (1983, p. 90) de modo a “buscar os princípios que presidiram à construção do texto e desvendar a origem do mesmo, pela compreensão em profundidade daquilo que ele contém”.

Os relatos de cada informante foram transcritos, preservando-se os conteúdos originais das falas. Num primeiro momento, ouviu-se toda a gravação; em seguida, voltou-se para o início da mesma, ouviu-se uma pergunta de cada vez com sua respectiva “resposta”; transcreveram-se as respostas aos poucos, e voltaram-se várias vezes as falas até que se conseguiu escrevê-las por completo.

Registra-se que a única “dificuldade” encontrada pela pesquisadora em usar a técnica de gravação das falas foram as exaustivas transcrições para o papel, pois como ressalta Queiroz (1983, p. 81),

A definição de transcrição indica já como preferencial a execução da tarefa pelo próprio pesquisador que realizou a coleta da história de vida ou do depoimento pessoal, pois ele, em princípio, é que está apto a realizar o trabalho de maneira que a escrita reproduza, o mais fielmente possível, a gravação.

A análise dos dados ocorreu durante todo o percurso da pesquisa. De acordo com Manzini (1991, p.155), foram realizadas levando-se em consideração o objetivo do referido estudo. Identificando-se “[...] trechos que aparecem no discurso e que se relacionam com o objetivo da pesquisa, pinçando-os ou ressaltando-os para uma discussão do conteúdo”.

Após as transcrições feitas de forma a preservar a integridade das mesmas, continuou-se a fazer a análise dos depoimentos, interpretando-os, decompondo-os para recompô-los adiante em categorias, obedecendo-se tanto quanto possível as relações existentes entre essas partes, favorecendo com isso, uma compreensão profunda de seu sentido e uma avaliação clara de suas qualidades.

Para Franco (2003, p. 13), “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido”.

A análise dos dados compreendeu o retorno ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa.

5.7 Limites da Pesquisa

Toda pesquisa constitui-se num fecundo material de exploração capaz de ser analisado sob vários ângulos, sendo, portanto, fonte inesgotável da construção de novos significados.

Das quinze Instituições de Educação Superior, pesquisadas, localizou-se alunos com deficiências: visual, auditiva e física, devidamente matriculados em apenas seis Instituições.

Dentre as Direções e/ou Coordenações visitadas, pode-se afirmar que a maioria não detinha informações precisas sobre essa clientela, dificultando, com isso, a identificação de um resultado real sobre esses alunos. Apesar de a pesquisadora selecionar alguns alunos para a pesquisa através de outras fontes, como informações de alunos de variados cursos e os próprios alunos com deficiência já selecionados, não se pode afirmar que os 50 alunos com deficiências sensorial e física localizados na Educação Superior em São Luís-Ma, sejam 100% do número exato.

O levantamento e análise de documentos referentes às fichas de inscrições no processo seletivo vestibular e de matrículas por parte de alunos com deficiências sensorial e física, para verificar quantos alunos com essas deficiências conseguiram acesso à Educação Superior, só foram realizados nas duas Universidades Públicas. As demais IES não disponibilizaram tais documentos à pesquisadora. Umas alegaram não dispor de tal controle, outras por achar que não seria ético. Nas Instituições em que não foi possível comprovar a existência desses alunos (as), através de documentos, trabalhou-se com dados obtidos através de informações prestadas por Diretores acadêmicos, coordenadores de cursos, professores e pelos próprios alunos, conforme já foi ressaltado.

A análise conferida aos dados está longe de exaurir os elementos nela contidos. É fruto de um recorte para o qual se direciona um olhar, uma vez que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos para serem analisados apenas em seus supostos e aparentes contornos.

6 RESULTADOS

A seguir apresentam-se de forma seqüenciada os resultados das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos (as) com deficiências, visual, auditiva e física nas IES-MA.

Ressalta-se ainda que esses resultados são apresentados de duas formas: por deficiência (gráfico específico), conforme necessidade da individualidade das respostas, e por agrupamento das referidas deficiências (gráfico geral), quando as perguntas não exigiram a identificação das respostas por parte dos sujeitos entrevistados.

1ª - O que você entende por aluno (a) com necessidade educacional especial?

Dos oito alunos (as) com deficiência visual entrevistados (as), cinco (62,5%) disseram ser aqueles que precisam de recursos materiais e de metodologias diferentes para terem acesso ao conhecimento. Três (37,5%) entendem por alunos (as) com necessidades educacionais especiais, pessoas que têm dificuldades de acesso ao conhecimento. Tais respostas são exemplificadas nas falas e no gráfico 1.

V1 - São pessoas com dificuldades de acesso às informações e/ou conhecimento.

V2 – É aquele aluno que aprende como qualquer outro, mas necessita de recursos materiais para ter acesso ao conhecimento.

V4 – É aquele que precisa de um olhar especial por parte dos professores e da conscientização de todos sobre as suas necessidades educacionais especiais, além de recursos materiais e de metodologias acessíveis usadas em sala de aula.

V7 – São pessoas que precisam de recursos materiais e metodologias diferentes para terem acesso ao conhecimento.

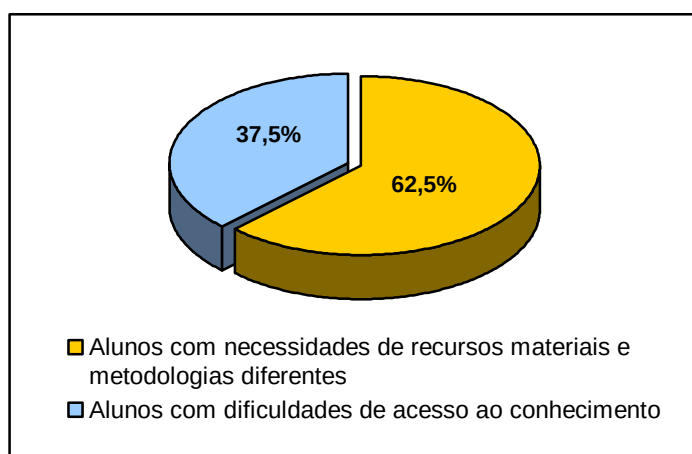


Gráfico 1 – Entendimento dos deficientes visuais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais

Entre os (as) sete alunos (as) com deficiência auditiva, cinco (71,4%) falaram que alunos com necessidades especiais precisam de professores especializados para poderem ensiná-los. Dois (29,6%) responderam que os alunos surdos precisam de intérpretes em Libras para terem acesso ao conhecimento. Essas respostas são ilustradas pelas seguintes falas e no gráfico 2.

A3 – São pessoas que têm necessidades especiais e essas necessidades só se transformam em dificuldades quando as pessoas não dão oportunidades para que a gente possa aprender, por isso, precisamos de professores especializados.

A4 – Eu não conheço a necessidade dos outros alunos com deficiência, eu vou falar da minha experiência como aluno surdo. É aquele aluno que precisa que

os professores saibam Libras para que nós possamos nos comunicar e entender o que os professores estão ensinando, e que na verdade o professor seja também um intérprete.

A5 – É aquele aluno surdo que precisa fazer a leitura labial e tem hora que não entende e precisa de um intérprete para ter oportunidades de acesso ao conhecimento.

A6 – São alunos que precisam de professores especializados para entenderem as suas dificuldades.

A7 – São os que precisam de professores preparados para ajudar a gente aprender.

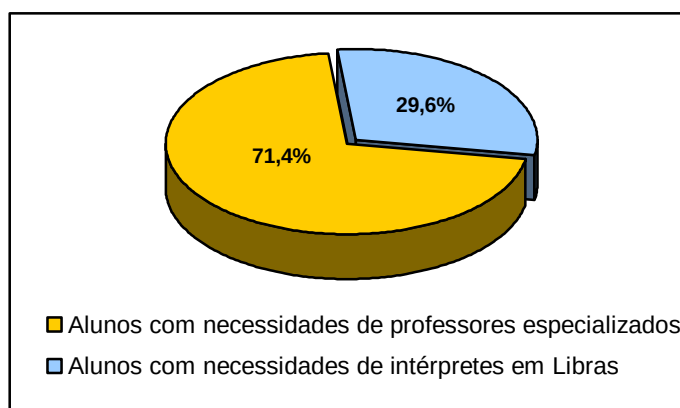


Gráfico 2 – Entendimento dos deficientes auditivos em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais

Para os (as) alunos (as) com deficiência física, oito (50%) disseram ser aqueles que necessitam de acompanhamento especializado. Quatro (25%) afirmaram ser pessoas com algum tipo de deficiência e quatro (25%) responderam que são aqueles com dificuldades de locomoção. Essas respostas são ressaltadas nas falas a seguir e no gráfico 3.

F3 – É aquele que tem dificuldade de locomoção e não pode ser excluído da sociedade.

F4 – São as pessoas que têm algum tipo de deficiência.

F6 –São todos os alunos que necessitam de um acompanhamento especializado.

F7 – É o aluno que tem dificuldade de locomoção e precisa de uma estrutura que ofereça uma liberdade para que ele possa se locomover.

F10 – É aquele aluno que tem dificuldade de acesso ao conhecimento por causa das enormes barreiras encontradas, como por exemplo: a falta de estrutura física das instituições de ensino; falta de ônibus adaptado; falta de rampas; falta de elevadores e muitas outras.

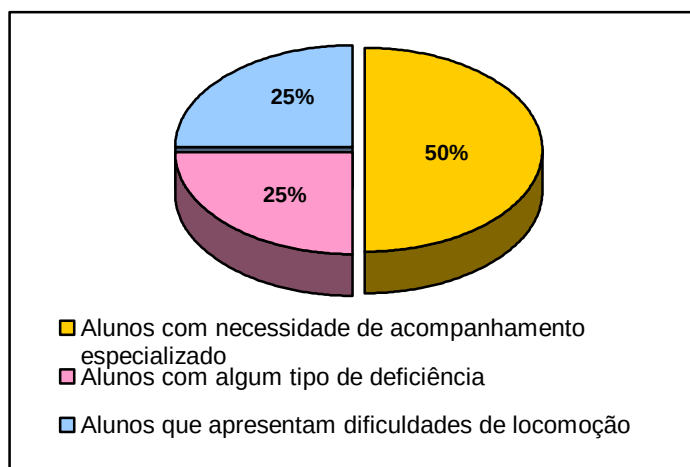


Gráfico 3 – Entendimento dos deficientes físicos em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais

Observou-se que as respostas dos alunos com deficiências visual, auditiva e física em relação ao entendimento sobre alunos (as) necessidades educacionais especiais foram baseadas em suas próprias experiências na busca pelo conhecimento, isto é, no senso comum.

Torna-se importante ressaltar que os alunos com deficiência visual necessitam de recursos materiais especializados em suas necessidades educacionais especiais; os que apresentam deficiência auditiva precisam da mediação de recursos humanos especializados, e os com deficiência física dependem de condições favoráveis de acessibilidade aos espaços físicos e/ou eliminação de barreiras arquitetônicas para terem acesso ao conhecimento.

O interessante nessas respostas é que ao se perguntar qual entendimento que eles tinham a respeito de alunos com necessidades educacionais especiais, todos eles responderam ressaltando o porquê de suas dificuldades.

2ª - Como você se sente enquanto aluno (a) com necessidade educacional especial dentro de uma Instituição de Educação Superior?

Todos os alunos (as) com deficiência visual disseram se sentir insatisfeitos com as IES, devido à falta de recursos materiais e humanos especializados em alunos (as) com necessidades educacionais especiais. Mas em relação a si mesmos, três alunos (37,5%) responderam que se sentem iguais aos demais na capacidade de aprendizagem; três (37,5%) disseram que se sentem felizes e vitoriosos por estarem na Educação Superior; dois (25%) falaram que se sentem excluídos, devido à falta de recursos materiais, conforme apresenta-se no gráfico 4:

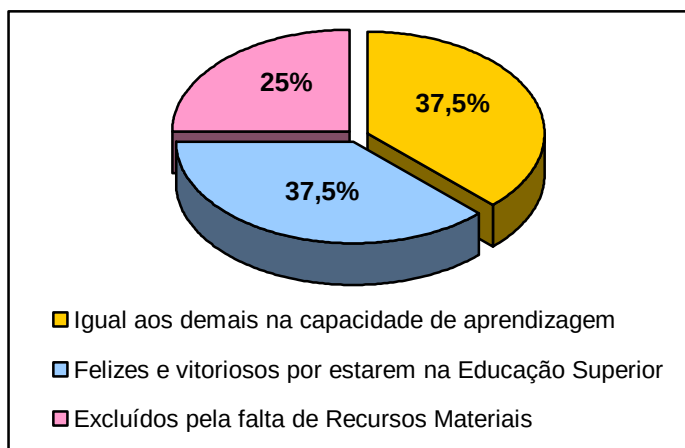


Gráfico 4 – Percepções dos deficientes visuais enquanto alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA

Cinco alunos (71,4%) com deficiência auditiva responderam que se sentiam bem e felizes por estarem na Educação Superior. Uma aluna (14,3%) se sentia diferente dos demais, por ser conhecida mais pela deficiência do que pela própria pessoa. Já outra aluna (14,3%) se sentia triste por não estar recebendo atendimento especializado e por ter dificuldades em acompanhar as aulas. De acordo com o gráfico 5.

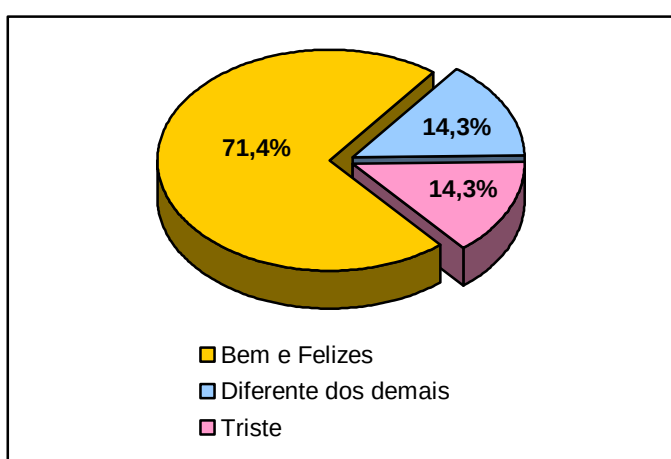


Gráfico 5 – Percepções dos deficientes auditivos enquanto alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA

Entre os dezesseis alunos (as) com deficiência física, seis (37,4%) responderam que se sentiam bem e felizes por estarem na Educação Superior. Três alunos (18,8%) disseram que se sentiam privilegiados porque nem todo mundo consegue chegar ao Ensino Superior. Dois alunos (12,5%) disseram que se sentiam normais, pois em relação ao potencial para a aprendizagem não se consideravam diferentes dos demais alunos. Um aluno (6,3%) respondeu que se sentia um vencedor por ter superado muitas barreiras para chegar à Educação Superior. Quatro alunos (25,0%) falaram que estavam se sentindo indignados e insatisfeitos, devido à falta de condições adequadas de acessibilidade, além da falta de profissionais especializados, como se verifica em suas falas e no gráfico 6.

F5 – Às vezes eu me sinto indignado, devido à falta de ônibus adaptado para deficiente físico dentro do campus, e pela falta de um atendimento especializado para com alunos com deficiência. Praticamente a gente não é visto.

F7 – Um pouco insatisfeito por causa da falta de condições adequadas de acessibilidade.

F10 – Eu me sinto indignado em relação à falta de acesso físico à maioria dos setores aqui na Universidade.

F14 – Um pouco tolhida em relação à falta de acessibilidade.

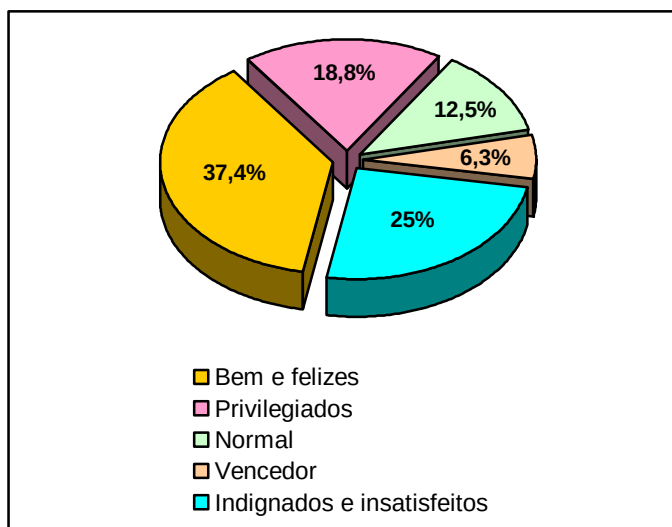


Gráfico 6 – Percepções dos deficientes físicos enquanto alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA

Observou-se que a maioria dos alunos com deficiências visual, auditiva e física, sentiam-se insatisfeitos com as IES em que estudavam, devido à falta de recursos materiais e humanos especializados em suas necessidades educacionais especiais, além das barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes nas referidas IES-MA.

3ª - Você conhece seus direitos de aluno (a) com necessidade educacional especial?

Quatro (50%) alunos (as) com deficiência visual não conhecem os seus direitos de alunos (as) com necessidades educacionais especiais. Quatro (50%) alunos (as) dizem conhecer apenas um pouco sobre o assunto, conforme as falas de:

V1 – Um pouco, não o suficiente.

V2 – Infelizmente a resposta é não, eu até gostaria de conhecer na plenitude.

V3 – Não, eu nunca tive acesso a esse assunto.

V4 – Eu já ouvi falar alguma coisa, mas eu tive pouco acesso a esse tipo de leitura.

V5 – Eu só conheço alguns direitos, porque eu ouço meu pai falar, não sei muito não.

V6 – Eu confesso que não. É a primeira vez que eu falo sobre isso, e olha que eu já estou aqui na Universidade há mais de dois anos. De fato, eu desconheço os meus direitos de aluno com necessidade educacional especial, e isso pode ser um dos motivos que deve estar contribuindo para a minha situação atual, de muitas dificuldades.

V7 – Não, eu não conheço nada.

V8 – Eu conheço um pouco dessas leis, não conheço todas.

Dos sete alunos com deficiência auditiva, cinco (71,4%) afirmaram conhecer, principalmente, os direitos de terem intérpretes em Libras dentro de sala de aula. Dois alunos (28,6%) disseram desconhecer os seus direitos de alunos com necessidades educacionais especiais.

A1 – Eu conheço a Lei que institui a Língua de Sinais e garante a participação de intérprete na sala de aula. Mas a gente sofre muito com o descaso dessa Lei.

A2 – Eu sei que nós temos direitos a intérpretes em sala de aula.

A3 – Infelizmente o Maranhão está muito atrasado em relação a educação do surdo, mas a gente tem que ter paciência. Nós temos Leis que nos dão direitos, mas não são cumpridas da forma adequada.

A6 – Infelizmente não. Nem tudo é divulgado e fica um lado obscuro sobre essa questão.

A7 – Eu não conheço os meus direitos, agora é que eu estou tendo uma disciplina, que talvez fale sobre isso.

Oito alunos (50%) alunos com deficiência física disseram conhecer, principalmente, o direito de acessibilidade. Os 50% restantes afirmaram não conhecer os seus direitos de alunos com necessidades educacionais especiais. Alguns relatos revelam o seguinte:

F2 – Eu tenho a LDB, eu conheço alguns tópicos que são direcionados à Educação Especial. Conheço alguns direitos e alguns deveres.

F4 – Muitas pessoas com necessidades especiais não sabem de seus direitos, e eu me incluo dentro desse universo.

F5 – O pouco que eu sei é muito do que eu corro atrás para saber, como a questão do transporte adaptado que eu fui me informar sobre essa Lei.

F6 – Eu não sei exatamente o que é que a Lei me garante. É bom que eu tenha conhecimento disso, para ter embasamento, saber questionar e lutar pelos meus direitos.

F7 – Eu não posso me conformar quando eu sei que existe uma Lei de acessibilidade e que eu dependo dela para poder me deslocar de um lugar para outro e não consigo porque as autoridades competentes não operacionalizam essa Lei.

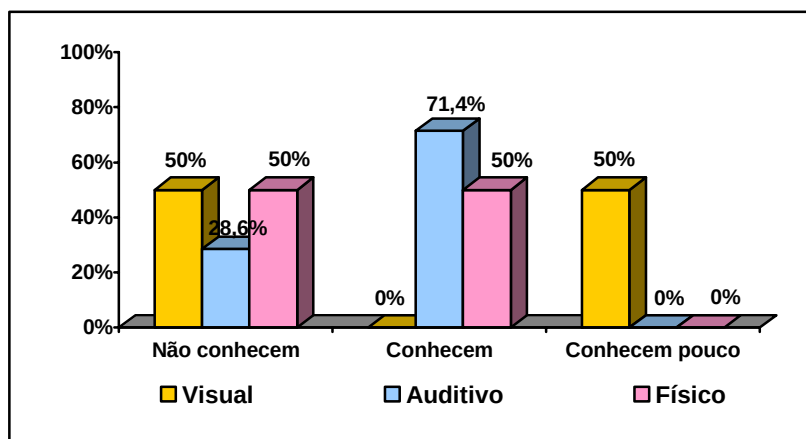


Gráfico 7 – Conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre seus direitos como alunos com NEE

Do total de alunos com deficiências visual, auditiva e física, quatorze (45,16%) deles afirmaram não conhecerem seus direitos de alunos com necessidades educacionais especiais; treze (41,94%) alunos responderam que conhecem seus direitos, e quatro (12,9%) disseram que os conhecem pouco.

Somando-se os alunos que não conheciam seus direitos, com os que conheciam um pouco, pode-se dizer que a maioria deles desconhecia seu direito de aluno com NEE. Houve inclusive alunos que fizeram reflexões se o desconhecimento desses direitos não seria uma das causas das dificuldades enfrentadas no processo seletivo vestibular e as que enfrentavam para permanecer nas IES-MA.

Entre os alunos com deficiências auditiva e física que afirmaram conhecer os já mencionados direitos, ao serem questionados quais seriam os mesmos, responderam baseados apenas nos direitos específicos de suas necessidades especiais, desconhecendo-os na sua forma mais abrangente. Os deficientes auditivos reconhecem que têm direitos a intérpretes em Libras dentro das salas de aulas e os deficientes físicos sabem que têm direitos de acesso a todos os lugares, desde que estejam adaptados para suas necessidades, como: prédios com rampas

dentro dos padrões oficiais; elevadores nos prédios; banheiros adaptados; ônibus adaptado para cadeirantes, entre outros.

Conforme observa-se no gráfico 7, os alunos com deficiência visual foram os que demonstraram ter menos conhecimento sobre o assunto abordado.

4ª - Como ocorreu seu acesso à Educação Superior? Você já tinha tentado ingressar anteriormente?

Quanto ao acesso à Educação Superior e se já tinham tentado ingressar anteriormente, todos os oito (100%) alunos (as) com deficiência visual tentaram ingressar na Educação Superior Pública e apenas dois (25%) alunos conseguiram ingressar. Os demais alunos tentaram outras vezes, mas não conseguiram aprovação. Desses oito alunos (as), seis (75%) encontram-se na Educação Superior Particular e dois (25%) na Educação Superior Pública.

Esclarece-se que um dos alunos que conseguiu ter acesso à Educação Superior Pública encontrava-se àquela época, estudando em uma Faculdade Particular. Por motivo de greve na referida Instituição Pública foi considerado como aluno de IES Privada. Os relatos mostram o seguinte:

V1 – Eu tentei quatro vezes entrar na Universidade Federal e três vezes na Universidade Estadual, mas não consegui, então eu fiz e passei na Faculdade Particular.

V2 – Eu já fiz duas vezes o vestibular tradicional e uma vez o PSG, na Universidade Federal, e duas vezes na Universidade Estadual, não consegui passar. Hoje, eu estou na Faculdade Particular.

V3 – Eu tentei ingressar na Universidade Estadual uma vez e não consegui. Fiz o vestibular tradicional na Federal e também não consegui. Eu entrei na Federal através do PSG.

V4 – Foi difícil entrar no Ensino Superior, eu tentei cursar na Federal e na Estadual, mas não deu. Fiz e passei na Particular.

V5 – Na primeira vez que eu fiz eu consegui passar, eu passei em quatro instituições. Eu estou atualmente cursando na Faculdade Particular devido a greve na Universidade Pública. Mas eu pretendo ficar nas duas Instituições.

V6 – Eu tentei passar na Universidade Federal e não consegui. Fiz e passei na Faculdade Particular, eu não tinha mais condições de continuar pagando, então, comecei a fazer o PSG e passei na Federal, e eu estou aqui com muita dificuldade porque não é fácil.

V7 – Eu já fiz vestibular na UFMA e na UEMA, não consegui ter acesso. Eu fiz e passei na Faculdade Particular.

V8 – Eu tentei entrar na Universidade Federal e na Estadual não consegui passar, nem no vestibular tradicional, nem no PSG, nem no PASES. Eu fui para uma Instituição Particular, as provas do vestibular foram com letras normais, eu tive bastante dificuldade para ler e marcar o gabarito, mas eu já estou no Ensino Superior.

Sobre a tentativa de ingressarem na Educação Superior Pública, dos sete alunos (as) com deficiência auditiva entrevistados, apenas três tentaram entrar, dois deles tentaram três vezes e um outro aluno tentou seis vezes. Dos sete alunos (as), três (42,9%), encontram-se na Educação Superior Pública e quatro (57,1%) em Faculdades Particulares, conforme exemplos de suas falas abaixo:

A1 – Eu já tentei ingressar nas universidades públicas cinco vezes. Todas às vezes que eu fiz vestibular foi sem a presença de um intérprete. A gente que tem deficiência auditiva precisa de um intérprete, não para ensinar a fazer a prova, mas para explicar o significado das palavras, qual o significado de determinada palavra, que sentido tem aquela palavra naquele momento. É necessária a presença de um interprete em Libras para que agente consiga desenvolver e/ou responder a questão. Todas as dificuldades estavam aí. Depois eu tentei na Particular, consegui fazer uma boa prova e passei. Foi uma grande vitória eu ter conseguido entrar numa Universidade, pois eu já tentava há muito tempo.

A2 – Eu nunca tentei fazer vestibular nas universidades públicas. Eu já tinha feito vestibular em uma Faculdade Particular, fiz uma redação, passei mas não cheguei a me matricular. Estou cursando em outra Faculdade Particular.

A6 – Eu já tinha tentado entrar na Universidade Pública umas seis vezes, mais ou menos, e nunca consegui. Eu sempre tentei para o Curso de História. Eu terminei o Ensino Médio em 1994, e tentei pela primeira vez o vestibular em 1995. Em 1996 eu tentei entrar em uma IES privada e não consegui passar, e em 2004 eu tentei de novo o vestibular nas IES públicas, mas também não consegui passar. Eu tinha até um certo preconceito em fazer vestibular em Faculdade Particular porque eu queria provar que tinha competência para passar em Universidade Pública, mas como não deu e a vontade de estar no Ensino Superior foi maior, eu tentei entrar na Faculdade Particular e consegui ter acesso.

A7 – Eu nunca tentei fazer vestibular nas universidades públicas, porque eu sempre achei que não ia conseguir passar por causa de ser deficiente auditiva. Em 2003 eu fiz pela primeira vez vestibular em uma Faculdade Particular e consegui passar.

Dos dezesseis alunos (as) com deficiência física, apenas dois (12,5%) alunos não tentaram ingressar na Educação Superior Pública. Onze (68,7%) conseguiram ingressar e cinco (31,3%) encontram-se em Faculdades Particulares, de acordo com algumas falas destacadas abaixo:

F6 – Eu já tinha tentado duas vezes passar para Direito na Universidade pública, mas não consegui entrar. Fiz em 2003 vestibular para Direito em uma Instituição Particular e consegui, mas tive que trancar porque as condições de acesso eram terríveis, eu dependia de todo mundo para fazer qualquer coisa. As barreiras arquitetônicas eram imensas, não existia rampa nem elevador, as salas eram na parte superior e eu dependia de pessoas para me ajudar a subir, e isso foi um dos motivos que me fez sair de lá. Fiz novamente vestibular em universidade pública para outro curso e consegui entrar, mas não foi fácil não.

F7 – Eu tentei entrar na Universidade pública em 1990 e não passei, fiquei um bom tempo sem tentar, devido me sentir desmotivado por causa das dificuldades de acesso físico. Em 1995, eu fiz vestibular para uma Instituição Particular, passei e comecei a cursar, só que na época o acesso físico era muito difícil, eu só subia para a sala de aula carregado, geralmente ficava dois funcionários me esperando chegar. Eu só aguentei ficar estudando um ano nessa situação e desisti. Depois eu tentei novamente para a Universidade Federal e consegui passar.

F11 – Eu nunca tentei fazer vestibular em universidades públicas. Eu preferi fazer em uma Faculdade Particular que tivesse condições de me receber da forma que eu necessito. Eu fiz vestibular em 2001 e passei na primeira vez.

F15 – Eu não quis fazer vestibular em IES pública por causa da dificuldade de locomoção e de acessibilidade que eu ia ter muito mais dentro delas,

e também porque a gente tem data para entrar, mas não tem para sair devido às greves. Então eu resolvi fazer vestibular para uma Faculdade Particular mesmo.

Esclarece-se que dentre os trinta e um alunos que participaram deste estudo, apenas um aluno (A6) relatou ter tido dificuldades de ingressar em IES privada. Ressalta-se que o referido aluno era deficiente auditivo (severa-profunda).

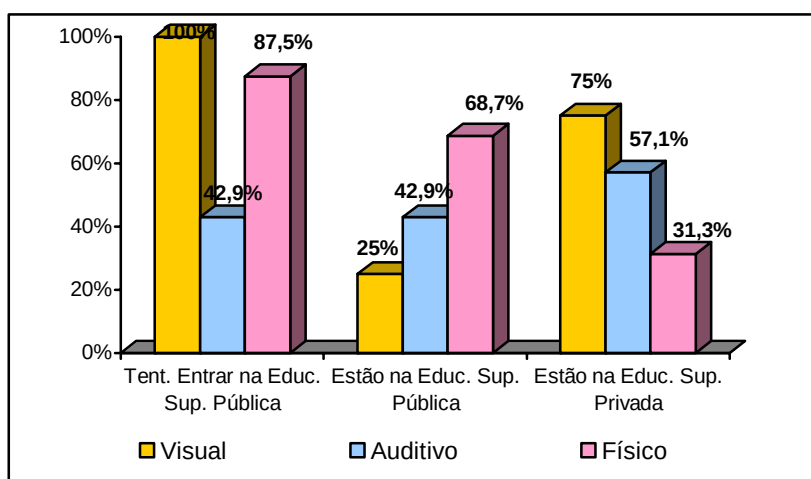


Gráfico 8 – Acesso à Educação Superior Pública e Privada pelos sujeitos da pesquisa

Entre os trinta e um alunos, que fizeram parte deste estudo, vinte e cinco (80,64%) deles tentaram entrar na Educação Superior Pública, entre os quais, dezesseis (51,61%) conseguiram ingressar no mesmo e quinze (48,39%) encontram-se em IES Particulares.

Conforme observa-se no gráfico 8, os alunos com deficiências visual e auditiva são os que se encontram em maior número estudando nas IES Particulares, demonstrando com isso, que estão tendo maiores dificuldades para ingressarem em IES Públicas.

5ª - Qual o(s) motivo (s) que o(a) fez escolher o curso em realização?

Entre os alunos com deficiência visual, sete (87,5%) alunos responderam que escolheram seus cursos por afinidade com a área e/ou vocação. Apenas uma (12,5%) aluna respondeu que foi por necessidade profissional, conforme sua fala a seguir e de acordo com o gráfico 9.

V7 – Por necessidade profissional. Eu tenho que ter uma profissão. Se eu não tivesse esse problema de visão eu estava cursando Medicina Veterinária.



Gráfico 9 – Motivos da escolha do curso de graduação pelos alunos com deficiência visual

Quatro (57,1%) alunos com deficiência auditiva afirmaram ter escolhido seus cursos por afinidade com a área. Um deles (14,3%) respondeu que foi por necessidade de ter uma profissão (A4). Outro (14,3%) revelou que foi por ter pensado que seria o melhor para ele, devido a sua deficiência auditiva (A6). Uma aluna (14,3%) respondeu que foi por causa de sua família que achou que o curso era o melhor para ela (A7). Conforme o gráfico 10.

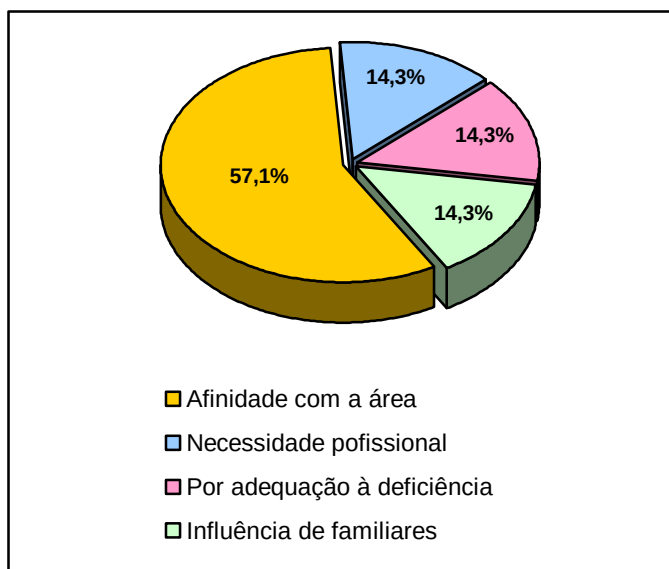


Gráfico 10 – Motivos da escolha do curso de graduação pelos alunos com deficiência auditiva

Dos dezesseis alunos (as) com deficiência física, treze (81,3%) responderam que foi por afinidade com a área e/ou vocação e três (18,7%) por influência de familiares, como observam-se nas falas relacionadas e no gráfico 11.

F1 – Por influência do meu pai.

F4 – Minha mãe me influenciou a fazer o curso que estou, então eu acabei concordando, devido ser mais fácil em relação ao meu problema de locomoção. Mas eu também gosto muito dessa área.

F15 – Por influência da família.

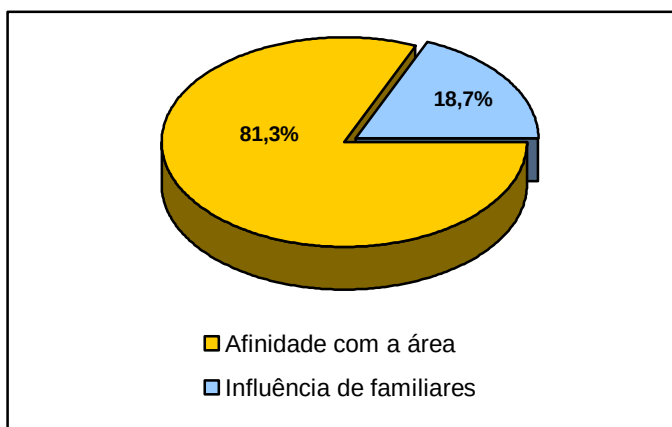


Gráfico 11 – Motivos da escolha do curso de graduação pelos alunos com deficiência física

Em relação à escolha do curso, percebeu-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa está cursando o que realmente gosta, isto é, têm afinidade com a área e/ou vocação. A necessidade profissional correspondeu a um fator importante para escolha do curso pelos alunos com deficiência visual e auditiva. A influência de familiares, também, correspondeu a um fator importante na escolha do curso a ser realizado pelos alunos com deficiências auditiva e física, mas não foi citado pelos alunos com deficiência visual.

Entre os alunos que responderam que escolheram seus cursos levando em consideração suas necessidades especiais, os alunos com deficiência auditiva foram os que mais fizeram essa adequação, pois, procuraram cursos em que as limitações provenientes da deficiência, não viessem a ser empecilho para o acesso e a permanência dos mesmos nas IES.

6ª - O curso escolhido é o que você gostaria de exercer como profissão? Por quê?

Em geral, pode-se afirmar que todos os (as) alunos (as) com deficiência visual querem exercer a profissão de seus cursos, alguns porque os escolheram por vocação, por afinidade com a área e por gostarem dos mesmos, apenas uma aluna (V7) revelou que gostaria de ter feito outro curso, conforme sua fala: “É uma das profissões que eu quero exercer, na verdade eu queria mesmo era Medicina Veterinária, mas por causa do meu problema de visão, eu não pude fazer”.

Quatro (57,1%) alunos com deficiência auditiva falaram que vão querer exercer os cursos escolhidos como profissão, porque têm afinidade com os mesmos; dois (28,6%) alunos responderam que talvez exerçam, mas preferiam mesmo exercer outras profissões; um (14,3%) aluno afirmou que não pretende exercer o curso como profissão, porque a deficiência auditiva iria lhe atrapalhar, de acordo com as falas abaixo:

A1 – Sim, é o curso que eu quero exercer, pelo fato de ter me identificado mais e de ter maior facilidade, maior acesso e por ter que lidar diretamente com pessoas e de não precisar de nenhum outro tipo de recursos.

A2 – Eu queria mesmo é fisioterapia, mas eu vou ter que esperar mais um pouco, até porque eu não posso fazer em Faculdade Particular, é muito caro.

A4 – Eu tenho vontade de ser professor, mas eu queria ser professor de computação direcionado para crianças surdas.

A5 – Sim. Porque eu quero ensinar crianças surdas.

A7 – Não, porque eu acho que não vou ter condição de exercer a profissão por causa da minha deficiência.

Treze (81,3%) alunos com deficiência física responderam que querem exercer como profissão os cursos em realização, três (18,7%) não demonstraram uma total segurança, conforme as falas abaixo:

F2 – Digamos que é minha segunda opção, pois o que eu queria mesmo era atuar na área da informática, mas como não deu, eu tive que me adequar a outra área, que eu também aprendi a gostar muito.

F6 – Digamos que está me conquistando, mas eu pretendo atuar em áreas alternativas que o próprio curso oferece.

F11 – Sim. Claro.

F12 – Com certeza.

F13 – Certamente. Porque eu sou apaixonado por essa área.

F15 –Talvez sim, porque não é bem o curso que eu queria fazer. Eu queria mesmo era ter feito Medicina, mas é um curso muito caro e muito longo.

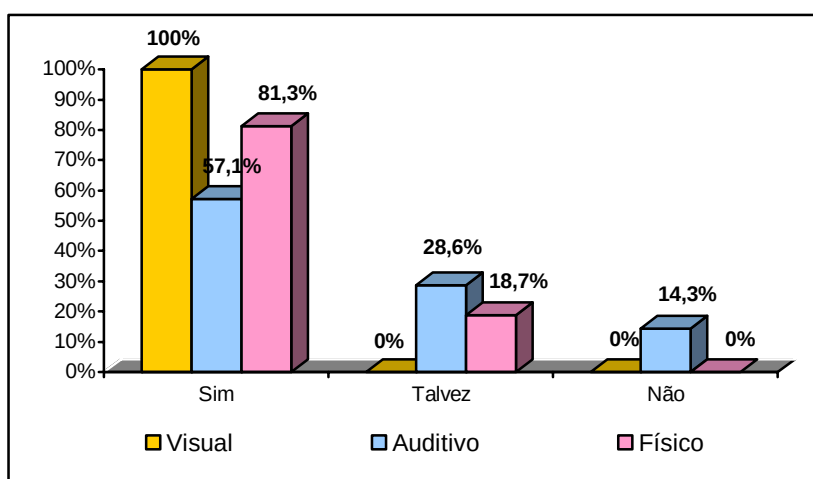


Gráfico 12 – Exercício ou não da profissão pelos alunos com NEE

Entre os 31 alunos com deficiências visual, auditiva e física, vinte e cinco (80,65%) responderam que vão exercer como profissão os cursos em realização, por terem escolhido os mesmos por afinidade com a área e/ou vocação, já ressaltados anteriormente. Cinco (16,13%) ficaram indecisos quanto ao exercício da profissão e

um (3,22%) afirmou que não gostaria de atuar na área de seu curso, porque achava que a deficiência auditiva ia atrapalhar, conforme verifica-se no gráfico 12.

Entre os alunos indecisos e/ou afirmaram que não pretendem exercer a profissão, estão os alunos com deficiências auditiva e física, por não terem conseguido acesso aos cursos escolhidos como vocação. As barreiras impostas pela falta de acesso ao conhecimento, provenientes da carência de recursos materiais e humanos especializados em suas necessidades educacionais especiais, desde a Educação Básica à Educação Superior, provavelmente dificultaram tal acesso.

7ª - Você adequou a escolha do Curso em função de sua necessidade educacional especial?

Dos oito alunos (as) com deficiência visual, apenas uma (12,5%) aluna disse ter adequado a escolha de seu curso em função de sua deficiência visual.

V7 – Sim, eu queria mesmo era fazer medicina veterinária, pois eu gosto demais de animais, mas por causa do meu problema de vista eu não pude fazer.

Dos sete alunos (as) com deficiência auditiva apenas uma aluna (14,3%) disse não ter escolhido seu curso levando em consideração sua deficiência. Os demais (85,7%) alunos procuraram fazer uma adequação em relação às suas necessidades educacionais especiais, conforme as seguintes falas:

A5 – Não. Eu escolhi esse curso porque eu quero ensinar crianças surdas, porque eu não quero que essas crianças cresçam atrasadas. Eu quero que elas se desenvolvam intelectualmente de acordo com suas idades cronológicas. Eu penso que a oportunidade que eu estou tendo, é como se fosse um milagre. Minha mãe já faleceu e eu queria tanto poder contar para ela que eu estou na

Universidade. Minha mãe sofreu tanto para que eu pudesse um dia chegar na Universidade e agora graças a Deus, eu estou.

A1 – Sim. Porque todo mundo tem um sonho, e eu tinha um sonho de ser médica, mas não deu.

A2 – Sim.

A3 – Sim. No passado eu queria ser arquiteto, mas minha mãe disse que eu não tinha condições de fazer, porque na época não tinham intérpretes dentro das salas de aula, o método usado era o oralismo e não tinha como estudar muitas matérias.

A4 – Sim, porque se eu fosse ouvinte eu teria escolhido outros cursos. Feito Ciências da Computação. Teria feito concursos e hoje a minha vida poderia ser diferente.

A6 – Sim, porque eu pensei em fazer um curso que de certa forma eu conseguisse acompanhar, devido a minha deficiência auditiva. Eu gostaria de ter feito Direito ou História.

A7 – Sim, porque eu pensei que fosse ser mais fácil para mim. Eu queria fazer enfermagem porque eu penso que com essa profissão eu vou usar mais as mãos, não vou precisar ficar falando.

Dos dezesseis alunos (as) com deficiência física, apenas três (18,8%) responderam ter adequado a escolha de seus cursos devido à deficiência.

F2 – Sim, pois esse foi o curso que achei que melhor se adequava para mim depois que eu tive esse problema e esse curso está servindo como uma terapia, além de uma nova oportunidade na área profissional.

F4 – Sim. Eu procurei um curso que depois de formado eu pudesse escolher um trabalho, que eu não tivesse que me locomover muito, pois eu tenho muitas dificuldades nessa área. Mas é um curso que eu gosto.

F15 – Sim. A minha família quis que eu fizesse um curso que fosse em poucos anos e que fosse adequado às minhas necessidades especiais.

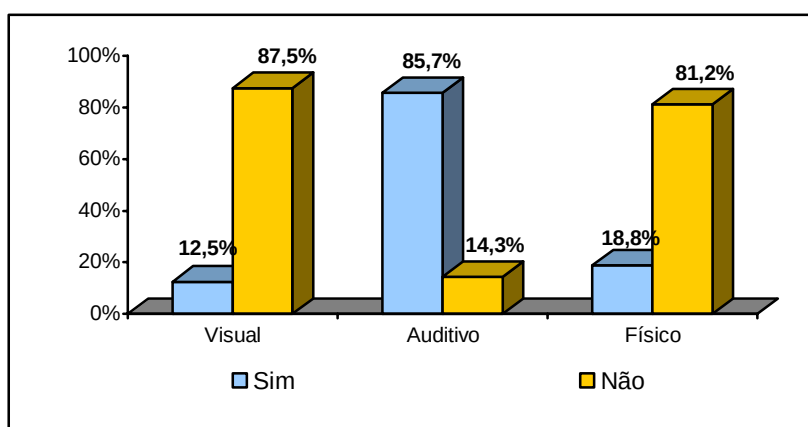


Gráfico 13 – Adequação do curso de graduação pelos sujeitos da pesquisa em função das suas necessidades educacionais especiais.

Conforme observa-se no gráfico 13, os alunos com deficiência auditiva foram os que mais escolheram seus cursos levando em consideração suas necessidades educacionais especiais, pois de acordo com os mesmos, a falta da audição e/ou fala, aliadas à falta de intérpretes em Libras nas IES, dificultaria muito mais o acesso e/ou permanência dos referidos em algumas áreas, em relação às outras. Em segundo lugar vêm os alunos com deficiência física e/ou motora, e por último, os alunos com deficiência visual.

Entre os alunos que escolheram seus cursos levando em consideração suas deficiências, os mesmos o fizeram devido à conscientização de que em determinados cursos, a deficiência, juntamente com a falta de recursos materiais e

humanos especializados, aliada às barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes nas IES-MA limitariam suas atuações profissionais.

8ª – Os (as) professores (as) medeiam o processo ensino-aprendizagem até você? Em caso positivo, de que forma (s)?

Quatro alunos (50%) com deficiência visual afirmaram que não existe mediação no processo ensino-aprendizagem em relação às suas necessidades educacionais especiais. Quatro (50%) disseram que a maioria dos professores não faz mediação adequada, mas que há professores que ditam para o aluno copiar; fazem transparência com letras bem grandes; entregam o material com antecedência para o aluno ter tempo para estudar. Essas informações foram observadas nos depoimentos a seguir e no gráfico 14.

V3 – Do mesmo modo que mediam para os demais. Os professores não têm boa vontade, pois o que normalmente eu peço é o mínimo para que eu tenha um pouco menos de dificuldades, e mesmo assim, muitos não atendem, não se preocupam com as minhas necessidades educacionais especiais.

V4 – Até o momento não está acontecendo nenhuma mediação adequada, as aulas estão sendo ministradas da mesma forma para todos, isto é, para os alunos que não tem deficiência visual.

V7 – Eles escrevem no quadro com letras de forma, usam transparências ampliadas.

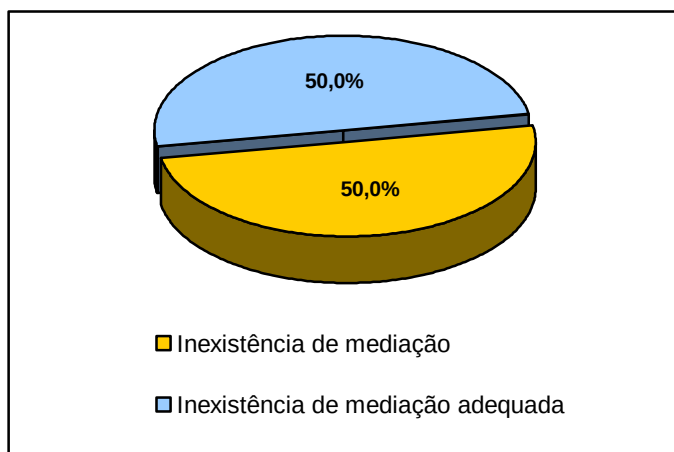


Gráfico 14 – Mediação do processo ensino-aprendizagem pelos professores das IES-MA em relação aos alunos com deficiência visual

Quatro alunos (57,1%) com deficiência auditiva responderam que não existe mediação por parte dos professores. Três alunos (42,9%) disseram que alguns professores se preocupam em falar de frente; perguntam se estão entendendo, lêem as provas e fazem explicações individuais. Conforme gráfico 15. As seguintes falas dão um demonstrativo:

A7 – Eles não fazem nada para me ajudar. Eles dão aulas da mesma maneira para todos os alunos. Tem professor que passa filme dublado e eu não consigo entender. Tem professor que fala muito rápido e eu não entendo. Tem professor que não se preocupa em falar de frente para mim.

A1 – Alguns professores falam de frente para mim, preocupavam-se eu estou entendendo ou não. Na hora da prova, eles lêem na minha mesa e perguntavam se eu estou entendendo, me explicam individualmente.

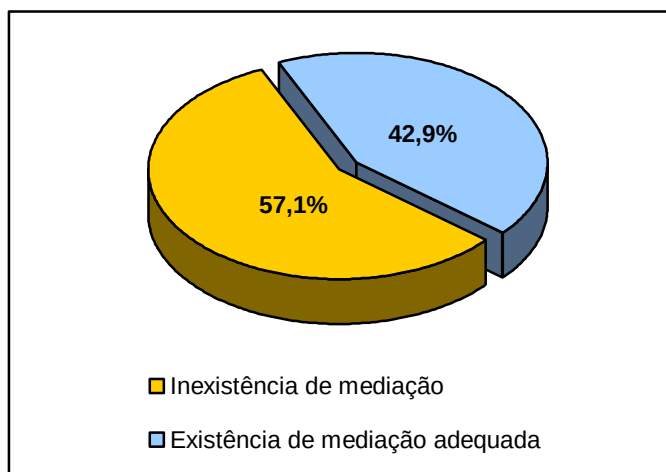


Gráfico 15 – Mediação do processo ensino-aprendizagem pelos professores das IES-MA em relação aos alunos com deficiência auditiva

Dez alunos (as) (62,5%) com deficiência física responderam que não existe necessidade de mediação no processo ensino-aprendizagem, pois os mesmos não apresentam nenhuma dificuldade em relação ao acompanhamento das aulas. Seis alunos (37,5%) disseram que alguns professores medeiam o referido processo com: trabalhos extras; adequação de tempo para realização de atividades e provas; compreensão das dificuldades físicas dos alunos, como se observa nas falas a seguir e no gráfico 16.

F8 – Eu não sinto necessidade de mediação na parte pedagógica, meu único problema é de locomoção e quanto à essa questão, existe um certo descaso, que na minha concepção deve ser porque existe um número reduzido de alunos com deficiência no Ensino Superior e ninguém se preocupa se as condições materiais e humanas estão adequadas a nós alunos com deficiência.

F10 – De forma normal, pois não existe necessidade de mediação diferenciada.

F6 -. Às vezes eu não tenho como vir e os professores compreendem as minhas dificuldades. Os professores às vezes passam trabalhos complementares para me ajudar nesse sentido.

F7 – A mediação é mais na base da compreensão das minhas dificuldades de locomoção.



Gráfico 16 – Mediação do processo ensino-aprendizagem pelos professores das IES-MA em relação aos alunos com deficiência física

Entre os alunos com deficiências, visual, auditiva, a maioria afirmou não existir nenhuma mediação no processo ensino-aprendizagem por parte dos professores, considerando suas necessidades educacionais especiais. Segundo os mesmos, a mediação seria necessária durante as aulas.

Ressalta-se que os alunos com deficiência física fizeram questão de esclarecer que não precisavam de nenhuma mediação na parte pedagógica, apenas que as aulas fossem realizadas em lugares de fácil acessibilidade. Às vezes, os alunos faltam às aulas em decorrência das dificuldades de locomoção, e nessa

situação, os professores passam trabalhos extras, adaptando o tempo para realização de atividades e provas.

As mediações feitas por alguns professores, de acordo com os referidos alunos, compreendem: ditar para os alunos copiarem as aulas; uso de transparências com letras ampliadas; entrega de material didático com antecedência para o aluno ter tempo de estudar; falar de frente para o aluno com deficiência auditiva, para que o mesmo consiga fazer leitura labial; explicações individuais; leitura prévia de provas; explicações de forma clara e pausadamente; trabalhos extras para ajudar nas notas; adequação de tempo para realização de atividades e provas; compreensão das dificuldades de locomoção dos alunos com deficiência física.

9ª – Nesta IES-MA, existem recursos materiais e humanos que atendem suas necessidades educacionais especiais? Em caso positivo, quais são?

Todos os (as) alunos (as) com deficiência visual disseram não existir nas IES, em que estudam, recursos materiais e humanos especializados para as suas necessidades educacionais especiais, sendo que um aluno (V7) acrescentou: - “Na que eu estudo tem recursos materiais para receber alunos com deficiência física”.

Os sete (100%) alunos com deficiência auditiva foram unânimes ao afirmar que nas IES faltam recursos humanos especializados em suas necessidades educacionais especiais, principalmente, professores que saibam Libras, como ressaltam os alunos:

A4 – Os professores não sabem Libras e fica difícil o nosso entendimento.

A5 – Falta profissionais especializados. Tem que ter intérpretes como funcionários das IES para ajudar na compreensão das palavras.

A7 – A maioria dos professores desconhece as dificuldades dos alunos deficientes auditivos.

Entre os alunos com deficiência física, nove (56,2%) afirmaram que não existem recursos materiais nas IES-MA, e que as barreiras arquitetônicas são os seus maiores problemas na busca pelo conhecimento, mas que em relação aos professores, a maioria sabe como tratá-los. Cinco (31,3%) afirmaram que nas IES, em que estudam, existem recursos materiais e humanos que atendem as suas necessidades especiais. Dois (12,5%) disseram que nas IES existem muitas dificuldades de acessibilidade física e que os recursos humanos não satisfazem as necessidades educacionais dos alunos. Algumas falas são:

F2 – Sim, para mim existem os recursos que eu necessito.

F4 – A maioria dos profissionais não é preparada para trabalhar com pessoas que têm deficiência.

F7 – Não existe estrutura física que facilite a minha locomoção aqui dentro, mas a maioria dos professores me trata muito bem.

F9 – A questão da acessibilidade está muito a desejar. Dos professores eu não tenho do que reclamar.

F13 – As barreiras arquitetônicas são um grande problema na busca pelo conhecimento.

F14 – Existem muitas barreiras arquitetônicas. Quanto aos recursos humanos, ainda estão muito a desejar.

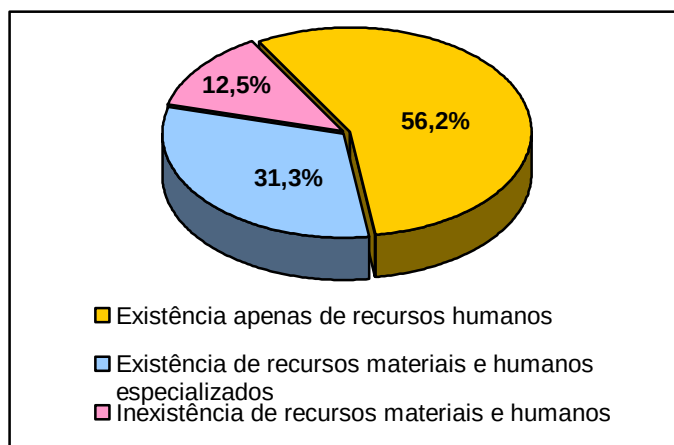


Gráfico 17 – Opiniões dos alunos com deficiência física quanto à existência de recursos materiais e humanos para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais

De acordo com os alunos com deficiências visual e auditiva, nas IES em que estudavam, não existiam recursos materiais e humanos especializados que atendessem suas necessidades educacionais especiais, como no mínimo: materiais didáticos em Braille e com fontes ampliadas; professores que saibam Libras e presença de intérpretes em sala de aula em condições de entender os conteúdos dados para poderem explicar aos alunos com deficiência auditiva.

Entre os alunos com deficiência física, a maioria afirmou que nas referidas instituições não existiam condições adequadas de acessibilidade. Os alunos que afirmaram existir nas IES em que estudavam recursos materiais e humanos adequados às suas NEE, pertenciam as IES Privadas. Conforme observa-se no gráfico 17.

10^a – Existem ou não dificuldades vivenciadas por você em relação ao seu acesso e a sua permanência na Educação Superior?

Todos os alunos (as) com deficiência visual relataram que as maiores dificuldades vivenciadas por eles (as) para terem acesso à Educação Superior foram devido à falta de acesso ao conhecimento, pois existe muita carência de material didático adaptado para deficientes visuais, como: livros com letras grandes, a falta de livros e materiais didáticos em braille. Essas dificuldades contribuem para que a maioria desses alunos não se sentisse em condições de igualdade para competir por uma vaga no processo seletivo vestibular, em relação aos demais alunos sem deficiência sensorial.

Quanto à permanência dos alunos com deficiência visual, seis (75%) alunos disseram que suas dificuldades de permanecer na Educação Superior são devido à falta de materiais didáticos com letras ampliadas, além de procedimentos metodológicos inadequados como: escritos no quadro com letras pequenas e com cores que dificultam a visão; falta de tempo suficiente para a realização de atividades e provas (V3); materiais didáticos trabalhados em sala com fonte pequena (V4); condições inadequadas para realizar provas (V5); fichas para renovação de matrículas com quadros e fontes pequenas; uso de filmes com legenda (V6); pincéis usados para escrever no quadro com a tinta fraca (V7); transparências e provas com letras pequenas, carência de professores especializados em alunos com deficiência (V8). Um aluno (12,5%) disse que as dificuldades vivenciadas ocorrem por falta de materiais didáticos em braille e por não terem professores especializados em sala de aula, além do despreparo das IES para darem suporte às suas necessidades

educacionais especiais (V1). Outro (12,5%) afirmou que o que dificulta sua permanência no Ensino Superior é a falta de condições financeiras, pois o custo para xerocar ampliado todo o material necessário é muito alto (V2). De acordo com o gráfico 18.

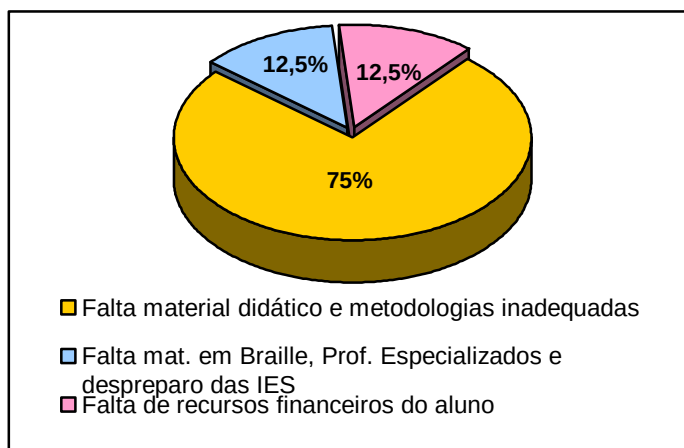


Gráfico 18 – Dificuldades de permanência dos alunos com deficiência visual na Educação Superior

Dos sete alunos (as) com deficiência auditiva, cinco (71,4%) falaram que tiveram muitas dificuldades para conseguir acesso à Educação Superior, devido apresentarem grandes dificuldades para ler e entender o significado das palavras, bem como para compreenderem a mensagem das frases e dos textos, por causa da falta de intérpretes no processo seletivo vestibular, como se observa nas respectivas falas a seguir e no gráfico 19.

A2 – A falta de intérpretes em Libras em sala de aula dificultou minha entrada no ensino superior e está dificultando minha permanência.

A5 – Eu pensava que nunca ia poder entrar na Universidade. A falta de intérprete no vestibular me angustiava muito. Aí eu evitava fazer.

A6 – Eu tive muita dificuldade para entrar no Ensino Superior Público, desde 1995 que eu estava tentando, e só consegui em fevereiro de 2004 em uma Faculdade Particular.

Dois alunos (28,6%) disseram não ter encontrado dificuldades para ingressarem no Ensino Superior.

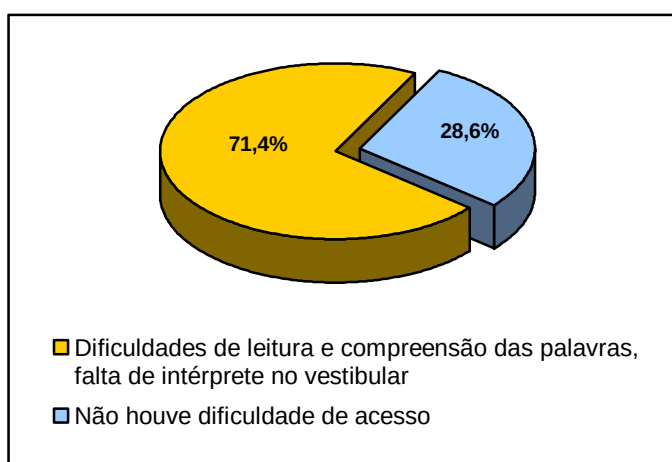


Gráfico 19 – Dificuldades de acesso dos alunos com deficiência auditiva à Educação Superior

Quanto à permanência dos alunos (as) com deficiência auditiva na Educação Superior, todos os entrevistados foram unânimes ao afirmar que estão tendo dificuldades, pela carência de professores especializados em suas necessidades educacionais especiais e por causa de metodologias inacessíveis. As dificuldades citadas foram: filmes dublados; professores explicando assuntos de costas para o aluno; professores explicando muito rapidamente; falta de intérpretes em salas de aula; professores que não sabem libras; dificuldades de comunicação entre professor-aluno; trabalhos com exposição oral; traços de indiferença por parte de alguns professores; preconceito por parte de alguns colegas; barulho dentro da sala de aula resultante de conversas paralelas, além do som do aparelho de ar condicionado. Na sequência, têm-se os depoimentos:

A3 – A maior dificuldade que eu passei foi no início do curso, pois não tinham intérpretes. E, ainda, quando o intérprete não vem, eu tenho muitas dificuldades para ler, entender o significado das palavras e para compreender a mensagem das frases e dos textos.

A6 – O barulho do ar condicionado costuma atrapalhar o meu entendimento durante as aulas. Eu perco a concentração se tiver barulho no ambiente, por causa do aparelho que eu uso. Algumas vezes tem professores que passam filmes dublados e eu não consigo ouvir, legendado é melhor para mim. Alguns professores ficam andando em sala e falando por trás de mim.

A7 – Aqui eu estou me sentido muito sozinha, ninguém me ajuda na sala de aula e eu me sinto muito mal. Eu fico nervosa, com medo dos professores fazerem perguntas para mim e eu não saber responder e as pessoas ficarem rindo de mim. Eu não faço nenhuma pergunta em sala e está sendo muito complicado para mim. A maior dificuldade que eu estou tendo é de relacionamento em sala de aula, meus colegas não me entendem, eles pensam que eu não sou normal como eles, só porque eu tenho o problema da audição. Eu acho que meus colegas estão só acostumados com pessoas normais, não com pessoas como eu, com deficiência. O barulho do ar condicionado não deixa eu entender direito o que o professor está explicando.

Nove alunos (56,25%) com deficiência física responderam que tiveram dificuldades quanto ao acesso e permanência à Educação Superior, devido à existência de barreiras arquitetônicas como: falta de estrutura física dos prédios; falta de rampas e elevadores; salas de aulas em andares superiores; rampas fora dos padrões recomendados; rampas escuras; rampas sem corrimão; rampas localizadas na parte externa dos prédios e sem coberturas; pisos inadequados;

laboratórios, auditórios e coordenações localizados em andares superiores e em prédios apenas com escadas; rampas servindo de depósito; falta de ônibus adaptado na linha do campus universitário; dificuldades de locomoção de um prédio para outro dentro da IES, devido à falta de calçadas e ciclovias, entre outros. Seis (37,5%) alunos com deficiência física afirmaram não terem encontrado nenhuma dificuldade para entrarem e permanecerem no Ensino Superior. Um aluno (6,25%) respondeu que teve dificuldades para entrar no ensino superior, mas que não tem dificuldades em permanecer no mesmo. Conforme o gráfico 20. A seguir, algumas falas:

F3 - Não tem estrutura física.

F4 - A maioria dos profissionais não são preparados para trabalharem com pessoas que tem deficiências.

F5 - A estrutura física não favorece o acesso para cadeirante.

F6 - Existem muitas barreiras de locomoção, mas tem alguns professores que entendem as minhas dificuldades.

F11 -Aqui eu não tenho dificuldades de acesso físico.

F12 - Para mim existem recursos que atendem as minhas necessidades.

F13 - As barreiras arquitetônicas são um grande problema na busca pelo conhecimento.

F15 - Para o aluno com deficiência física existem recursos materiais sim.

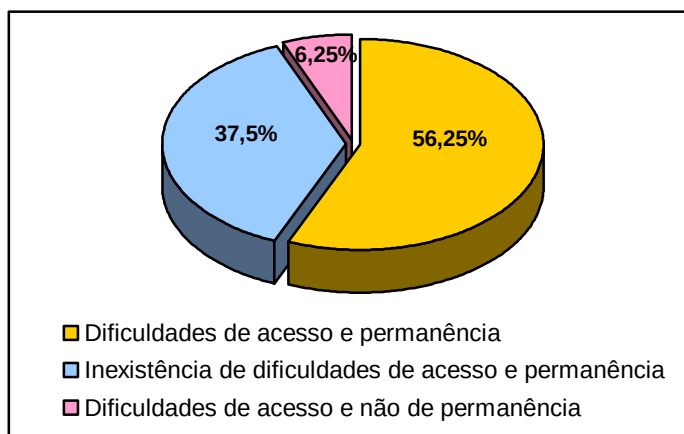


Gráfico 20 – Dificuldades de acesso e permanência dos alunos com deficiência física na Educação Superior

Interessante ressaltar, também, que esses alunos tiveram menos dificuldades para ingressar na Educação Superior, do que estavam tendo para permanecer nas Instituições de Educação Superior de São Luís-Ma. Entretanto, os alunos com deficiências visual e auditiva foram os que mais tiveram dificuldades, tanto para terem acesso quanto para permanecerem na Educação Superior.

Registra-se que entre os alunos que afirmaram não terem encontrado dificuldades para ingressar e permanecer nas IES-MA, a maioria era aluno com deficiência física e de IES Privada.

11ª - Como você gostaria que as aulas fossem ministradas, levando em consideração sua necessidade educacional especial?

Quatro alunos (50%) com deficiência visual gostariam que durante as aulas os professores lessem o que vão escrevendo no quadro. Quatro (50%) sugeriram que o material trabalhado em sala de aula estivesse com fontes ampliadas e fossem entregues com antecedência para que pudessem acompanhar melhor as aulas. Além disso, ressaltaram o uso de certas metodologias como:

explicações claras com associações em algo concreto; gráficos e tabelas em alto relevo; materiais didáticos em Braille; uso de seminários, debates e discussão de textos; usos de filmes dublados; adequações de materiais usados, levando em consideração a deficiência visual; não mostrar nem realizar experimentos de forma rápida. Conforme algumas falas a seguir e o gráfico 21.

V1 - Que fossem explicadas em uma linguagem mais clara, menos complicada, e que tivessem associações com algo concreto. Que os gráficos fossem em alto relevo. Que as IES-MA preparassem esses materiais com antecedência e fontes ampliadas.

V2 - Eu gostaria que todo o material trabalhado em sala de aula fosse tivesse letras ampliadas. As IES deveriam ter pelo mínimo alguns livros referentes aos cursos com letras ampliadas e em braille, disponíveis na biblioteca.

V3 - Que no momento em que os professores estiverem copiando as aulas no quadro, eles pudessem ler o que está escrito. No laboratório deveriam se preocupar em colocar uma tarja nos vidros para que eu conseguisse visualizá-los e distinguir um objeto de outro, e durante os experimentos não fazer de forma muito rápida.

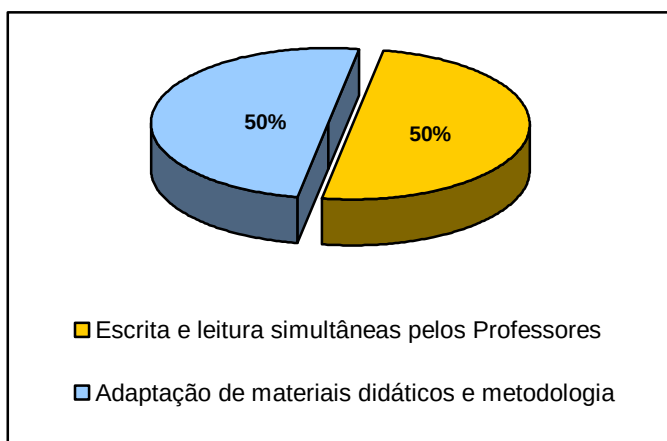


Gráfico 21 – Sugestões dos alunos com deficiência visual para a realização das aulas nas IES-MA

Entre os (as) sete alunos (as) com deficiência auditiva, três (42,9%) deles gostariam que durante as aulas os professores falassem mais pausadamente e sempre de frente, para que os mesmos pudessem fazer leitura labial. Três (42,9%) ressaltaram que gostariam que as aulas fossem ministradas por professores que soubessem Libras, para possibilitar melhor comunicação entre professor e aluno, e que os mesmos fossem especialistas em alunos com necessidades educacionais especiais, de preferência em deficiência auditiva. Um (14,2%) aluno disse que gostaria que as aulas fossem com vários recursos visuais e que os professores gesticulassem mais. De acordo com algumas falas a seguir e o gráfico 22.

A2 – Que os professores falem de frente e de vagar.

A3 – Que fossem ministradas por professores que soubessem Libras.

A6 – Que os professores falassem mais de vagar, que falassem sempre de frente para mim.

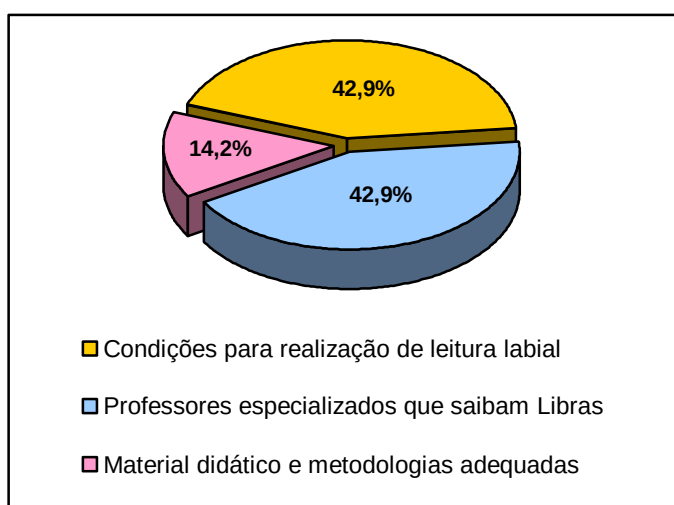


Gráfico 22 – Sugestões dos alunos com deficiência auditiva para a realização das aulas nas IES-MA

Nove (56,3%) alunos com deficiência física disseram não existir nenhuma necessidade de adaptação nas aulas, devido suas deficiências de locomoção. Sete (43,7%) falaram que gostariam que as aulas sempre fossem realizadas em lugares de fácil acessibilidade, como nos andares térreos ou em lugares com rampa ou com elevador e que de preferência fossem ministradas em lugares fixos, sem mudanças de salas e de prédios, como ressaltam as falas dos alunos F4 e F6 e no gráfico 23.

F4 – Quanto às aulas práticas, eu gostaria que fossem escolhidos ambientes de fácil acesso, para que não exista exclusão da pessoa com dificuldade de locomoção.

F6 – Que as aulas fossem ministradas em um lugar só, em um lugar fixo, para eu não ter a dificuldade de ir de um prédio para outro, de uma sala para outra.

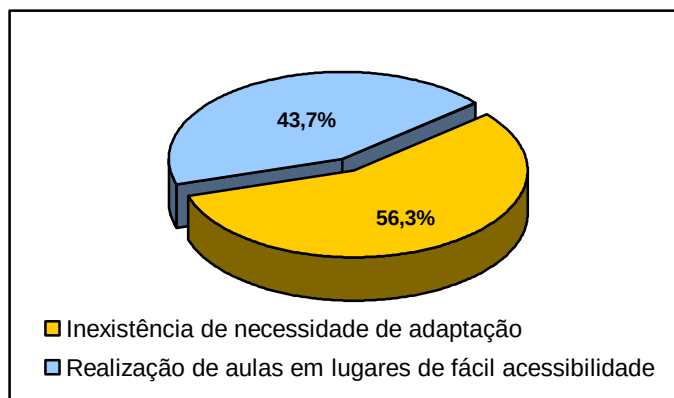


Gráfico 23 - Sugestões dos alunos com deficiência física para a realização das aulas nas IES-MA

Constatou-se que a maioria desses alunos gostaria que os professores ministrassem as aulas levando em consideração suas necessidades educacionais especiais.

12ª - Na sua opinião, as Instituições de Educação Superior de São Luís-MA estão preparadas para o acesso e a permanência de alunos (as) com necessidades educacionais especiais como: alunos (as) com deficiências visual, auditiva ou física?

Os (as) alunos (as) com deficiência visual foram unânimes ao afirmar que as IES-MA não estão preparadas para o acesso e a permanência de alunos (as) com necessidades educacionais especiais.

Seis (85,7%) alunos (as) com deficiência auditiva afirmaram que as IES-MA não se encontram preparadas para receber os referidos alunos, pois as mesmas precisam ter profissionais especializados, principalmente, em alunos surdos. Um (14,3%) aluno disse que as IES-MA encontram-se adaptadas apenas para alunos com deficiência física, conforme observa-se no depoimento abaixo:

A3 – Para atender todas as deficiências não, essas Instituições estão mais preparadas para atenderem os alunos com deficiência física.

Doze (75,0%) alunos com deficiência física afirmaram que as IES-MA não estão preparadas para o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual, auditiva ou física. Quatro (25,0%) responderam que as IES-MA encontram-se preparadas apenas para o acesso e a permanência de alunos com deficiência física. Esses dados são verificados nos depoimentos abaixo:

F1 – Levando em consideração os alunos deficientes visuais e auditivos, eu acho que elas não estão preparadas.

F6 – Não. O que ocorre é que está sendo menos difícil ter acesso e permanecer no Ensino Superior, alunos com deficiência física, do que os alunos deficientes visuais e auditivos.

F8 – Na questão do deficiente visual e auditivo eu acredito que as IES-MA não estão preparadas, apenas estão para os com deficiências motoras.

F14 – Não, algumas apenas estão adaptadas para o acesso físico desses alunos.

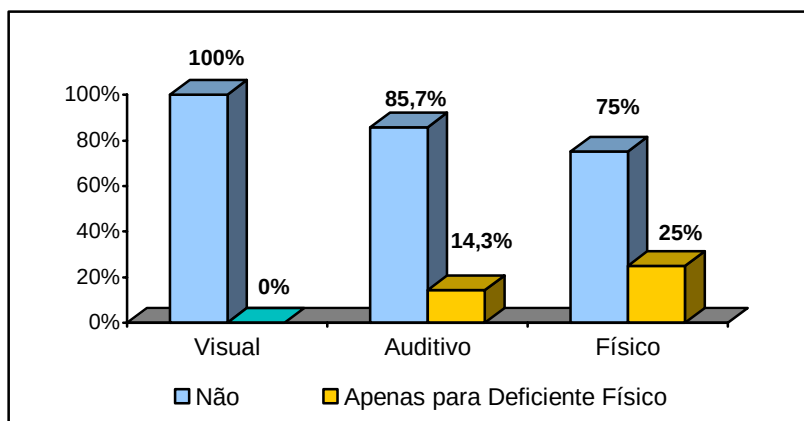


Gráfico 24 – Opiniões dos sujeitos da pesquisa quanto à preparação das IES-MA para o acesso e a permanência de alunos (as) com NEE

Entre os referidos alunos, a maioria afirmou que as IES-MA ainda não encontram-se preparadas para o acesso e a permanência de alunos com NEE, pois carecem de recursos materiais e humanos especializados em alunos com deficiências visual, auditiva e física. Dos que disseram que as IES estão apenas adaptadas para alunos com deficiência física, a maioria foi dita pelos próprios alunos com deficiência física. De acordo com o gráfico 24.

13ª – O que você acha que pode estar dificultando o acesso e a permanência de alunos (as) com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA?

Entre os alunos (as) com deficiência visual, quatro (50%) alunos disseram que a falta de recursos humanos especializados está dificultando o acesso e a permanência de alunos (as) com necessidades educacionais especiais nas IES-MA. Quatro (50%) acharam que o que está dificultando é a falta de recursos materiais adequados, entre os quais, livros em Braille, materiais didáticos com fontes ampliadas e metodologias adequadas, conforme os respectivos depoimentos a seguir e o gráfico 25.

V1 – As IES-MA ainda não estão adequadas ao aluno com deficiência. Faltam recursos materiais especializados.

V4 – Ainda existem muitas dificuldades por parte dos professores em relação às metodologias para alunos com deficiência visual.

V6 – Falta recursos humanos especializados em alunos com necessidades educacionais especiais.

V7 – Não existem recursos materiais para alunos cegos no Ensino Superior.

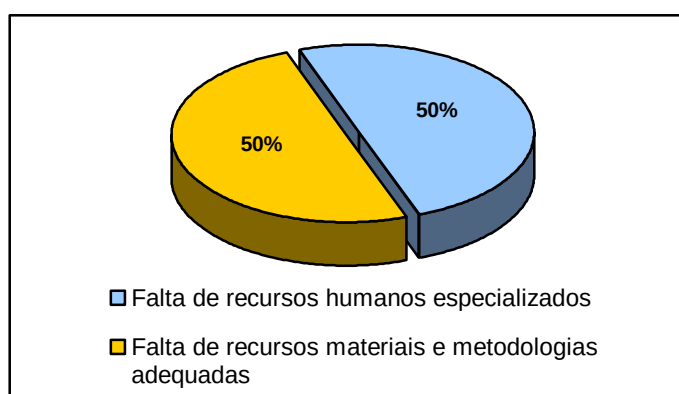


Gráfico 25 – Opiniões dos alunos com deficiência visual quanto às dificuldades de acesso e de permanência de alunos com NEE nas IES-MA

Cinco (71,4%) alunos com deficiência auditiva disseram que as dificuldades tanto de acesso, quanto da permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas IES-MA são devidos à falta de profissionais especializados e intérpretes em Libras. Dois (28,6%) afirmaram que é por falta de uma política de inclusão mais enérgica, além do descaso das autoridades competentes e da falta de estrutura física das IES. Conforme gráfico 26.

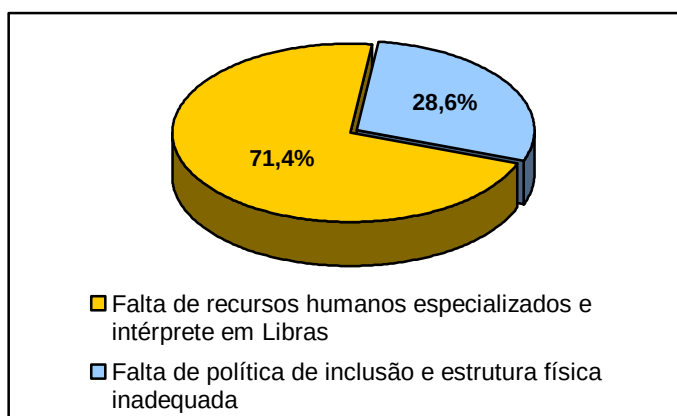


Gráfico 26 – Opiniões dos alunos com deficiência auditiva em relação às dificuldades de acesso e de permanência de alunos com NEE nas IES-MA

Entre os (as) alunos (as) com deficiência física, onze (68,75%) alunos falaram que as barreiras arquitetônicas dificultam o acesso e a permanência desses alunos, pois a estrutura da maioria dos prédios não é adaptada para alunos com deficiência física, dificultando com isso, o acesso ao conhecimento. Três (18,75%) disseram que é por falta de acompanhamento desses alunos por profissional especializado. Dois (12,5%) afirmaram que é devido à inexistência de incentivo por parte das autoridades competentes, além da falta de apoio tanto da sociedade, quanto da própria família desses alunos. De acordo com o gráfico 27.

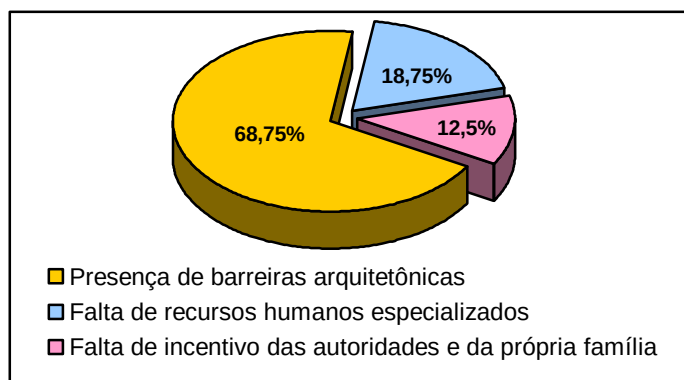


Gráfico 27 - Opiniões dos alunos com deficiência física em relação às dificuldades de acesso e de permanência de alunos com NEE nas IES-MA

Para os alunos sujeitos dessa pesquisa, o que poderia estar dificultando o acesso e a permanência de alunos com NEE nas IES-MA, era: falta de recursos materiais e humanos especializados nas referidas necessidades; barreiras arquitetônicas; falta de uma política de inclusão enérgica para alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior; falta de incentivo aos referidos alunos por parte das autoridades competentes e da própria família.

14^a - Na sua opinião, o que pode ser feito para a viabilização do acesso e da permanência de um maior número de alunos (as) com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior Maranhense?

Entre os oito alunos (as) com deficiência visual, dois (25,0%) disseram que para viabilizar o acesso e a permanência de um maior número de alunos (as) com necessidades educacionais especiais nas IES, é necessário o aumento do número de vagas nas universidades públicas, e que as IES usem critérios diferenciados na avaliação de alunos (as) com deficiência sensorial. Dois (25,0%)

falaram que as IES devem ter em seus acervos recursos materiais adequados para as devidas deficiências. Dois (25,0%) ressaltaram a presença de profissionais especialistas em alunos (as) com deficiência desde a Educação Básica, de forma a favorecer a aprendizagem dos mesmos, e com isso, o acesso ao Ensino Superior. Dois (25,0%) afirmaram que as IES devem ter recursos materiais e recursos humanos especializados para facilitarem o acesso ao conhecimento de alunos (as) com necessidades educacionais especiais. Conforme as falas a seguir e o gráfico 28.

V1 - Aumentar o número de vagas para o Ensino Superior Público.

Favorecer a acessibilidade ao conhecimento e ter critérios diferenciados para o acesso de alunos com deficiência sensorial.

V3- Disponibilizar os recursos materiais necessários para a chegada desses alunos, é o caminho mais racional que eu vejo.

V4 – Favorecer educação de qualidade na Educação Básica, dando condições para que o aluno com deficiência possa estudar e aprender. As IES têm que favorecer as devidas oportunidades, tanto as físicas, quanto as pedagógicas.

V7 Os profissionais da educação devem ser conscientizados em relação a questão do aluno com deficiência, pois o discurso é altamente discriminante. Mudar a forma da avaliação no vestibular. Ter profissionais especializados para evitar que esses alunos não desistam de seus cursos.

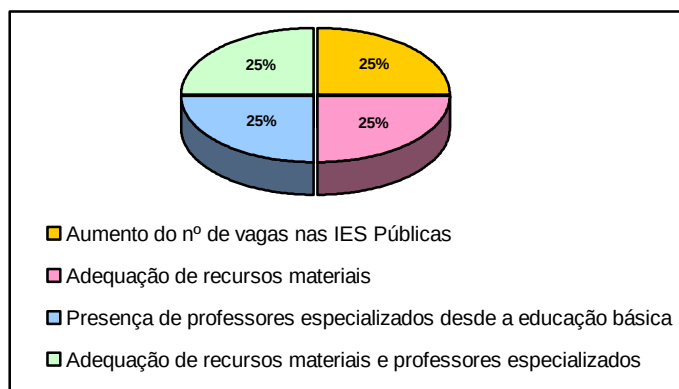


Gráfico 28 – Sugestões dos alunos com deficiência visual para viabilização de um maior número de alunos (as) com NEE nas IES-MA

De acordo com as respostas dos alunos com deficiência auditiva, três (42,8%) alunos responderam que as IES têm que disponibilizar recursos humanos necessários para o acesso desses alunos. Dois (28,6%) alunos com deficiência auditiva falaram que é preciso uma parceria entre as IES e as Instituições que representam pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, visando ao acesso e à permanência dos mesmos na Educação Superior. Dois (28,6%) outros disseram que as IES devem aumentar o número de vagas e reservar um determinado número para alunos com deficiência, e que as referidas Instituições revejam as metodologias adotadas em sala de aula. Esses aspectos estão exemplificados nas falas a seguir e no gráfico 29.

A2 – Que as Universidades Federal e Estadual aumentem o número de vagas, e deixem vagas para as pessoas com deficiência que querem estudar e não têm dinheiro para pagar uma Universidade Particular.

A3 – É preciso existir uma parceria das Instituições de Ensino Superior com órgãos que trabalham com pessoas com deficiência.

A4 – Que as IES revejam suas metodologias excludentes.

A6 – Que as IES invistam mais em profissionais especialistas em alunos com necessidades especiais.

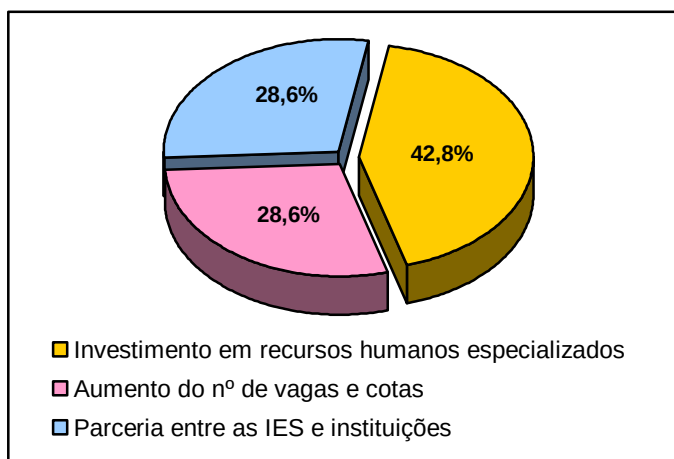


Gráfico 29 - Sugestões dos alunos com deficiência auditiva para viabilização de um maior número de alunos (as) com NEE nas IES-MA

Cinco alunos (31,2%) com deficiência física responderam que falta melhorar a estrutura física das IES e eliminar as barreiras arquitetônicas. Quatro alunos (25,0%) disseram que falta às IES investirem em profissionais especializados em alunos com necessidades educacionais especiais. Quatro alunos (25,0%) falaram que falta incentivo do Governo Federal para as IES Públicas; criar políticas que façam as IES cumprirem o que existe nas Leis em relação a alunos com necessidades educacionais especiais; conscientizar a sociedade para a questão da deficiência; investir mais em ônibus adaptado para pessoas com deficiência física. Dois alunos (12,5%) pontuaram que as IES-MA em condições de receber alunos com necessidades educacionais especiais devem divulgar isso para a sociedade, ressaltando que a deficiência não é obstáculo para o acesso à Educação Superior. Um outro aluno (6,3%) disse que deve existir cotas para alunos com deficiência na Educação Superior. De acordo com o gráfico 30.

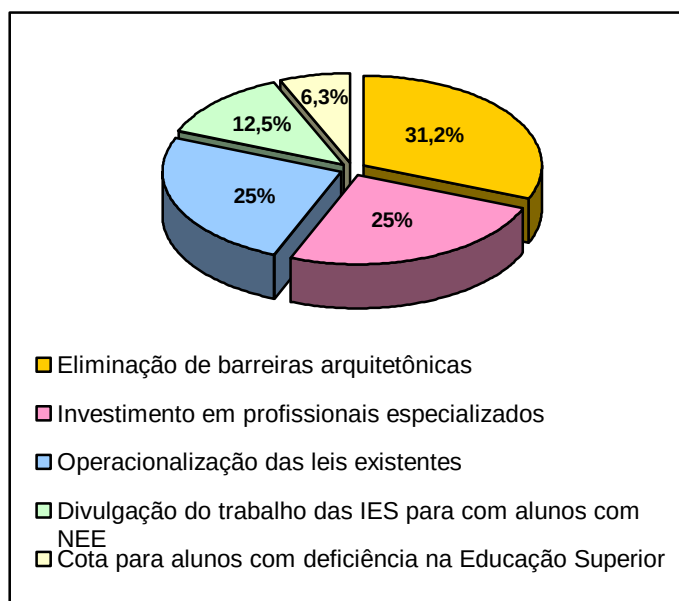


Gráfico 30 - Sugestões dos alunos com deficiência física para viabilização de um maior número de alunos (as) com NEE nas IES-MA

Observou-se que tanto nas respostas dos alunos com deficiência sensorial, quanto nas dos alunos com deficiência física, esteve presente questões a respeito do aumento do número de vagas nas IES públicas e da presença de profissionais especializados nas IES-MA. Reafirmando-se que para os alunos com deficiência visual, destacam-se a necessidade de recursos materiais especializados. Para os alunos com deficiência auditiva, a maioria sugeriu a presença de recursos humanos com especialização em necessidades educacionais especiais. Os alunos com deficiência física ressaltaram a eliminação de barreiras arquitetônicas para viabilizar o acesso dos mesmos ao conhecimento.

É interessante destacar as colocações do tipo: parcerias entre as IES-MA e as instituições que defendem e/ou operacionalizam os direitos desses alunos; divulgação por parte das IES-MA para a sociedade sobre as condições de acessibilidade desses alunos nas referidas instituições; o investimento e/ou incentivo

do Governo Federal que viabilize a operacionalização da Legislação Federal vigente em benefício da inclusão dos referidos alunos na Educação Superior, entre outras anteriormente destacadas, as quais reforçam a situação excludente desses alunos, na maioria das IES-MA.

7 DISCUSSÃO

Ao analisar-se a Legislação Federal vigente, constatou-se que a mesma viabiliza o acesso, a permanência e garante atendimento especializado às pessoas atualmente consideradas com necessidades educacionais especiais, na Educação Superior, desde, praticamente há vinte e quatro anos atrás, conforme a Resolução nº 2, do então Conselho Federal de Educação, de 24 de fevereiro de 1981 (BRASIL, 2004a), a qual autorizava a concessão para dilatação do prazo de conclusão dos cursos de graduação, aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas e com as demais leis brevemente pontuadas a seguir.

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira dispõe que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante a garantia de, entre outros, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a Lei nº 7.853/89 regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 2004a) verificou-se uma preocupação em assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive os direitos à educação ao determinar que é crime punível de um a quatro anos de reclusão, não deixar ter acesso ou permanência sem justa causa, alunos com deficiências em qualquer nível de ensino, público ou privado, por motivos derivados de suas deficiências. Se esta lei fosse operacionalizada criteriosamente, um número bem maior de alunos com NEE estariam tendo acesso e permanência nas IES-MA.

A Portaria nº 1.793/94 (BRASIL, 1994e) recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da

pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, além da inclusão de conteúdos relativos à referida disciplina em Cursos de Saúde, de Serviço Social e demais cursos superiores, segundo suas especificidades. Demonstrando, com isso, uma preocupação em conscientizar e qualificar futuros recursos humanos para viabilizar o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino, além da inclusão social dos mesmos.

Ressalta-se que a falta de professores especializados foi bastante citada como uma das dificuldades para o acesso e a permanência dos alunos com NEE na Educação Superior.

Em 1996, as IES receberam o Aviso Circular nº 277/96 com sugestões de encaminhamentos para viabilizar os processos de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior, sobretudo no processo seletivo, concurso vestibular, ressaltando que as referidas instituições desenvolvessem ações que possibilitassem a flexibilização dos serviços educacionais, de infra-estrutura, de capacitação de recursos humanos, que proporcionassem uma permanência com qualidade a esses alunos.

O Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 2004a) vem sinalizando que a Educação Especial como modalidade de educação escolar, permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino.

A partir de 1999, com a Portaria nº 1.679/99, revogada pela Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, foi que as IES começaram a se adaptar,

segundo as referidas exigências, para o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à educação superior.

O Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2004a) vem sinalizando a falta de dados oficiais sobre o número de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Superior. Nas IES-MA os referidos dados não foram, também, encontrados.

Mais recente tem, ainda, a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003) que dispõe sobre a responsabilidade das IES públicas e privadas em assegurarem condições de acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência sensorial e física na educação superior.

Vendo-se por este aspecto, a Legislação Federal progrediu quanto à tentativa de inclusão dos referidos alunos a níveis mais elevados de ensino, que neste estudo, corresponde à Educação Superior. Percebe-se que os desafios a serem superados para que alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA, dependem de recursos humanos especializados para operacionalizarem as leis que viabilizam a inclusão desses alunos na Educação Superior, conforme verifica-se a seguir.

Ao sintetizar-se os entendimentos dos alunos com deficiências sensorial e física a respeito de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), pode-se afirmar que, são os que precisam de recursos materiais e humanos especializados em suas necessidades singulares. Em relação a essa questão, percebeu-se que os alunos com deficiência sensorial e física dispensaram os rótulos e sinalizaram as barreiras interpostas pela conjuntura da educação excludente.

Os alunos com deficiências visual, auditiva e física, apesar de terem respondido baseados no senso comum, o que entendiam por alunos com NEE, suas respostas estão de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), quando ressaltam que os referidos alunos são os que durante o processo educacional apresentavam, entre outras, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, como aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

O fato de a maioria desses alunos encontrarem-se insatisfeitos com as IES-MA, devido à falta de recursos materiais e humanos especializados em suas necessidades educacionais especiais, além das barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes nas referidas instituições, mostra a ponta do *iceberg* dos desafios do acesso e da permanência que os mesmos enfrentaram e enfrentam nessas instituições, demonstrando com isso, o descumprimento por parte das referidas instituições para com a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), em que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições.

Ao responderem a questão sobre o conhecimento de seus direitos como alunos com NEE, os alunos com deficiências sensorial e física, fizeram reflexões de que por ignorarem tais direitos, não lutaram pela validade dos mesmos. O advogado e Coordenador Nacional do Núcleo Brasileiro de Estudos Jurídicos do Portador de Necessidades Especiais, Ruli Neto (2002) alerta para esse fato quando ressalta que muitas pessoas com necessidades especiais deixam de exercer seus direitos,

previstos em lei, por desconhecê-los e, muitas das pessoas que poderiam colaborar, também deixam de fazê-lo.

Em relação à maioria desses alunos ter tentado ingressar nas universidades públicas e não conseguirem, percebe-se que desde 2001, com a Lei nº 10.172/01, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004a) já sinalizava a necessidade da expansão das universidades públicas para atenderem à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes. No referido documento não consta de forma explícita a preocupação com alunos da Educação Especial na Educação Superior, apenas ressalta que as IES assegurem através das diretrizes curriculares, a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela.

Sabe-se que a falta de recursos materiais e humanos especializados em alunos com NEE, desde a educação infantil até a conclusão da educação básica, dificulta e/ou impossibilita o acesso ao conhecimento por parte dos referidos alunos, deixando-os sem condições de competir por uma vaga nas universidades públicas, com os demais alunos sem as tais deficiências.

Esses dados confirmam os ressaltados pelos alunos com deficiências, visual, auditiva e física, ao relatarem suas dificuldades de acesso à Educação Superior. Sobre este assunto, Carvalho (2003) alerta que, muito pouco se tem discutido a respeito da remoção das barreiras existentes entre as etapas do fluxo da escolarização, desde a educação infantil até a universidade.

Diante dessa realidade de despreparo dos alunos desde a educação básica, é necessário inseri-los em políticas afirmativas que viabilizem o acesso e garantam a permanência com sucesso, dos mesmos, nas IES. Não se pretende, com isso, que o Estado adote atitudes paternalistas, mas que faça valer as políticas

públicas vigentes que garantem educação de qualidade às pessoas com deficiências, em todos os níveis de ensino. Afirmando-se que os referidos alunos não solicitam assistencialismo, mas sim, o exercício da cidadania. De acordo com os princípios correspondentes no Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 2004a) em que as pessoas com deficiência devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

É importante ressaltar que os alunos entrevistados tiveram menos dificuldades em ingressar na Educação Superior, do que estavam tendo em permanecer nas IES/MA. No caso dos alunos com deficiências visual e auditiva, o acesso às IES-MA é, de certa forma, viabilizado quando as mesmas providenciam os recursos solicitados pelos alunos, mas quanto à permanência dos referidos alunos, os mesmos recursos não são mais disponibilizados (sic.).

A escolha dos cursos por afinidade com a área e/ou vocação, pelos alunos com deficiências sensorial e física, os levou à certeza do exercício de suas futuras profissões. Entretanto, aqueles que escolheram seus cursos levando em consideração as limitações impostas pela deficiência, fizeram garantir seu acesso e sua permanência nas IES-MA. A conscientização de que em determinados cursos a própria deficiência, aliada à falta de recursos materiais e humanos especializados, limitariam a atuação profissional dos mesmos, corresponderam a fatores positivos para o acesso e a permanência desses alunos nas IES-MA.

De acordo com a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b) a educação formal deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Neste contexto, torna-se interessante resgatar o pensamento de Brzezinski (1997) quando ressalta que a LDB/96 faz um discurso universal, mas garante apenas uma prática particularizada.

Se as IES-MA estivessem disponibilizando recursos materiais e humanos especializados em alunos com NEE, e, se viabilizassem o acesso ao conhecimento por parte dos referidos alunos com educação de qualidade, conseqüentemente, estaria qualificando-os para o mercado de trabalho.

Conforme análise anterior dos dados, o presente estudo permitiu a constatação de que a maioria das IES-MA não se encontra preparada para viabilizar o acesso, a permanência e o atendimento especializado aos alunos com deficiências visual, auditiva e física, pois segundo os referidos alunos, não existia mediação adequada por parte da maioria dos professores na relação ensino-aprendizagem; nas IES-MA em que estudavam, não existiam recursos materiais e humanos especializados em suas necessidades educacionais especiais, com exceção para alunos com deficiência física em algumas IES; além da existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais nas referidas instituições; uso de metodologias inacessíveis, entre outras já descritas anteriormente.

Entre as quinze IES identificadas em São Luís-MA, seis instituições tinham alunos com deficiências sensorial e física devidamente matriculados. Apenas quatro, dessas seis IES pesquisadas estão adaptadas somente arquitetonicamente, segundo exigências da Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Ressalta-se, ainda, que entre as quatro IES-MA adaptadas arquitetonicamente, três são IES privadas e apenas uma é IES pública.

Os dados acima mencionados estão de acordo com os estudos de Oliveira et al. (2005), em que ressaltam que algumas IES adotaram medidas de

acesso para atender alunos com deficiência, porém, a maioria ainda não possui programas especiais para atender a esta clientela.

Os relatos dos alunos com deficiências visual, auditiva e física, a respeito de como gostariam que as aulas fossem ministradas; o que poderia estar dificultando o acesso e a permanências de alunos com NEE nas IES-MA e o que poderia ser feito para viabilização do acesso e da permanência de um maior número desses alunos na educação superior, acusa uma permanência excludente dos mesmos nas IES-MA, contraditório com a Legislação Federal vigente que viabiliza o acesso, a permanência e o atendimento especializado dos referidos alunos desde a Educação Básica à Educação Superior.

Os resultados convergiram para os dois objetivos temáticos: acesso e permanência correspondentes aos desafios a serem superados para que alunos com deficiências, visual, auditiva e física tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA, de acordo com a Legislação Federal vigente.

As dificuldades superadas em relação ao acesso e a permanência nas IES/MA por parte dos alunos com deficiências sensorial e física são diferentes, devido às especificidades de cada deficiência, conforme se apresentam abaixo:

Para que alunos com deficiência visual consigam ter **acesso** à Educação Superior, é necessário que os mesmos tenham acesso ao conhecimento desde a Educação Básica, e para tal, tornam-se de suma importância a aquisição e a operacionalização de recursos materiais especializados como no mínimo: materiais didáticos em Braille e com fontes ampliadas, além da presença desses recursos no processo seletivo vestibular, pois algumas IES/MA ainda não o oferecem da forma adequada (sic.).

Em relação à falta dos recursos materiais nas IES-MA, os referidos alunos com deficiência visual, para terem acesso ao conhecimento solicitaram apenas o mínimo, como mencionado anteriormente, pois conforme determina a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), as IES, devem oferecer muito mais do que esses alunos estavam solicitando. Ressalta-se que as IES devem ter compromisso formal de proporcionar, caso seja solicitada pelos deficientes visuais, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia *braille*, impressora *braille* acoplada a computador; sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas; régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em *braille*.

De acordo com os referidos alunos, as IES-MA só se preocupam em disponibilizar alguns desses recursos, unicamente para o processo seletivo vestibular. Afirma-se que em todas as IES-MA pesquisadas, até o presente momento, nenhuma está adaptada e/ou dispõe dos recursos materiais, conforme a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003). Eis o porque do descontentamento geral por parte dos alunos com deficiência visual para com as referidas IES.

Para que os alunos com deficiência auditiva consigam ter acesso à Educação Superior é necessário que os mesmos tenham acompanhamento de recursos humanos especializados desde a Educação Básica, como: professores que saibam Libras e intérpretes em Libras em sala de aula, além da presença desses profissionais durante o processo seletivo vestibular.

A maioria das IES-MA pesquisadas não estava operacionalizando o que determina a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), em relação ao que as IES devem disponibilizar, quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente na realização de provas ou na sua revisão. No processo de acesso, a IES deve complementar a avaliação expressa em texto escrito ou quando o mesmo não estiver expressando o real conhecimento do aluno; flexibilizar a correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico, bem como oportunizar materiais de informações aos professores para esclarecimento a respeito da especificidade lingüística dos surdos.

Os alunos com deficiência física relataram como dificuldades de **acesso** à Educação Superior, a falta de acesso ao conhecimento desde a Educação Básica, devido às barreiras arquitetônicas como: falta de transporte público adaptado que viabilize a locomoção desses alunos até às instituições de ensino e/ou carência da oferta do mesmo, bem como todas as formas de eliminação de barreiras arquitetônicas previstas na ABNT como: falta de rampas ou rampas fora do padrão oficial; ausência de elevadores em prédios com acesso apenas por escadas; banheiros não adaptados para cadeirantes e demais deficiências; portas estreitas; batentes em frente às portas; falta de ciclovias. Além dessas dificuldades têm-se outras, como: escolha de salas em andares superiores por parte das IES; localização de laboratórios, auditórios e coordenações, localizados em andares superiores, em prédios sem elevadores e sem rampas, com acesso exclusivamente por escadas; restaurante e biblioteca com difícil acessibilidade pelos referidos alunos. Neste contexto, a Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2004a) que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, vem sendo descumprida.

Percebe-se que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram dois grandes desafios a serem superados para terem **acesso** à Educação Superior. O primeiro desafio e o mais importante trata-se da falta de uma educação de qualidade na Educação Básica, que possibilitaria o acesso à Educação Superior. Sobre o referido desafio, os estudos de Torres (2002), a respeito do acesso à Educação Superior por jovens e adultos da Educação Especial, mostraram que as dificuldades de acesso ao conhecimento para esses alunos, nos níveis de ensino anteriores, compromete a formação acadêmica dos mesmos, em que uma grande parte das dificuldades enfrentadas pelos referidos alunos, encontra-se no processo seletivo vestibular, onde é necessário ter adquirido determinadas competências e conhecimentos anteriores, exigidos nos exames de ingresso às IES.

O segundo desafio é o despreparo das IES tanto pela falta de recursos materiais, a presença de barreiras arquitetônicas e atitudinais, quanto por falta de recursos humanos especializados, para mediar o processo ensino-aprendizagem com flexibilidade, criatividade e comprometimento com a inclusão desses alunos na Educação Superior. Isto lembra Manzini (2005) quando diz que as barreiras em ambiente universitário podem estar relacionadas às questões arquitetônicas ou atitudinais.

Os desafios a serem superados em relação à **permanência** desses alunos na Educação Superior de São Luís-MA, também, são diferentes em função da especificidade de cada deficiência.

Para os alunos com deficiência visual, os maiores obstáculos que dificultam a **permanência** dos mesmos nas IES-MA, encontram-se na falta de recursos materiais, devido as IES-MA não estarem preparadas para essa clientela. Faltam, também, profissionais comprometidos e conhecedores das necessidades

educacionais especiais desses alunos, além de especializados em tais necessidades. A esse respeito, ressalta-se a existência da Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), que determina que as IES ofereçam, caso sejam solicitados, os referidos recursos, desde o processo seletivo vestibular até a conclusão dos cursos desses alunos.

Para alunos com deficiência auditiva, o que mais tem dificultado a **permanência** desses alunos na Educação Superior é a falta de recursos humanos especializados em suas necessidades educacionais especiais, como professores que saibam Libras e intérpretes em Libras com nível universitário, capazes não apenas de traduzir o que o professor diz, mas entender e explicar o assunto dado em sala de aula. Neste contexto, percebe-se a não operacionalização da Lei Federal nº 10.436/02 que viabiliza o uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Para alunos com deficiência física, as dificuldades encontradas pela maioria desses alunos para permanecer na Educação Superior foram as barreiras arquitetônicas, pois ainda existem IES/MA que não fizeram adaptações arquitetônicas em benefício do acesso físico dos referidos alunos.

Verifica-se a existência de dispositivos legais que visam viabilizar condições básicas de acesso à Educação Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, como a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003) que estabelece requisitos tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas e Técnicas, que trata da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências e edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos.

As IES/MA, principalmente as IES Privadas, estão se adequando fisicamente (algumas já se encontram adequadas) para a locomoção de alunos (as)

com necessidades educacionais especiais. Apresentam elevador, rampas, banheiros adaptados, mas com relação aos recursos materiais para alunos com deficiência sensorial ainda são precários. Na maioria delas não há recursos humanos especializados para o atendimento adequado dos referidos alunos (as).

Ressalta-se que o Decreto nº 3.298/99, (BRASIL, 2004a), prevê que as Instituições de Educação Superior devem oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelos alunos com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência, aplicando-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de educação superior, os referidos alunos.

Observou-se que entre as IES-MA pesquisadas a maioria não cumpre com as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, de acordo com a Lei nº 10.098/00, entre as que não estão adaptadas nem arquitetonicamente segundo as referidas normas, destacam-se uma IES pública e uma IES privada.

Pretende-se deixar claro, também, que o importante neste caso, não é apontar qual IES está cumprindo com as leis que viabilizam a inclusão desses alunos na educação superior e qual a que não está. O que importa muito mais é divulgar o que está dificultando o acesso ao conhecimento desses alunos, para que esses obstáculos possam ser superados e os referidos alunos tenham condições de permanecer nas IES, recebendo atendimento especializado desde o processo seletivo vestibular até a conclusão de seus cursos.

Durante o percurso referencial teórico feito neste estudo, percebeu-se que não são apenas as IES de São Luís-MA que estão deixando de operacionalizar a

Legislação Federal vigente. Há comprovação de que outras IES de outros estados do Brasil não estão observando as leis que dispõe regras sobre acesso, permanência e atendimento especializado de alunos com NEE na Educação Superior.

8 CONCLUSÃO

Não é muito expressivo o número de pessoas com deficiências, visual, auditiva e física nas Instituições de Educação Superior em São Luís-MA. Mas pode-se afirmar que um dos motivos pelos quais os referidos alunos não estão conseguindo ter acesso e permanência na Educação Superior, certamente não ocorre por falta de Leis que favoreçam essa inclusão, aliás, nesse aspecto, a Educação Especial encontra-se muito bem assessorada.

Na verdade, o que falta para viabilizar o acesso e a permanência de um maior número de alunos com as referidas deficiências na Educação Superior, além de condições que assegurem aos mesmos uma Educação Básica de qualidade, são profissionais especializados para operacionalizarem essas leis, além de Políticas Públicas eficazes, que façam valer nos regimentos das IES, princípios que favoreçam acesso, permanência e atendimento especializado desses alunos, desde o processo seletivo vestibular, até a conclusão de seus cursos.

As universidades de São Luís-MA são carentes de profissionais especializados para trabalharem com a diversidade. Várias das dificuldades enfrentadas por alunos com deficiências visual, auditiva e física, dentro das IES/MA, e relatadas pelos mesmos, poderiam ter sido evitadas, caso houvesse, nessas instituições, profissionais especializados em alunos com necessidades educacionais especiais, para preveni-las e/ou até mesmo minimizá-las.

A partir do momento em que a Política Educacional priorizar o ser humano, em vez do sistema, é que se poderá pensar em uma universidade não apenas voltada para a qualidade do ensino, mas onde, tanto os professores, quanto

os funcionários da mesma, sejam bem preparados e contribuam para a operacionalização desse ensino que atenda de fato, às necessidades individuais de cada educando, quer ele seja, ou não, pessoa com necessidades educacionais especiais.

Está na hora de as Instituições de Educação Superior de São Luís-MA investirem mais na área da Educação Especial, e deixar de negligenciar na formação dos profissionais que delas fazem parte, viabilizando a construção de práticas inclusivas e efetivas, que beneficiem o processo ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais. É urgente e de fundamental importância que essas instituições operacionalizem os avanços teóricos, que visam promover atendimento de melhor qualidade para a clientela da Educação especial.

Deve-se ter em mente que a Educação Superior Inclusiva precisa estar fincada na idéia e no princípio de que toda pessoa tem direito à educação, e que a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem, envolve aplicação de sistemas, programas, planejamentos, estudos e práticas educacionais, que levem em conta a diversidade de características e restrições de cada aluno, nos seus diferentes ritmos de aprendizagem e suas necessidades educacionais especiais singulares.

Percebe-se que a inclusão de alunos com NEE nas IES-MA, não deve acontecer somente através de atos legais, mas deve acontecer principalmente nas ações e inter-relações pessoais que se comprometam com a transformação da sociedade extremamente excludente em includente.

Neste sentido, ressalta-se que mudanças políticas, educacionais, econômicas e sociais serão necessárias na implementação deste princípio. Em termos governamentais, isto implica na reformulação de políticas financeiras e

educacionais e a implementação de projetos que promovam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior.

Acredita-se na possibilidade de cotas para alunos com deficiência sensorial e física nas IES/MA, como justiça ao exercício da cidadania para que consigam competir em condições de igualdade no processo seletivo vestibular, por uma vaga à Educação Superior, pois a maioria desses alunos vem de escolas onde a permanência, excludente, não favoreceu o acesso ao conhecimento de forma adequada.

Seria ingênuo pensar que basta apenas criar medidas que viabilizem o acesso de alunos com deficiências nas IES. Muito mais do que isso é necessário se remover as barreiras que dificultam e/ou impossibilitam a permanência desses alunos na Educação Superior. O grande diferencial a ser conquistado está na oferta do atendimento especializado a todos os alunos com NEE. E é esse atendimento que vai garantir a permanência dos mesmos, com êxito, nas referidas instituições.

É importante deixar registrado que não são apenas os alunos com deficiências visual, auditiva e física que se encontram excluídos da Educação Superior. Alunos de camadas sócio-culturais desfavorecidas, os que pertencem a minorias étnicas, entre outros, estão sendo excluídos do acesso e da permanência nas Instituições de Educação Superior. E quando são “incluídos”, são excluídos quanto à permanência nas mesmas, pois também carecem de recursos materiais e humanos especializados nas suas necessidades educacionais especiais.

Em relação aos alunos com deficiência visual as IES/MA não se encontram preparadas para garantir a permanência dos referidos alunos. Sugere-se que as mesmas busquem adquirir tecnologias para beneficiarem o acesso ao conhecimento dos alunos cegos, tais como: impressora em Braille, instrumento

referencial que permite aos alunos um melhor acesso ao material didático e às obras literárias trabalhados em sala de aula; máquinas de datilografia braile; computadores com sistema sonoro Dosvox. Aos alunos com visão reduzida as IES devem propiciar material didático com fontes ampliadas, bem como utilizar estratégias que viabilizem aproveitamento de todo o conteúdo trabalhado, e, sobretudo que busquem sensibilizar professores e colegas para ajudarem nesse processo, bem como selecionar voluntários para lerem e para gravarem em fitas cassetes os assuntos abordados em sala de aula.

Faz-se necessário que essas instituições tenham uma equipe interdisciplinar trabalhando em benefício da aprendizagem desses alunos dentre os quais, profissionais que saibam Braille, para poderem digitar textos, provas e/ou informações existentes nos quadros de aviso.

Sugere-se, também, que as referidas instituições disponibilizem acesso facilitado aos alunos com deficiência visual, pois os mesmos precisam se locomover com segurança por espaços sinalizados e protegidos de possíveis acidentes, bem como destacar em alto relevo, em Braille e/ou com fontes ampliadas a localização de banheiros, bibliotecas, auditórios, secretaria, lanchonete etc.

É muito importante que as IES incluam nesse processo, a adaptação de suas estruturas físicas para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Que promovam palestras, cursos e oficinas visando oferecer conhecimento adequado sobre a questão da deficiência e das necessidades educacionais, os quais possam incluir a todos: tanto os alunos das IES, quanto os professores desses alunos.

Em relação ao acesso e a permanência de alunos com deficiência auditiva, as IES/MA também não se encontram preparadas, pois ainda carecem de

profissionais especializados em alunos com necessidades educacionais especiais. Quanto a esta questão, há fragilidade nos programas de formação de docentes, que se encontram na maior parte das vezes sem saber o que e como fazer para mediar o acesso ao conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Concluiu-se que entre os três tipos de deficiência pesquisadas, os que encontraram maiores dificuldades de acesso à Educação Superior, e os que estavam encontrando maiores dificuldades em permanecer nas IES/MA, foram os alunos com deficiência auditiva, justamente pela falta de profissionais especializados em suas necessidades educacionais especiais desde a Educação Básica, permanecendo durante a Educação Superior.

Quanto ao acesso e permanência dos alunos com deficiência física neste estudo, a maioria fez questão de esclarecer que a referida deficiência não limita o potencial para a aprendizagem, mas as barreiras arquitetônicas os impedem de ter acesso a lugares onde podem adquirir o conhecimento.

Além das barreiras arquitetônicas existentes em algumas das IES pesquisadas, existem as barreiras atitudinais por parte de alguns professores e profissionais das IES/MA, que por descaso, ou falta de conhecimento adequado sobre as necessidades educacionais especiais de certos alunos, dificultam o acesso e não colaboram com a permanência dos mesmos nas referidas IES.

Não se constatou nenhuma política, quer oficial, quer de apoio em atendimento especializado a alunos com necessidades educacionais especiais sendo operacionalizadas nas IES/MA pesquisadas.

A pesquisa constatou que a maioria dos alunos sujeitos desse estudo não foi identificada como alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, ficando os mesmos desprovidos de um olhar e à mercê de atendimento

especializado nas IES/MA. O desconhecimento de seus direitos como alunos com NEE, garantido pela Legislação Federal, dificultou o acesso dos mesmos à Educação Superior, já que muitos não solicitaram os recursos que poderiam e deveriam ter lhes sido disponibilizados.

As IES/MA devem, desde o processo seletivo vestibular, procurar identificar quem são os alunos que estão tentando ter acesso à Educação Superior, quais são suas necessidades especiais declaradas, e quais cursos pretendem realizar. Ao providenciarem os recursos para o processo seletivo, devem disponibilizar profissionais especializados para garantirem o acesso e a permanência dos mesmos nas IES/MA.

A operacionalização de uma Política Institucional que vise apoiar e acompanhar alunos com necessidades educacionais especiais desde o processo seletivo vestibular, e durante toda a permanência dos mesmos nas IES, é de suma importância para que a inclusão desses alunos realmente aconteça na Educação Superior Maranhense.

As IES deveriam oportunizar espaços de escuta aos alunos com necessidades educacionais especiais, para que os mesmos possam se sentir sujeitos no processo ensino-aprendizagem, e possam mostrar outros caminhos para garantir a permanência na Educação Superior, bem como outras possibilidades e alternativas de inclusão, e juntos (alunos e professores das IES/MA), possam descobrir soluções inteligentes, voltadas para o acesso, permanência e atendimento especializado que garantam uma educação de qualidade com condições de inserção desses alunos no mercado de trabalho.

Trabalhou-se com a hipótese de que as IES/MA ainda não se encontravam preparadas para o acesso e a permanência de alunos com deficiência

sensorial e física. Constatou-se a veracidade de tal hipótese, concluindo-se que na prática, as IES/MA não estão operacionalizando as Leis que favorecem a inclusão (com sucesso) desses alunos na Educação Superior. Faz-se necessária uma Política Pública mais enfática voltada para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior.

Os desafios a serem superados para que alunos com deficiência sensorial e física tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas IES-MA, correspondem à operacionalização da Legislação Federal que viabiliza a inclusão desses alunos na Educação Superior.

Verifica-se a contradição dos discursos proclamados nas Leis, que viabilizam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior, e a prática, ainda, excludente, da maioria das Instituições de Educação Superior de São Luís-MA.

O sonho de ver as Instituições de Educação Superior preparadas para o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais continua vivo como uma chama acesa. Entende-se que a proposta de uma educação inclusiva para a Educação Superior contribuirá para o alcance desse intento. Porém, este só alcançará seu real valor, quando se transformar em ideal de todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se na possibilidade de as pessoas com necessidades educacionais especiais se adaptarem a qualquer meio, desde que se efetive a equalização de oportunidades.

Espera-se que as informações contidas neste estudo possam contribuir para esclarecimentos e reflexões a respeito da inclusão de alunos com NEE nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA, e que essas instituições

viabilizem de fato e de direito esse acesso e garantam a permanência dos referidos alunos à Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. O debate errado. **Veja**, São Paulo, 11 ago. 2004.

BAUTISTA, R. (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Capus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito a Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização e coordenação de Marlene de Oliveira Gotti. Brasília, DF: MEC. SEESP, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados Finais do Censo Escolar de 2004b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/cento_escolar/resultados.htm>. Acesso em: 5 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. Publicações Diversas. O desafio de educar o Brasil. Brasília – DF, 2004c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/menu.shtm>>. Acesso em: 10 set. 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Cadastro das Instituições de Educação Superior, 2004d. Disponível em: <http://www.educaçãosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp>. Acesso em: 1 out. 2004.

_____. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior – 2003. Resumo Técnico – Tabelas anexo (Tab. 33 – Anexo) MEC/INEP/DAES, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatório_técnico.htm>. Acesso em: 16 ago. 2005.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994b.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da Educação Especial**. Eunice M. L. Soriano de Alencar. A Educação do Deficiente auditivo no Brasil: situações atual e perspectivas. José Geraldo Silveira Bueno. Brasília: SEESP, 1994c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da Educação especial**. Eunice M. L. Soriano de Alencar (Org.). Brasília, DF, 1994d

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação, Brasília, DF, 1994e.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: Área de Deficiência Múltipla/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **A educação dos surdos**. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação**: a bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Brasília, DF, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Adaptações curriculares em ação**: Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva / Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, DF, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais, Brasília, DF, 1996a.

_____. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, poder executivo. Brasília, Df nº 248, 23 de dezembro de 1996b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 03/12/1999. Brasília, 2003.

BREGANTINI, E. C.; FAGALLI, E. (Org.). **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. São Paulo: Unidas, 2001.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2002.

_____. **Educação especial brasileira**. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CABRAL, R.; PIVA, S. R. **Educação especial de subdotados**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. (Orgs).

Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is” . Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Uma promessa de futuro:** aprendizagem para todos e por toda a vida. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTRO, C. M. O Ministério acertou? **Veja**, São Paulo, 18 ago. 2004.

_____. Quando a sociedade quer... **Veja**, São Paulo, 21 dez. 2005.

COLL, C. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática, 1998.

DEMO, P. **A nova LDB:** ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

DUARTE, E. Inclusão e acessibilidade: contribuições da educação física adaptada. **Revista da Sociedade Brasileira da Atividade Motora Adaptada**, Rio Claro-SP, v. 10, n. 1, Suplemento, 2005.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social.** Pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FALCÃO, F. D. C.; ROCHA, P. C. da R.; COUTO JÚNIOR, D. R.; GLAT, R. Educação inclusiva na UERJ: O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar/PPGEEs; ABPEE, 2005

FERREIRA, J. R.; NUNES, L. A educação especial na nova LDB. In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (Orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feurstein. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRANCO, M. L. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, M. (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, 2000.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. **Questões atuais em educação especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. v. 1.

GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão – exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista, v. 9, n. 1, Marília – SP: ABPEE/FFC – Unesp – Publicações, 2003.

HERRERO, M. Jesús Presentación. **Educação de alunos com necessidades especiais**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. **Características da População e dos Domicílios**: resultados da amostra. Tabela 2.1.3. População residente por tipo de deficiência segundo as Regiões Metropolitanas e os Municípios – Maranhão. Rio de Janeiro – IBGE, 2000.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JANNUZZI, G. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. In: Caderno CEDES - **Educação Especial** 23. São Paulo: Cortez, 1989.

JUPP, K. **Viver plenamente**: convivendo com as dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Papirus, 1998.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANNONI, M. **A criança atrasada e a mãe**. Lisboa: Moraes, 1977.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991. v. 26-27.

_____. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sociedade Brasileira da Atividade Motora Adaptada**, Rio Claro-SP, v. 10, n. 1, Suplemento, 2005.

MANZINI, E. J. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas. MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.) **Educação física, atividades motoras e lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997

_____. **Quem tiver que conte outra!** Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MARANHÃO. Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano. **Diretrizes e Programas da Política Educacional (2003-2006)**. São Luís-Ma, 2002.

_____. Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino. Centro de Educação Especial. **A Educação Especial no Estado do Maranhão**. São Luís-Ma, 1991.

MARCHESI, A. Los Paradigmas de La Educación te a la Diversidade Humana. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Diversidade na educação: Desafio para o Novo Milênio, 3. **Anais**. Foz do Iguaçu: 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**. História e Política Pública. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, n. 24, 2005.

OLIVEIRA, E. T. G. de.; MANZINI, E. J. Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar/PPGEEs; ABPEE, 2005

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M. Os eficientes. **Veja**, São Paulo, 12 jun. 2002.

OLIVEIRA, R. P.; VIDAL, I. L.; FERNANDES, M. de L. C. N.; VALDÉS, M. T. M. Acessibilidade no Ensino Superior: uma Universidade livre de barreiras. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar/PPGEEs; ABPEE, 2005

OLIVEIRA, Z.; DAVIS, C. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

OMOTE, S. **Estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. São Paulo: Didática, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://http/www.onuportugal.pt>>. Acesso em: 28 maio 2004.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PAIVA, V. Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Ensino das humanidades: a modernidade em questão**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU; FFLCH/USP, 1983.

RAMOS, P. R. B. (Org.). **Os direitos fundamentais das pessoas portadoras de deficiência**. São Luís: Promotoria do Idoso e Deficiente, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. R. C. **Do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROCHA, P. A. M. R. A evolução histórica dos direitos humanos no Brasil. **Pesquisa em Pós-Graduação**, São Paulo, 2002.

RULLI NETO, A. **Direitos do portador de necessidades especiais**. São Paulo: Fiuza Editores, 2002.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SANTOS, M. **Por uma globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SASSAKI, R. K. Entrevista. **Rev. Integração**, Brasília-DF, n. 20, p. 9-17, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1991.

SILVA, D. R. A questão da soberania em face dos direitos humanos no plano internacional. **Pesquisa em Pós-Graduação**, São Paulo, 2002.

TORRES, E. F. **As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de jovens e adultos da Educação Especial**. Florianópolis, 2002 196 p. Tese (DSc – Engenharia de Produção). Pós Graduação, Programa de Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

TORRES, R. M. **Educação para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista com os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais das IES-MA

1 Dados do (a) aluno (a) com necessidade educacional especial:

Entrevistado (a):

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Curso:

IES em que estuda:

Deficiência:

2 Dados da Instituição de Educação Superior (IES-MA):

Instituição de Educação Superior:

Rede a que pertence: () pública () privada

3 Perguntas formuladas aos (as) alunos (as) com NEE nas IES-MA.

1ª O que você entende por aluno (a) com necessidade educacional especial?

2ª Como você se sente enquanto aluno (a) com necessidade educacional especial dentro de uma Instituição de Educação Superior?

3ª Você conhece seus direitos de aluno (a) com necessidade educacional especial?

4ª Como ocorreu seu acesso à Educação Superior? Você já tinha tentado ingressar anteriormente?

5ª Qual o (s) motivo (s) que o (a) fez escolher o curso em realização?

6ª O curso escolhido é o que você gostaria de exercer como profissão? Por quê?

7ª Você adequou a escolha do Curso em função de sua necessidade educacional especial?

8ª Os (as) professores (as) medeiam o processo ensino-aprendizagem até você?
Em caso positivo, de que forma (s)?

9ª Nesta IES-MA existem recursos materiais e humanos que atendem suas necessidades educacionais especiais? Em caso positivo, quais são?

10ª Existem ou não dificuldades vivenciadas por você em relação ao seu acesso e a sua permanência na Educação Superior?

11ª Como você gostaria que as aulas fossem ministradas, levando em consideração sua necessidade educacional especial?

12ª Na sua opinião, as Instituições de Educação Superior de São Luís-MA estão preparadas para o acesso e a permanência de alunos (as) com necessidades educacionais especiais como: alunos (as) com deficiências visual, auditiva ou física?

13ª O que você acha que pode estar dificultando o acesso e a permanência de alunos (as) com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA?

14ª Na sua opinião, o que pode ser feito para a viabilização do acesso e da permanência de um maior número de alunos (as) com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior Maranhense?

ANEXOS

ANEXO A – Aviso Circular nº 277/MEC/GM – Brasília, 08 de maio de 1996

Magnífico Reitor,

A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico.

É importante, por isso, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau.

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressam no ensino superior.

É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES. (grifo nosso)

A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessitam de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado.

Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

- 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.

Transmito a Vossa Magnificência, para conhecimento dessa Instituição, sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau, encaminhadas que foram a este Ministério:

- instalação de bancas especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador;
- colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;

- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação;
- adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas.

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos.

Em anexo, encaminho cópia da Portaria nº 1793/94 e do documento “Sugestões e Estratégias”, como orientação ao trabalho dessa Instituição, referente à matéria.

Estou certo, Senhor Reitor, do empenho de Vossa Magnificência no sentido de continuar aferecendo condições aos deficientes para que possam enfrentar o vestibular com maior segurança. Assim, estaremos prestando mais um serviço educacional à comunidade.

Atenciosamente,

PAULO RENATO SOUZA

ANEXO B – Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003

Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, resolve:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art. 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no *caput* compreenderão no mínimo:

I – com respeito a alunos portadores de deficiência física:

a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;

b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;

c) construção de rampas com corrimão ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas;

d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;

e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2º A aplicação do requisito da alínea “a” do inciso III do parágrafo anterior, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, fica

condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização de seu provimento.

Art. 3º A secretária de Educação Superior, com suporte técnico da Secretaria de Educação Especial tomará, no prazo de noventa dias contados da vigência das normas aqui estabelecidas, as medidas necessárias à incorporação dos requisitos definidos na forma desta Portaria aos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, publicada no D.O.U. de 3 de dezembro de 1999, Seção 1E, pág. 20.

RUBEM FONSECA FILHO

ANEXO C – Carta de Apresentação às IES/MA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO N.º 91/2004 – ME Em 14 de julho de 2004

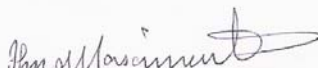
Senhor(a) Diretor(a)

A portadora deste Ofício, Thelma Helena Costa Chahini, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação desta Universidade, está desenvolvendo uma pesquisa sobre **alunos com necessidades educacionais especiais**. Esta pesquisa faz parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Para viabilizar o estudo em pauta, solicitamos a especial atenção de V.S^a em disponibilizar à aluna, em seu estabelecimento educacional, as condições necessárias para a realização de um trabalho de qualidade (informações e documentação sobre o tema, etc.).

Contando com a sua colaboração, agradecemos.

Atenciosamente


Prof.ª Dr.ª ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO
Coordenadora do Mestrado em Educação

Ao Senhor(a)

Av. dos Portugueses, s/n – Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 - São Luís - MA
Fones: (98) 217-8452 – 8450 • Fax 8451 • Fone Geral da Universidade (98) 217-8000