

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

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR - UCG**

Goiânia, Setembro de 2007

ADRIANA MARTINS PARREIRA

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR - UCG**

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

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

Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Goiânia – 2007

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

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR - UCG**

Banca Examinadora

Profª Drª Elianda F. Arantes Tiballi

Profª Drª Maria de Araújo Nepomuceno

Profª Drª Annete Scotti Rabelo

Goiânia, Setembro de 2007

À minha família,
Noroel e Sofia,
Sandra, Carla, Gianni e Eliane,
Leonardo, Camila e Vinícius,
pois mesmo distantes sempre foram
presença importante, sem os quais nada
teria sentido.

Aos queridos amigos Jaci e Islane,
fundamentais em minha vida, por seu
apoio incondicional e por sua crença em
mim.

Às amigas Daniella, Esmeraldina, Goretti,
Karine, Luciana, Thais, Vânia, Viviane, e
ao amigo Luís Cláudio, por tudo que rimos
e choramos nesta busca constante por
crescimento pessoal e profissional.

Aos sujeitos da pesquisa, por tudo que
aprendi.

A Deus, elo entre tudo e todos, que me
carregou no colo todas as vezes que me
senti sem força para a caminhada.

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Elianda F. Arantes Tiballi, mestre sempre segura, incansável, com quem muito aprendi e cresci.

À Banca de Qualificação composta pelas professoras Doutora Maria de Araújo Nepomuceno, Doutora Annete Scotti Rabelo, por suas valiosas sugestões.

À Professora Mestre Thelma Íris Perini, por seu apoio e orientações, no início deste trabalho.

À Sabrina, do Programa de Pós-Graduação em Educação, por suas tentativas para tornar esta jornada mais tranqüila.

Ao Luís Cláudio e à Naomi Peters, pelo apoio e carinho na produção do abstract.

À Professora Mestre Margarida Conceição Cunha Santana, pelo apoio na revisão lingüística do texto.

Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação discute a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, buscando entender como ocorre seu processo de aprendizagem neste nível de ensino. Focaliza o papel social da Universidade frente ao movimento pela Educação Inclusiva, tendo a UCG como campo e os alunos com necessidades educacionais especiais, nela matriculados, como sujeitos da investigação. Essa reflexão fundamenta-se nas análises de Sacristán (1993) sobre a aprendizagem acadêmica e seu papel de mediação social; nas análises de Coêlho (1999) referentes à organização, estrutura didática e comprometimento de professores e alunos na construção de um projeto de Universidade e nas propostas de Chauí (2001) do caráter social e democrático da Universidade. Para compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, na proposta da Educação Inclusiva foram considerados os estudos de Charlot (2000) das relações com o saber e Freire (1980) sobre conscientização e autonomia. Para este estudo optou-se pela pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, sendo utilizados dois procedimentos para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, por meio de entrevista e observação. Os dados foram interpretados com base na análise de conteúdo, sendo utilizadas como categorias de análise: Aprendizagem e Educação Inclusiva, buscando evidenciar como os alunos percebem a inclusão, como se vêem no processo de aprendizagem, as dificuldades enfrentadas por eles, e, finalmente, como os alunos aprendem.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Necessidades educacionais especiais. Processo de aprendizagem. Relação com o saber. Universidade.

ABSTRACT

This dissertation discusses the inclusion of special educational needs students in higher education, aiming at understanding how their learning process occurs at this level of education. It focuses on the social role of University in face of the movement for inclusive education, having UCG (Catholic University of Goiás) as the field of research and the students with special educational needs, enrolled in this university, as the subjects of investigation. This reflection is based upon the analyses of Sacristán (1993) about academical apprenticeship and its role in social mediation; upon the analyses of Coelho (1999) regarding the organization, didactic structure and commitment of both professors and students in building a University project and, finally, upon the proposals of Chauí (2001) over the democratic and social character of University. With the purpose of understanding the learning process of special educational needs students, the following items were considered in the Inclusive Education proposal: the studies of Charlot (2000), regarding the relations with knowledge, and Freire (1980) over consciousness and autonomy. For this study, qualitative research has been chosen as the methodology approach, with the use of two procedures for data collection: bibliography research and field research, through interview and observation. The data were interpreted based upon content analysis, using Learning and Inclusive Education as analysis categories, with the purpose of evidencing how these students perceive inclusion, how they see themselves in the learning process, the difficulties they faced and, finally, how they learn.

Keywords: Inclusive education. Special educational needs. Learning process. Relation with knowledge. University.

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEAB – Centro Afro-Brasileiro de Estudos e Extensão

CECOM – Centro de Educação Comunitária de Meninas e Meninos

CORDE - Coordenação Nacional para Integração da *Pessoa Portadora de Deficiência*

ENDIPE - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste

IDF – Instituto Dom Fernando

LAS - Laboratório Área de Saúde

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OPUA – Oficina de Planejamento Urbano e Ambiental

OVG – Organização das Voluntárias de Goiás

SECTEC – Secretaria de Ciência e Tecnologia

PDH – Programa de Direitos Humanos

PEA – Programa de Educação Ambiental

PEC – Programa de Educação e Cidadania

PECEC-LEs – Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Línguas Estrangeiras.

PIM-EP – Programa Interdisciplinar da Mulher – Estudos e Pesquisas

PIS – Programa Incubadora Social

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República

PNV – Programa em Nome da Vida

PPCE – Programa Permanente de Cursos de Extensão

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

UCG – Universidade Católica de Goiás

UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade

SUMÁRIO

Introdução	11
Procedimentos metodológicos	18
Capítulo I - O papel social da Universidade frente ao movimento pela educação inclusiva	26
Capítulo II - A UCG frente ao movimento da educação inclusiva	40
2.1 Caracterização da UCG	40
2.2 Breve resgate histórico	44
2.3 Programas de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais... ..	46
Capítulo III - Os alunos com necessidades educacionais especiais na UCG	53
Capítulo IV - O Processo de aprendizagem na proposta da Educação Inclusiva	81
4.1 Como os alunos percebem a Inclusão	83
4.2 Como o aluno se vê no processo de aprendizagem?	88
4.3 Dificuldades enfrentadas	93
4.4 Como os alunos percebem seu processo de aprendizagem.....	99
4.5 Como os alunos aprendem	108
Considerações finais	119
Referências Bibliográficas	124
Anexos	131

Introdução

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema de investigação *a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, buscando* entender como ocorre seu processo de aprendizagem neste segmento de ensino.

As questões referentes à Educação Inclusiva, à inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, às práticas pedagógicas frente ao projeto de educação para a diversidade e a inclusão social, freqüentam o debate, em todo país, sobretudo nos últimos vinte anos, em diferentes setores das organizações científicas e de profissionais da educação, da saúde, poder público, entre outros. Entretanto, não só os resultados deste debate foram muito modestos, como há dissonâncias que precisam ser consideradas.

Os problemas e dilemas continuam, persistem preconceitos, aliados aos pudores que camuflam a realidade sobre a educação destas pessoas, sobre o conceito de inclusão e sobre a real situação do que vem sendo chamado *Educação Inclusiva*.

Percebe-se tanto em movimentos de instituições ligadas a questão da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, como no próprio meio acadêmico, certa utopia, mesclando-se o que seria um projeto de educação para a diversidade com idéias simplórias e/ou simplistas de educação para todos, de

igualdade de oportunidades, entre outros discursos da mesma natureza.

No levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa foi possível constatar que, há forte tendência em investigar o assunto em dois eixos temáticos essenciais: o primeiro refere-se à questão das leis que regem o acesso destes alunos ao ensino superior, aí se enquadrando assuntos como acessibilidade, adaptação, disponibilidade de tecnologias e recursos humanos, entre outros. O segundo eixo temático refere-se às capacidades cognitivas e de interação, defendido pela Psicologia e áreas médicas, em geral. (TIBALLI, 2003)

Esta investigação revelou ainda que, a respeito da educação inclusiva no ensino superior existem poucos trabalhos publicados. Desta forma, tornou-se necessário compreender o movimento pela educação inclusiva no sistema regular de ensino, sobretudo no ensino fundamental e médio, nas últimas décadas, e, em seu interior, apreender o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior.

A análise da bibliografia disponível a cerca desse assunto, evidencia que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais ganhou centralidade no debate político-educacional, principalmente a partir das propostas de reforma educacional de 1986 e das políticas educacionais que a partir do Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - PND passaram a vigorar no Brasil. Este fato permitiu definir esta data como marco inicial da presente investigação.

Segundo Vieira (2000, p. 58) no PND, de 1986, foram propostas oito linhas programáticas para enfrentar os problemas educacionais existentes, entre eles “Programa educação para Todos; Programa melhoria do Ensino de 2º Grau; Programa Ensino Supletivo; *Programa Educação Especial*, Programa Nova Universidade, Programa Desporto e Cidadania; Programa Novas Tecnologias

Educacionais e Programa Descentralização e Participação”. Estes programas revelam o crescente interesse governamental pela garantia de acesso ao ensino de qualidade a todas as pessoas e em especial, àquelas com necessidades educacionais especiais.

Assim como no Brasil, vários países, sobretudo os da Europa e América Latina, implantaram programas semelhantes e, no conjunto, esses programas constituem um verdadeiro movimento em favor da garantia de acesso ao ensino a todas as pessoas, ancorado pelo discurso da educação como direito de todos, da igualdade de oportunidades, independente das diferenças e da inclusão escolar como fator de diminuição de preconceitos, no convívio social.

Segundo Tiballi (2003) foi possível perceber, em levantamento dos trabalhos realizados referente ao assunto, três proposições presentes no discurso educacional brasileiro. Uma proposição política presente nos textos legais que recomendam ou instauram a Escola Inclusiva nas escolas regulares; uma proposta de um novo paradigma explicativo da exclusão, colocando o respeito às diferenças como condição para a inclusão dos socialmente excluídos e uma proposição da integração socioafetiva das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em consonância com esta última proposição, Rabelo (2003, p. 309) defende que “a produção social do conhecimento será mais rica quanto mais pessoas com experiências de vida diversificadas participarem dela”. Coloca a construção sistemática do conhecimento a cargo da escola, afirmando que a educação deve ser uma só, independente de diferenças individuais. Defende a complementação do trabalho pedagógico realizado pela escola, contando paralelamente com equipe multiprofissional incluindo médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, psicólogos e demais profissionais sempre que necessários, além do envolvimento da família. Assim, considera que:

A inserção social e escolar dependerá, em especial, da adoção dessa nova perspectiva socioconstrutivista pelas pessoas que constituem os diversos grupos sociais. Elas passarão a se aceitar e a se reconhecer não tanto pelas suas diferenças, mas pelas suas identidades como seres humanos. (RABELO, 2003, p. 309)

Percebe-se nesse discurso a associação entre educação inclusiva e socialização, de forma a valorizar a importância do convívio e de mudanças estruturais da escola e dos professores afim de que os alunos aprendam com as diferenças. Enfatiza a importância da interação para construção do conhecimento. Nesta perspectiva de interação social Marques e Marques (2003, p. 236) concordam com Rabelo, acrescentando que:

a escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

De maneira geral, os discursos da inclusão educacional têm sido apresentados com enfoques semelhantes, e nestes, a responsabilidade pelo sucesso de uma educação de qualidade para todos, indiferente de suas condições, está no professor, na adequação das escolas às novas necessidades, e na importância da interação social como forma de valorização da singularidade do ser humano.

Também salientando os aspectos sócio-educacionais envolvidos no processo de aprendizagem, Edler (2004) defende a idéia de que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. Acredita que as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos.

Observa-se nestes discursos pouca referência à questão do ensino e da aprendizagem, e muita ênfase na questão da socialização e do convívio entre os diferentes, como forma de diminuição de preconceitos e melhoria da capacidade de interação.

Este discurso que defende a educação inclusiva não é comum apenas em ambiente acadêmico. Há uma evidente consonância entre as propostas dos defensores da educação inclusiva e as políticas educacionais do Ministério da Educação.

Inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas e outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. (BRASIL, 1999, p. 17)

No plano internacional, documentos tidos como norteadores do processo de educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca também proclamam que “o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (SALAMANCA, 1994 p, 4).

Percebe-se neste documento, uma indução ao *acolhimento* das diferenças, como se o fato de haver necessidades educacionais diferentes para pessoas diferentes significasse em si, preconceito por parte da comunidade educacional, salientando o princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades, limitações ou habilidades específicas. Pregam a solidariedade e igualdade de oportunidades e referem-se também ao papel do professor neste processo, indicando que este deve receber *treinamento* adequado para saber lidar com este aluno e com as situações advindas deste novo convívio.

Há também autores que acreditam que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, tal como vem sendo defendida, não será

democrática e justa e que para uma verdadeira escola inclusiva não basta somente um procedimento, no qual se aceita a matrícula de pessoas essencialmente diferentes quanto ao modo de aprendizagem, mas sim, uma filosofia, um princípio de respeito ao outro.

Libâneo (2004, p. 3) acredita que exigir níveis de chegada iguais para diferentes pontos de partida é fator de exclusão, e explica:

Em princípio, acredito que a melhor política de inclusão para as crianças e jovens portadores de necessidades especiais, nas condições atuais do ensino regular, ainda é oferecer-lhes cuidados especiais, com educadores qualificados para as várias necessidades a atender, com possibilidade de atendimento em turmas pequenas ou individualizadas, em instituições especializadas.

Assim, pode-se constatar que houve aumento de registro de pesquisa da educação inclusiva, abrangendo diversos aspectos e pontos de vista, discutindo, sobretudo, a viabilidade de um sistema de ensino adequado a todos os tipos de sujeitos ou à necessidade de permanência e ampliação de escolas especializadas para as pessoas com algum tipo de deficiência.

Os próprios documentos oficiais têm proclamado, não somente inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais como também a necessidade de assegurar à essas pessoas o acesso à educação, adaptação do espaço físico, dos materiais e do aprimoramento dos profissionais envolvidos com a educação inclusiva.

Entretanto, há poucos estudos da realidade educacional destes alunos e professores, do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, pode-se perceber, nas últimas décadas, que o discurso em defesa da educação inclusiva que vem sendo construído enfatiza o afetivo e a igualdade de direitos, desconsiderando que a igualdade de oportunidade não significa capacidades igualitárias de aproveitamento destas oportunidades.

Sem a pretensão de entrar na questão de necessidade de escolas especiais ou implantação de escolas inclusivas, constatou-se, por meio do levantamento bibliográfico, que poucos trabalhos referiam-se à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, mesmo com a indicação de pesquisas demonstrando o aumento de matrículas destes alunos em universidades.

Assim, considerando-se a necessária persistência do debate sobre a educação inclusiva e também a necessária compreensão dos processos mentais com os quais os indivíduos aprendem melhor e desenvolvem melhor suas habilidades, revelou-se pertinente investigar *como se dá o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior*, enfatizando como a Universidade Católica de Goiás realiza a educação inclusiva, de modo a garantir a aprendizagem desse aluno.

Com base nesta problemática de investigação, o próximo item objetiva esclarecer os procedimentos metodológicos utilizados para concepção da proposta de investigação, andamento da pesquisa e análise de seu conteúdo.

Procedimentos metodológicos

Os estudos realizados para a elaboração deste projeto de pesquisa, apontaram a pesquisa qualitativa como a abordagem metodológica mais adequada. A escolha desta abordagem refere-se ao fato de este tipo de pesquisa procurar alcançar a compreensão e a interpretação do objeto, privilegiando a perspectiva dos sujeitos da investigação. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o objeto de investigação qualitativa é a compreensão do comportamento e experiência humanos, bem como a compreensão dos processos nos quais as pessoas constroem os seus significados.

Assim, a escolha metodológica justifica-se, já que se faz necessário para a construção do objeto da pesquisa, compreender *como ocorre o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior e como a universidade realiza a educação inclusiva*, privilegiando nesta análise a perspectiva dos sujeitos da investigação¹.

O estudo da Universidade Católica de Goiás se deu em função de dois critérios, sendo o primeiro em função do expressivo número de alunos com necessidades educacionais nela matriculados, o que permite estudar diferentes formas de inserção educacional. O segundo critério foi dado pelo fato de a UCG ter um percurso consolidado de políticas e ações no campo da educação especial, iniciado em 1996, sendo a primeira Instituição de Ensino Superior a desenvolver planos e programas de acessibilidade para as pessoas com deficiência, no Estado de Goiás.

Além da pesquisa de campo foi realizado um levantamento bibliográfico a fim

¹ Os nomes dos alunos indicados neste trabalho não correspondem aos seus nomes verdadeiros a fim de preservar sua identidade.

de compreender a tendência do debate da inclusão educacional, processos de aprendizagem e temas relacionados à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, nos principais periódicos da área da educação, bem como nas dissertações e no Banco de Teses da Capes, consideradas como referência para a compreensão do tema desta investigação.

Para o levantamento bibliográfico foram definidos periódicos nacionais, com conceito A no Qualis Capes por serem considerados relevantes para a área da Educação e por apresentarem ampla e variada temática educacional em seus respectivos períodos de publicação.

Entre os periódicos consultados², constam: *Revista Brasileira de Educação*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista Educação e Sociedade*; *Revista Em aberto*; *Revista Educação e Pesquisa* e a *Revista Educação e Cultura*. Além destes, também foi considerada importante a consulta à *Revista Educativa*, aos Anais do XI ENDIPE - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste e aos trabalhos apresentados na ANPED em 2006.

A primeira fonte consultada foi a *Revista Educativa* do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás, mesmo tendo conceito B, na avaliação nacional por conter trabalhos dos pesquisadores locais, com ampla e variada temática educacional, entre os anos de 1999 a 2005, período que compreende todos os exemplares até a data da pesquisa. Entre os artigos pesquisados foi possível identificar apenas cinco trabalhos relacionados à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, contendo temas relacionados à prática pedagógica, ao processo de inclusão na rede regular de

² Como critério de delimitação da pesquisa bibliográfica, ficou determinado o intervalo compreendido entre 1986 e 2006, abrangendo os últimos vinte anos de pesquisas nesta área. Sempre que possível este critério foi respeitado, mas alguns periódicos tiveram suas publicações interrompidas, ou tem início de publicação mais recente, o que justifica os períodos mencionados.

ensino, aos projetos de educação bilíngüe e de inclusão social e educacional.

Além da Revista Educativa, a *Revista Educação e Sociedade* (CEDES) também foi considerada importante para esta pesquisa por se tratar de periódicos idealizados como instrumentos de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate da educação nos diversos prismas de sua relação com a sociedade. Foram pesquisadas as revistas publicadas entre 1989 e 2006 sendo encontrados vinte e dois trabalhos a respeito da educação e diferenças englobando questões como currículo, exclusão, identidade, sociedade, textos sobre processo de aprendizagem, além de relações entre saber e conhecimento, ensino-aprendizagem, saberes dos docentes e sua formação.

Na *Revista Brasileira de Educação* (ANPED), pôde-se verificar a existência de trabalhos 176 artigos, entre os anos de 2000 a 2006. Dentre estes, somente dez artigos relacionados à educação inclusiva, abordando a exclusão escolar, surdez e formação docente para a inclusão.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP), analisada no período entre 1986 e 2006, apresentou 391 artigos, dentre eles, somente quatro relacionados à Educação inclusiva referentes à exclusão escolar de modo geral, surdez e educação inclusiva, em específico.

Foi analisada também, a *Revista Em aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre 1986 e 2003, nas quais foram encontrados trinta e dois trabalhos relacionados à Educação Especial; Fracasso e Sucesso escolar, abordando a cultura, a exclusão social e as desigualdades sociais; além de textos referentes à educação especial, inclusão, educação de pessoas surdas, cegas, superdotadas, hiperativas, autistas, deficientes mentais; políticas para a educação especial no Brasil, classes especiais, interação; trabalho docente e formação de professores; Plano Decenal de Educação; Declaração Mundial de

Educação para todos; Educação e Cultura, englobando a compreensão de currículo, construção do conhecimento e conhecimento psicológico.

A *Revista Educação e Pesquisa*, continuação da Revista da Faculdade de Educação da USP, também fez parte da pesquisa bibliográfica, sendo examinada de 1999 a 2006, apresentando oito trabalhos de fracasso e sucesso escolar e educação especial.

A *Revista Educação e Cultura* apresentou dezenove trabalhos contendo temas como conhecimento, currículo, ensino, sucesso e fracasso escolar, conhecimento psicológico e relação com educação.

Houve consulta dos Anais do Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste de 2004, por representar importante evento na área da Educação em Goiás, contendo os trabalhos mais recentes, com pesquisas concluídas e em andamento. Foram constatados nesses anais, dezessete trabalhos relacionados à aprendizagem, cotidiano escolar, fracasso escolar, inclusão educacional, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, dificuldade de aprendizagem, formação docente para educação inclusiva, integração escolar, educação de surdos, política de educação superior e disciplinas de educação especial.

A consulta aos anais do XI ENDIPE, Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino ocorridos em Goiânia, 2002, também foi considerada importante devido ao seu eixo temático referente à Educação Inclusiva. Nestes anais do XI ENDIPE, foram encontrados catorze trabalhos de políticas educacionais e práticas escolares e alternativas de inclusão educacional.

Ao consultar o Banco de Teses da Capes³ foi constatado que no período de

³ Disponível no Portal da Capes, no endereço: <http://www.capes.gov.br/>

1996 a 2006 foram realizadas 3527 pesquisas de Educação Especial, sendo 2885 trabalhos de Mestrado e 642 de Doutorado. Após esse balanço, verificou-se que, dentre estes, 800 trabalhos tratam da aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, abordando aspectos relacionados aos tipos de deficiência, inclusão social, formação de professores, entre outros.

Além destas fontes, foi realizado também, um levantamento junto à Universidade Católica de Goiás e à Universidade Federal de Goiás, a fim de identificar o que tem sido produzido destes temas, tendo sido registrados catorze trabalhos de Educação Inclusiva e aprendizagem e fracasso escolar.

Após a conclusão da pesquisa bibliográfica, que contribuiu para identificar a necessidade de pesquisas referentes ao tema da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, iniciou-se a pesquisa de campo.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas, com os alunos com necessidades educacionais especiais, cursando o ensino superior, na Universidade Católica de Goiás a pesquisa de campo desenvolveu-se. Os alunos escolhidos como sujeitos da pesquisa foram os mesmos sujeitos entrevistados em pesquisa anterior desenvolvida por Perine (2006). Nesta pesquisa, investigou-se *como os jovens “deficientes”, que cursam Ensino Superior definem o processo de inclusão*. Constatou-se que “Os jovens, que estão neste segmento de ensino, contam com a ajuda de seus familiares e travam luta desigual com aqueles que julgam normais”. (PERINE, 2006, p. 110)

Entendendo a pesquisa como forma de compreensão e apreensão da realidade e a necessária continuidade das propostas investigativas para que se possa promover o acúmulo de conhecimento do tema investigado, julgou-se importante aprofundar este estudo, investigando como ocorre o processo de

aprendizagem destes alunos, na perspectiva da educação inclusiva.

A pesquisa desenvolvida por Perine contou com a participação de 35 alunos da UCG. Destes, 17 não mais apresentam vínculo com a instituição por terem concluído seus cursos ou por trancarem matrícula. Permanecem na universidade, 18 alunos, sendo que cinco não puderam ser entrevistados, pois não tiveram interesse e treze foram entrevistados e assistidos em sala de aula representando o universo desta pesquisa.

Além das entrevistas, houve observação destes alunos em sala de aula, a fim de esclarecer seus mecanismos e estratégias em situação de aprendizagem considerando o fato de serem indivíduos diferentes entre si e que estas diferenças interferem em seus processos de aprendizagem e também que a individualidade destes sujeitos tem íntima relação com seu contexto social. Segundo Connell (1995, p. 185):

(...) quanto mais nos aproximamos de uma determinada pessoa, mais conscientes ficamos da extensão em que suas aptidões, interesses e pontos de vista são desenvolvidos em reação às circunstâncias em que vive e não podem ser entendidos se vistos fora deste contexto. Uma verdadeira apreciação da individualidade nos impulsiona na direção de um ajuste de contas com o contexto social, não fora dele.

Após a pesquisa de campo, os dados obtidos foram sistematizados, categorizados e analisados, conforme orientação da metodologia da análise de conteúdo, com base no conteúdo manifesto e explícito nas entrevistas e observações, a fim de aprofundar os estudos teóricos da temática a ser investigada.

A interpretação através da análise de conteúdo é sustentada nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, sendo o ponto de partida da análise de conteúdo a mensagem verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela

expressa um significado e um sentido. (FRANCO, 2005, p. 13)

Além disso, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. (...) Assim, toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. (FRANCO, 2005, p. 16)

Essa metodologia orientou a análise de forma objetiva, viabilizando possibilidades de descobertas. Para análise do processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais no ensino superior, foram consideradas importantes as seguintes categorias de análise: Aprendizagem e Educação Inclusiva, buscando evidenciar como os alunos percebem a inclusão, como se vêem no processo de aprendizagem, as dificuldades enfrentadas por eles, e, finalmente, como os alunos aprendem.

A estrutura da dissertação apresenta a seguinte forma: o primeiro capítulo constitui-se de discussão teórica da universidade, abordando seu papel social em articulação com a proposta da Educação Inclusiva.

O segundo capítulo, referente a Educação inclusiva na UCG, enfoca aspectos da UCG e da criação do Programa de desenvolvimento técnico/científico de apoio às *pessoas portadoras de necessidades especiais*.

O terceiro capítulo apresenta uma caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais da UCG.

O quarto capítulo aborda o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais na UCG, dando ênfase em como percebem a inclusão, como estudam e como aprendem. Finaliza com a visão do aluno de seu processo de aprendizagem, as dificuldades enfrentadas por eles e a manifestação de seus anseios por autonomia e intervenção por uma sociedade melhor.

Capítulo I

CAPÍTULO I

O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE FRENTE AO MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tem como proposta a discussão teórica da universidade, abordando seu papel político-social em articulação com a proposta da Educação Inclusiva.

Como instituição social, a universidade deve assumir o compromisso político de contribuir para a conquista da cidadania. Neste sentido, o relevante para a universidade é saber como construir uma cultura escolar em virtude de seu papel social e do significado que adquire como instituição educacional.

Para cumprir seu papel social, a universidade desenvolve atividades de *ensino, pesquisa e extensão* e este tripé compõe o perfil de uma instituição universitária. Nesta tríade de atividades o ensino e a aprendizagem acadêmica devem ser considerados fatores determinantes, não somente no sentido de proporcionar a educação dos alunos, mas, sobretudo pela especificidade de seu papel social. A universidade, assim, não deve apenas ser espaço de conhecimentos selecionados e impostos aos alunos por meio de seus currículos, mas deve, sobretudo, cumprir o papel de socialização, que possibilita ao homem constituir-se como sujeito social. “A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função

de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem” (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 13).

No que se refere à função de socialização, Forquin (1993) acrescenta a idéia de que a educação transmite algo, elementos da cultura e que há elementos passados conscientemente, entre elementos descartados inconscientemente ou não, devido a uma seleção da memória docente. Esta organização e estrutura didática são formas de mediação para que as novas gerações consigam entender os conteúdos ministrados e destaca que se impõe a emergência de saberes e modos escolares constituindo-se como uma “cultura escolar”.

Nesta perspectiva torna-se necessário repensar a organização e estrutura didática, repensando também os saberes que são constituintes das propostas da instituição de ensino superior. Coêlho (1999, p. 90) acrescenta que:

Se quisermos, pois, chegar a projetos de cursos realmente consistentes e não a meras idéias produzidas em discussões acadêmicas abstratas, só há um caminho: pensar a prática acadêmica e, em especial, a relação ensino-aprendizagem em nossos cursos de graduação, revelando as mediações que as constituem como atividades historicamente produzidas e produtoras da existência social concreta.

Assim, para além dos conteúdos e programas acadêmicos, o ensino superior consubstancia-se em processo de socialização e na possibilidade da continuidade de aprendizagens de geração em geração. “Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação” (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.13).

Dizer que a universidade cumpre uma função educacional e contribui com a evolução do homem não é desconsiderar que não é a única instituição a cumprir este papel, pois a família, os grupos sociais e os meios de comunicação também

contribuem neste processo.

Segundo Sacristán (1998) a educação escolar foi constituindo-se tanto como instituição formadora do cidadão, enquanto indivíduo, como do cidadão politizado e político, sendo seu papel institucional preparar os alunos para que se incorporem à vida coletiva e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio das instituições, bem como as normas de convivência que compõe o tecido social.

Estes autores salientam que o ambiente acadêmico nunca é demasiadamente justo e nem possibilita a mobilidade social e econômica por meio da aprendizagem. Segundo eles, embora haja discursos de igualdade de oportunidades, em essência as instituições de ensino são agentes reguladores do poder econômico, onde as oportunidades de ascensão social e econômica permanecem com as mesmas classes, salvo raras exceções.

O caráter aberto da estrutura social para a mobilidade individual oculta a determinação social do desenvolvimento do sujeito como consequência das profundas diferenças de origem que se introjetam nas formas de conhecer, sentir, esperar e atuar nos indivíduos. Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente, em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar. (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ , 1998, p.16)

De acordo com estes autores, a própria dinâmica escolar é criada para manter a ordem social e econômica, que as pessoas vão incorporando conscientemente ou não e vão procurando melhorias por intermédio da competição e esforço individual.

As pessoas chegam a aceitar como inevitáveis, e inclusive convenientes, as peculiaridades contraditórias da ordem existente, não restando senão a oportunidade de se adaptar e se preparar para ascender, mediante a participação competitiva, até o máximo de suas possibilidades. (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16)

Segundo Sacristán (1998) as instituições de ensino cumprem a função de

impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de idéias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem, assim, as oportunidades que os alunos têm durante sua infância, adolescência e juventude tendem a influenciar sua vida adulta, suas escolhas educacionais e profissionais, tendendo o aluno com menos recurso financeiro a escolher cursos com menor concorrência e conseqüentemente, cursos que possibilitam menores condições financeiras ao inserirem-se no mercado de trabalho.

Há uma dinâmica na composição da estrutura escolar, e em especial da estrutura curricular, que privilegia alguns aspectos em detrimento de outros. Assim, os componentes da vida, da aula e da escola encontram-se mutuamente inter-relacionados de forma que as relações sociais e a participação dos indivíduos e dos grupos exigem e favorecem uns e não os outros modos de conceber e trabalhar as tarefas acadêmicas (Sacristán e Pérez Gómez, 1998).

Acontece que o processo de socialização, como reprodução da autoridade cultural dominante e a preparação do aluno/a para o mundo do trabalho e para sua atividade como cidadão/ã não pode ser concebido como um processo linear, mecânico. Pelo contrário, é um processo complexo e sutil marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais.

O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que eles estão dispostos a fazer. (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ apud ENGUITA, 1990, p. 19)

Na escola, como em qualquer instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, *existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do*

status quo (Pérez Gómez, 1979). Desta forma o processo de socialização acontece por complicados movimentos de negociação em que as reações e resistências podem provocar recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar.

Mediante a transmissão ideológica – e em especial mediante a organização das experiências acadêmicas e sociais na aula –, o aluno/a começa a compreender e interiorizar idéias e condutas que têm correspondência com a aceitação da dissociação do mundo do direito e do mundo da realidade factual. (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20)

As contradições fazem parte do contexto escolar, assim como tendem a gerar processos de classificação e até mesmo exclusão de minorias, realizadas geralmente de maneira hipócrita e velada.

Aceitar a contradição entre aparências formais e realidades factuais faz parte do processo de socialização na vida escolar, na qual, sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola comum para todos, se desenvolve lenta, mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social. (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21)

Deste modo, ao compensar sua influência nas desigualdades por ela mesma geradas, por suas seleções e controle, acaba promovendo discursos e declarações que além de não condizerem com a realidade, ainda tendem a legitimar as desigualdades, “as diferenças de origem consagram-se como diferenças de saída, a origem social transforma-se em responsabilidade individual” (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21).

Desta forma, a educação não possibilita aprendizagens apartadas do contexto social e econômico de seus alunos, reafirmando condutas e somente amenizando desigualdades, estando longe de conseguir efetivamente atuar sobre os problemas sociais e econômicos do mundo.

O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte os

efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social. Queremos abranger o conceito de igualdade tanto a que tem sua origem nas classes sociais como a que se cria nos grupos de marginalização, ou nas deficiências físicas, psicológicas, hereditárias ou adquiridas. Para todos eles, somente a lógica de uma pedagogia diversificada no marco da escola compreensiva tem a chance de provocar e favorecer um desenvolvimento até o máximo de suas sempre indefinidas possibilidades. (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.24)

Enfim, o ensino acadêmico pode facilitar o processo de aprendizagem permanente, ajudando o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto. Desta forma, mesmo que não seja capaz de oportunizar as mesmas condições de aprendizagem aos distintos sujeitos, a universidade deve considerar as diferenças e favorecer o desenvolvimento educacional de todos os seus alunos.

Diminuir as desigualdades de oportunidades e ampliar o ensino de qualidade aos distintos segmentos e classes de alunos é, pois, função da educação inclusiva.

É preciso considerar que o ensino universitário refere-se a um tipo de ensino diferenciado daquele ministrado na escola básica, em termos de aprofundamento do saber.

A graduação deve trabalhar com os alunos uma compreensão do real enquanto totalidade aberta e em construção, reconhecendo e assumindo sua complexidade e historicidade, e cultivando uma relação rigorosa, crítica e amorosa com o saber. (COÊLHO, 1999, p. 10/11)

Segundo Coêlho (1999) a Universidade é o espaço por excelência do debate e da crítica de toda produção social e da elaboração de alternativas para o equacionamento dos problemas mais graves de nossa sociedade.

Para que a universidade seja fiel à sua proposta de ensino, é necessário que esteja, em essência, voltada para dimensões distintas e fundamentais do conhecimento que se propõe a construir e disseminar, desenvolvendo no aluno a capacidade de pensar e criar, em todas as faces de sua vida, seja ela acadêmica,

profissional ou pessoal.

Abrindo-se às várias formas de expressão do real, dentro dos parâmetros da racionalidade, ela produz saber e preserva o patrimônio cultural dos povos, ampliando-o, aprofundando-o e enriquecendo-o de modo criativo, num permanente compromisso com a verdade, a liberdade, a igualdade, a justiça, a ética, a produção de direitos, a incorporação de todos os homens e mulheres no universo da cultura. (COELHO, 1999, p. 12)

Como instituição social, a universidade deve ser considerada como um espaço de intercâmbio de significados, de padrões culturais comunicados por meio do pensamento e da conduta, devendo criar intercâmbios entre a cultura acadêmica, representada pela instituição e profissionais, a cultura dos alunos/sujeitos e a cultura da comunidade local.

Sem professores e alunos que assumam o estudo como projeto pessoal e o trabalho de ensinar e aprender com seriedade, disciplina, persistência e responsabilidade social, não há como se produzir o novo, se chegar ao prazer da descoberta da compreensão, da “com-vivência” com o saber, na perspectiva da formação do homem, da solidariedade, da liberdade, da justiça e, portanto, de um novo profissional-cidadão. (COELHO, 1999, p. 12)

Segundo Chauí (2001) a universidade é uma instituição social inseparável da idéia de democracia e responsável pela democratização do saber.

Coelho (1999) acrescenta que como instituição que tem sua origem na sociedade e nela se enraíza, a universidade só pode ser compreendida em sua relação de interioridade com a sociedade.

O espaço que se inscreve e realiza sua práxis é o espaço do social e do político, a região da história. Sendo uma manifestação da vida social, a universidade não se estende a, não pode se estender à sociedade (à comunidade), pois não existe fora do social, do econômico e do político, nem mesmo pode estar dentro deles. (COELHO, 1999, 83)

Chauí (2001) concorda, acrescentando que a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. “Não é uma realidade separada e sim uma expressão

historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35).

Acrescenta ainda, que a universidade apresenta além deste caráter social e democrático enfatizado, formas de seleção e exclusão que também constituem o caráter formador da instituição, reafirmando divisões sociais, políticas ou culturais.

Por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos. (CHAUÍ, 2001, p. 120)

Ao assumir uma postura indiferente às situações de exclusão, dentro ou fora da universidade, evita-se perceber a necessidade de mudança, bem como mudanças de posturas.

Existem também, neste ambiente acadêmico, aqueles voltados apenas para seus interesses, percebendo-se como desvinculados dos problemas sociais que compõem a universidade, ou ainda, aqueles que têm interesse em manter a dinâmica da exclusão, como forma de autoridade e poder.

Estes aspectos da exclusão não são “privilégio” da universidade, mas a crítica a eles, neste ambiente é muito pertinente, uma vez que repensar a prática da/na universidade, possibilita mudanças estruturais e de postura, contribuindo por sanar problemas sociais e estreitar sua proposta de extensão.

Somente a universidade é capaz de submeter o mundo, a sociedade e a si mesma à uma crítica radical, sem se abalar, pois o exercício da dúvida, do questionamento e da crítica a constitui como tal. Nesse sentido, ela não só se mantém viva como a todo momento surge como um chamamento à liberdade, à justiça, à ética, à razão, ao pensar, à renovação, à construção de novas formas de existência social. E por isso também é merecedora de nosso respeito, espaço de nosso trabalho e depositária de nossas esperanças. (COÊLHO, 1999, p. 129)

Assim, além do papel que a universidade tem como proposta assumir, com relação ao ensino, ampliando seu acesso e tendo responsabilidade com a forma

com que é trabalhado e instituído, a universidade cumpre seu papel ao consolidar-se como instituição voltada à pesquisa.

Desta forma, o segundo pilar a compor o tripé que constitui a universidade se refere à pesquisa, esta deve ser pensada em duas condições essenciais. A primeira, como forma de produção de conhecimento, por meio da investigação da realidade. A segunda, como forma de socialização deste conhecimento.

Neste sentido, é correto pensar a universidade como o “lugar que a sociedade reservou como espaço por excelência da criação e transmissão sistemática do saber universal”. (VIEIRA, 1986, p. 23)

Tão importante quanto o caráter de sistematização do saber, é a socialização dos saberes produzidos na universidade, essencial à idéia de uma universidade social e democrática. “Para falar, pois, em *democratização* da universidade, é preciso pensar sobretudo na *socialização* do conhecimento que nela é criado e por ela é. (ou deveria ser) difundido” (VIEIRA, 1986, p. 24).

A socialização do conhecimento é uma importante forma de intervenção social, uma vez que possibilita ao sujeito aprender novas formas de relação consigo mesmo e com o mundo.

Como instituição essencialmente acadêmica que emerge da vida social concreta, a reproduz e contesta, a universidade é o espaço por excelência do debate e da crítica da produção social, do confronto das idéias, da interrogação do sentido e da gênese do real, do questionamento de si mesma e da busca de alternativas para o mundo da produção e para a existência social e individual. (COÊLHO, 1999, p. 81)

Ao buscar formas de intervenção social, a universidade cumpre com o terceiro item do tripé, que refere-se à extensão. Esta compreende a manifestação do social na universidade e vice-versa, em uma relação de determinação recíproca.

Assim, a universidade representa não somente um local onde ocorrem as relações de ensino e pesquisa, mas, sobretudo representa uma modificação da comunidade local e da cultura de forma ampla e irrestrita, já que interfere direta e indiretamente na realidade local e tende a buscar melhorias sociais, seja através da compreensão da realidade, seja por intermédio de ações preventivas ou pela formação social do aluno ali inserido.

A graduação deve formar, pois, não apenas sábios, pensadores, técnicos e especialistas, mas sobretudo pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade diferente da que hoje temos e, portanto, com a superação da barbárie, da desigualdade, da injustiça, do respeito e preservação da natureza, e pela afirmação de si na abertura do ser, ao outro, ao diferente, à solidariedade, à fraternidade, à democracia, ao belo, às artes, à poesia, enfim, à civilização. E assim, terão condições de, na família, na cidade, na política, no trabalho ou em qualquer outro lugar ou posição em que estiverem, darem sua efetiva contribuição para a construção de um mundo mais humano. (COELHO, 1998, p. 13)

É neste sentido, que a universidade tem papel fundamental no processo de educação inclusiva. É esta compreensão do papel social da universidade, a da possibilidade de efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, no ensino superior, pensando nos aspectos culturais, pessoais, sociais e estruturais que norteiam a construção do objeto desta investigação.

Neste contexto acadêmico da universidade, espaço em que ocorrem grandes embates, visando à defesa dos direitos do cidadão a estudos de qualidade, melhorias sociais e ampliação de conhecimentos, a universidade tem em sua essência social a necessidade de adequar-se efetivamente às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, segmento social cada vez mais presente no ambiente acadêmico.

As questões referentes à formação do homem, em sua totalidade, e à sua efetiva inclusão no mundo social e do trabalho devem permear a essência da

universidade, que deve ter como proposta contribuir com a diminuição das desigualdades e democratização da educação.

Numa palavra, a construção de sujeitos culturais, o desenvolvimento de uma sólida cultura comum, produtora e expressão de identidade pessoal, da identidade dos grupos e nacional, a preservação, o respeito e a valorização da diversidade cultural, da liberdade, da ética, enfim, a criação do homem e sua humanização não são questões alheias à universidade e à graduação. (COELHO, 1998, p. 14)

Com este propósito, as diferenças entre os indivíduos devem ser consideradas como formadores da diversidade cultural, nos constituindo como nação. O papel da universidade, neste aspecto da diversidade, não se constitui em equacionar as diferenças, mas sim, em compreender essa diversidade e buscar condições político-educacionais compatíveis às reais necessidades apresentadas.

Estas podem e devem, pois, formar para o cultivo da diferença entre os indivíduos, povos, culturas e instituições, em particular numa época de recrudescimento generalizado e brutal da intolerância contra o diferente que tende a desaguar na defesa de idéias, práticas e regimes autoritários. (COELHO, 1998, p. 14)

Coelho (1998, p. 15) acrescenta ainda que a “Universidade e graduação existem porque o homem acredita na vida, na possibilidade de superação de si mesmo, da insensibilidade individualista que reside em reconhecer os problemas do outro e da coletividade” e que sua existência e sentido relacionam-se ao desejo e à esperança de superação da realidade social e política, do não saber e da exclusão de indivíduos, grupos e povos, sob o pretexto de diferenças.

Desta forma, ao constituir-se como instituição social e cumprir seu papel de extensão, a universidade deixa de fechar-se em si mesma, de produzir conhecimento desvinculado da realidade sócio-política e contribui com a construção de uma sociedade mais justa, não como forma de “salvar” a humanidade, mas como um dos mecanismos sociais de superação das desigualdades.

Em vez de se fechar em si mesma, a universidade deve constituir-se como espaço da ética, da criação de direitos, da produção e atualização cultural, não apenas para professores, alunos e servidores técnico-administrativos. (...). (COELHO, 1998, p. 15)

Considerando em específico, a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior e buscando entender o processo de aprendizagem neste segmento de ensino, percebe-se, no meio acadêmico, certa utopia, mesclando-se o que seria um projeto de educação para a diversidade com práticas dissociadas da proposta da educação inclusiva.

Desta forma, o sucesso acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino superior encontra-se permeado de dificuldades geradas por desconhecimento dos professores a respeito destes alunos, inadaptação da universidade para atender os aspectos referentes à acessibilidade, suporte educacional, monitores, materiais de estudos, entre outros.

Neste processo, a universidade precisa cada vez mais, buscar subsídios para conhecer o aluno com necessidades educacionais especiais e em específico, que tipo de necessidades educacionais especiais têm.

Somente este conhecimento possibilitará às Instituições de Ensino Superior a amenização de dificuldades estruturais e acadêmicas.

Considerando-se que a participação destes alunos na universidade é bastante pequena, com relação aos demais alunos⁴, é coerente afirmar que há possibilidade de mudanças estruturais na universidade, a fim de atender a necessidades essenciais ao seu bom desenvolvimento acadêmico.

Estes alunos tecem uma realidade pautada no esforço próprio e no desejo de

⁴ Os dados do Censo Superior sobre a evolução de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior revelam que no ano de 2003, havia no Brasil, 5.078 alunos com necessidades educacionais especiais e em 2004, eram 5.392 alunos, sendo que em 2003, 1.373 alunos estavam matriculados em universidades públicas e 3.705 alunos estavam matriculados em universidades particulares. Já em 2004, haviam 1.318 alunos com N.E.E. matriculados em escolas públicas e 4.074 em universidades particulares. (MEC/INEP, 2004)

realizarem conquistas para si mesmos e para uma sociedade mais justa, estando cada vez mais presentes e atuantes junto aos departamentos e segmentos políticos em defesa da garantia de educação e cidadania, sendo confirmada a ampliação da participação destas⁵ pessoas em todos os níveis de ensino⁶.

Pode-se perceber que a aprendizagem para estes alunos encontra-se relacionada ao conceito de conscientização e de possibilidade de autonomia, conquistada com estudo e trabalho. Constatou-se também, que há distintas formas de lidar com as deficiências que influenciam na relação que o aluno tem com a aprendizagem, com a universidade e com eles mesmos.

A consciência do aluno do papel da universidade; a percepção dos alunos das tentativas propostas pela universidade e as reais possibilidades e as contradições percebidas por eles foram percebidas, em momentos distintos norteiam a análise do processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, na Universidade Católica de Goiás.

Esta análise, tendo como referência a UCG, certamente trará consigo aspectos distintos das demais universidades do país, mas também tende a revelar situações e contextos comuns ao sistema de ensino. Desta forma, compreender a realidade da educação inclusiva neste espaço acadêmico pode auxiliar compreensão do todo do qual faz parte.

⁵ Com relação ao tipo de deficiência, o Censo Superior revelou que no ano de 2004, haviam matrículas nas universidades brasileiras de 352 alunos com Superdotação ou Altas Habilidades, 224 alunos com condutas típicas, 974 alunos com deficiência auditiva, 1.704 alunos com deficiência física, 72 alunos com deficiência mental, 140 alunos com deficiência múltipla, 1.665 com deficiência visual e 261 alunos com outras N.E.E. (MEC/INEP, 2004) É interessante observar que destas matrículas, do total de 352 matrículas de alunos com Altas Habilidades, 331 estavam matriculados em Universidades Particulares e apenas 21 alunos na Universidade Pública. De 974 do total de alunos com Deficiência Auditiva, 879 alunos estavam matriculados em Particulares e 95 em Públicas. Dos 1.704 alunos com Deficiência Física, 1413 em Particulares e 291 em Públicas e dos 1.665 alunos com Deficiência Visual, 1.103 estavam em Particulares e 562 em Públicas.

⁶ Com mais matrículas no Ensino Básico, pôde-se observar também no Ensino Superior um acréscimo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Capítulo II

CAPÍTULO II

A UCG FRENTE AO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tem como proposta a caracterização da UCG abordando aspectos físicos e institucionais. Além disto, analisa os programas de inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais desenvolvidos na Instituição.

2.1 Caracterização da UCG

A Universidade Católica de Goiás, com sede em Goiânia, Estado de Goiás, constitui-se em uma instituição de ensino superior católica, criada no ano de 1959, sendo a mais antiga Universidade do Centro-Oeste do Brasil. Ao longo de sua trajetória histórica, vem buscando ser comunitária, filantrópica, confessional e sem fins lucrativos (UCG, Projeto..., 1992).

Desenvolve suas atividades em cinco áreas distintas: o Campus I, Campus II e Campos III, situados em Goiânia, o Campos IV situado na cidade de Ipameri e o Campus V, também em Goiânia. O Campus I está localizado no Setor Universitário, onde funciona a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas. Compreende uma área construída de 85.471,77 metros quadrados, subdividindo-se em Áreas I, II, III, IV e V. O campus II abrange uma área de 35.012,30 metros

quadrados e corresponde à Área VI. O Campus III tem uma área de 4.136,42 metros quadrados e subdivide-se em Áreas I e II. O Campus IV apresenta uma área de 2.395,56 metros quadrados e corresponde à Área I. O Campus V tem uma área de 21.783,68 metros quadrados. Além destas, existem as áreas que correspondem ao CLV, SGC e outras áreas correspondendo a 6.946,96 metros quadrados. Estas áreas correspondem a um total de 155.902,69 metros quadrados de área construída, sendo que a UCG tem 1.004.785,19 metros quadrados em área do terreno⁷.

No que se refere à infra-estrutura pedagógica, a UCG apresenta 57 áreas de convivência, 343 salas de aula, 80 salas de docentes, 400 ambientes laboratoriais, 10 auditórios, 1 complexo poliesportivo e 4 clínicas-escolas.

O quadro docente da UCG⁸ compõe-se de 468 professores mestres efetivos, 251 professores mestres convidados, 212 professores doutores efetivos e 33 professores doutores convidados.

A UCG conta com 831 funcionários técnico-administrativos.

No primeiro semestre de 2007, matricularam-se 23.056 alunos⁹ nos seus 54 cursos de graduação, isto é, em Administração; Administração de Agronegócios; Administração em Comércio Exterior; Administração em Turismo; Administração Financeira; Administração Geral; Administração Marketing; Antropologia; Arqueologia; Arquitetura e Urbanismo; Biologia; Biologia. (Ipameri); Ciência da Computação; Ciências Aeronáuticas; Ciências Biológicas Modalidade Médica. (Biomedicina); Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo; Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda; Curso Superior Tecnológico em Eventos; Curso Superior Tecnológico em Serviços de Alimentação; Design; Direito; Educação Física; Enfermagem.

⁷ UCG, *Católica em Dados*, 2007/1, p. 6.

⁸ UCG, *Católica em Dados*, 2007/1, p. 7.

⁹ UCG, *Católica em Dados*, 2007/1, p.1.

(Ipameri); Enfermagem; Engenharia, com Habilitação em Engenharia Civil; Engenharia Ambiental; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Computação; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Filosofia; Física; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Geografia; História; Letras-Habilitação em Espanhol; Letras-Habilitação em Inglês; Letras-Habilitação em Português; Matemática; Medicina; Nutrição; Pedagogia; Psicologia; Química; Relações Internacionais; Secretariado Executivo; Serviço Social; Teologia; Terapia Ocupacional; Turismo e Zootecnia. Dentre os alunos matriculados 22.749 freqüentam as aulas em Goiânia e 307 alunos, na cidade de Ipameri.

A Pós-Graduação¹⁰ oferece cursos *Lato Sensu* e *Strictu Sensu*. São 72 cursos de Especialização, com um quantitativo de 3.570 alunos matriculados. Os cursos de Mestrados são nas áreas de História; Ciências Ambientais e Saúde; Desenvolvimento e Planejamento Territorial; Ecologia e Produção Sustentável; Genética; Letras; Serviço Social; Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural; Profissional em Tecnologia em Aqüicultura Continental e em Tecnologia Farmacêutica. Oferece também Mestrado e Doutorado nas áreas de Ciências da Religião; Educação e Psicologia. São 571 alunos matriculados nos cursos de Mestrado e 26 alunos matriculados nos cursos de Doutorado. Além destes, a UCG tem programa de Pós-Graduação, com cursos *Strictu Sensu* Interinstitucionais, com o curso de Doutorado em Serviço Social – UCG/UFRJ, onde constam 4 alunos matriculados.

A UCG vem formando e procurando estimular a consolidação de Núcleos de Pesquisa¹¹, sendo que constam inscritos 58 alunos com Bolsa de Estudos do Programa de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq; 112 alunos no Programa

¹⁰ UCG, *Católica em Dados*, 2007/1, p. 2.

¹¹ *Idem*, p. 3.

BIC/PROPE; 10 alunos no Programa BIC/OVG/SECTEC e 106 voluntários.

Por intermédio da extensão, a UCG desenvolve os seguintes programas e projetos: Extensão e Ação Comunitária, com a realização da Semana de Cultura e Cidadania; Programas e Projetos Permanentes de Extensão; CECOM – Centro de Educação Comunitária de Meninas e Meninos e o IDF – Instituto Dom Fernando. Com o Programa Semana de Cultura e Cidadania, que ocorre anualmente, desenvolve ações como: Mostra Produção do Conhecimento; Lambe-Lambe Digital e Você na Feira; Serviços de Estação Saúde; Vapt-Vupt; Atividades Campus II; Serviços Jurídicos e Casamentos Comunitários. Em 2007, a Semana de Cultura contou com a visita e o atendimento de 31.266 pessoas. Por meio dos Programas e Projetos Permanentes de Extensão¹², desenvolve: CEAB – Centro Afro-Brasileiro de Estudos e Extensão; PDH – Programa de Direitos Humanos; PEA – Programa de Educação Ambiental; PEC – Programa de Educação e Cidadania; PNV – Programa em Nome da Vida; PIM-EP – Programa Interdisciplinar da Mulher – Estudos e Pesquisas; PPCE – Programa Permanente de Cursos de Extensão; UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade; PIS – Programa Incubadora Social; OPUA – Oficina de Planejamento Urbano e Ambiental e o PECEC-LEs – Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Línguas Estrangeiras. Estes programas atendem 35.571 pessoas. Centro de Educação Comunitária de Meninas e Meninos abrange a Escola Direito do Saber Educação Infantil e Ensino Fundamental; Associação de Apoio aos Desempregados da Arquidiocese de Goiânia/ASDAG; Oficina Profissionalizante de Costura Industrial; Núcleo de Apoio Jurídico do Cidadão; Capacitação de Conselheiros Tutelares através de cursos presenciais;

¹² UCG, *Católica em Dados*, 2007/1, p. 3.

Oficina Criança Dança; Núcleo de Psicologia; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; Oficina de Higiene e Beleza e o Laboratório Digital O Mundo Nas Pontas dos Dedos. Estes programas atendem 22.032 crianças. O IDF – Instituto Dom Fernando desenvolve os seguintes projetos: CEPJ – Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil; Escola de Circo e PAP – Programa Aprender a Pensar. Juntos, estes programas atendem 27.866 pessoas.

Além destes programas, a UCG promove Atendimento Comunitário, nas áreas da Saúde, Educação e Jurídica. Na área da Saúde, promove atendimento por meio do Laboratório Área de Saúde LAS/CBB, onde já atendeu 4.082 pessoas e realizou 14.319 exames. Na área da Educação, desenvolve o Projeto Clínicas Escolas, abrangendo os Departamentos de Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Este projeto já atendeu 3.059 pacientes no Setor de Psicologia, totalizando 16.434 sessões; 1.249 pacientes no Setor de Fonoaudiologia, totalizando 8.702 sessões; 1.154 pacientes no Setor de Terapia Ocupacional, totalizando 16.617 sessões e 262 pacientes no Setor de Fisioterapia, totalizando 4.345 sessões. Através do Núcleo de Prática Jurídica. (JUR), a UCG já prestou 4.430 atendimentos de assessoria jurídica.

2.2 Breve resgate histórico

Constituída no ano de 1959, recebeu a denominação *Universidade Católica de Goiás* em 1971.

No ano de 1979, a UCG buscou consolidar sua identidade e compreender os princípios que deveriam norteá-la. Amado (2004) salienta quatro fases essenciais

para consolidação do projeto.

Primeira fase: Elaboração da “carta de princípios”, no segundo semestre do ano de 1979 com proposta de referência para a prática universitária e desenvolvimento da UCG; segunda fase: Intensificação do processo, entre 1983 e 1985, acrescentando a proposta de inserir a universidade na realidade regional, devendo também estar atenta aos problemas nacionais, e neste sentido, afirmar um perfil de universidade caracterizado por luta por uma nova sociedade; terceira fase: no segundo semestre de 1985, com aprovação do Projeto UCG, contendo princípios, critérios e diretrizes que compõe a UCG e quarta fase: em 1986, com elaboração do Plano Diretor da UCG, contendo os objetivos, metas e atividades a serem desenvolvidas (Amado, 2004).

A compreensão das diretrizes da universidade e de seus objetivos evidenciou a necessidade de compreensão da “universidade como instituição que se relaciona com a sociedade e, ainda mais, que dela emerge” (AMADO, 2004, p. 149). Além da preocupação da instituição com a sociedade, revela-se a preocupação com o singular, colocando o sujeito como princípio fundamental da instituição. “A Universidade Católica de Goiás reza que seu princípio, fundamental e fim é a “pessoa humana” (AMADO, apud UNIVERSIDADE... 1986, p. 8).

Compreendendo que a “Pessoa humana” constitui-se como princípio da UCG, percebe-se como coerente relacionar este princípio ao da Educação Inclusiva, que também tem como cerne, o sujeito.

A Educação Inclusiva, na Universidade Católica de Goiás, começou a fazer parte da proposta institucional, a partir do ano de 1996. Nesta época, constava a matrícula de somente sete alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles, quatro com deficiência física, e três com deficiência visual, em um universo de 15.000 alunos (VA/UCG, 1997).

2.3 Programas de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Em conformidade com a proposta da UCG, de ser instituição que se relaciona com a sociedade e que tem preocupação em agir sobre ela, intervindo na causa das minorias, acrescentam-se novas exigências do MEC, para atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Estas novas exigências provocaram algumas modificações, como a criação do “Programa de desenvolvimento técnico/científico de apoio às *peessoas portadoras de necessidades especiais*” consolidando a preocupação da UCG em atender as exigências do MEC.

De acordo com Rabelo¹³, que participou da criação do Programa, em maio de 1996, a Reitoria da UCG, assim como as demais instituições de ensino superior do país, recebeu o Aviso Circular nº. 277/MEC/GM, recomendando medidas e viabilização do acesso e permanência do educando *portador de necessidades especiais*¹⁴ nas instituições de ensino superior.

Neste documento, constam sugestões de ajustes referentes ao processo de seleção, necessários para facilitar o acesso ao ensino superior, sugestões para a elaboração do edital, que deverá conter informações dos recursos necessários ao vestibulando, a disponibilização de salas especiais para cada tipo de deficiência e correção das provas, respeitando as especificidades de cada tipo de deficiência.

Anexada ao Aviso Circular nº. 277/MEC/GM, a Portaria nº. 1793/94 apresenta

¹³ Os dados sobre a Educação Inclusiva na UCG foram fornecidos em entrevista a Annete Scotti Rabelo, Professora Doutora aposentada. Ministrou aulas nos Programas de Graduação e Pós-graduação da UCG, onde participou da criação do Programa de Desenvolvimento técnico/científico de apoio às *peessoas portadoras de necessidades especiais*. O resgate a memória deste programa e de outras ações da UCG só foi possível, por sua colaboração, tanto em entrevista, como no fornecimento de documentos indisponíveis na universidade.

¹⁴ Nomenclatura utilizada nos documentos oficiais.

considerações da necessidade de complementar os currículos de formação dos docentes e profissionais que interagem com os alunos com necessidades educacionais especiais e resolve:

Art. 1º. Recomendar 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 em todas as Licenciaturas.

ART. 2º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1996)

Considerando esses aspectos, a Reitoria da UCG decidiu desenvolver uma política acadêmica sensível e compromissada com a causa dos alunos com necessidades educacionais especiais, criando o *Programa de Desenvolvimento Técnico/Científico de Apoio às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais*.

De acordo com informações obtidas junto à Coordenadora deste programa, no período de implantação, Profª. Drª. Annete Scotti Rabelo, em maio de 1996, foi realizada a primeira reunião para escolha das professoras para compor o grupo de trabalho. Após a escolha do grupo de trabalho, foram realizadas reuniões junto às entidades representativas dos segmentos de deficientes: Associação dos Deficientes Físicos, Associação dos Deficientes Visuais, Associação dos Deficientes Auditivos, Federação Nacional das APAEs e Conselho Estadual de Ensino Especial, a fim de conhecer as expectativas dessas entidades em relação à Universidade Católica de Goiás.

A fim de dar continuidade ao programa, foi solicitado o levantamento do número de alunos com deficiência matriculados na UCG e elaborada a proposta de trabalho, denominada Projeto Geral, com as proposições preliminares.

Além disso, o grupo organizou a bibliografia necessária para entendimento da política pública existente para o atendimento das pessoas com deficiência e reuniu-

se com o presidente da Comissão do Concurso Vestibular para discussão e implantação das medidas solicitadas no Aviso Circular nº. 277/MEC/GM.

Em âmbito nacional, a coordenadora do programa participou de uma Câmara Técnica realizada pelo MEC/CORDE, em Petrópolis, objetivando discutir e subsidiar o Projeto de Lei nº. 131/86, que apresentou proposta de legalização da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Participou também de um estágio na Universidade Católica de Petrópolis, para conhecer o trabalho desenvolvido em Informática e Educação Especial e fez um curso de Informática e Educação Especial no Congresso Nacional das APAEs, em Cuiabá.

Houve outra reunião com a Reitoria para apreciação do Plano Geral anteriormente apresentado e para definição das prioridades para 1997. Nesta reunião, ficou definida a ampliação da equipe, que passou a contar com mais três professores, sendo um do Departamento de Arquitetura, outro da Informática e outro da Psicologia.

Após a ampliação do GT, o Programa desenvolveu, então, proposta de uma disciplina, como atividade interdisciplinar, junto às licenciaturas: Comunicação e Surdez – LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Também elaboraram e encaminharam à VPG o projeto de pesquisa “A universidade Católica de Goiás e o Atendimento aos *Portadores de Necessidades Especiais*”. Em seguida, comunicaram à Diretora da SEESP – Secretaria de Educação Especial/MEC e à Coordenadora Nacional da CORDE - Coordenação Nacional para Integração da *Pessoa Portadora de Deficiência* da existência do referido programa.

Em janeiro de 1997, a Coordenadora apresentou à Reitoria da UCG o relatório da criação do programa e das demais ações mencionadas.

Após estas ações, o Programa é oficialmente implantado, tendo os seguintes objetivos:

A) Desenvolver várias linhas de trabalho nas áreas de pesquisa, ensino e extensão¹⁵, objetivando responder aos desafios do processo de formação profissional que contemple conhecimentos voltados para o atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais.

B) Desenvolver um processo de adequação pedagógica, física e de infraestrutura gradual na UCG, que possibilite um atendimento mais humanizado ao aluno com problemas nessa área. (VA/UCG, 1997)

Dando seqüência a implantação do programa, muitas ações foram efetivadas, como a realização das seguintes pesquisas: *A Universidade Católica de Goiás e o atendimento aos portadores de necessidades especiais*, que se desdobra em sub-projetos como: A leitura de obras de literatura infantil, sinalizadas e o desenvolvimento lingüístico escrito do surdo; Análise acústica de voz da pessoa surda; Software, hardware e o desenvolvimento da fala da pessoa surda; O uso da informática pelos portadores de deficiência visual; A informática no desenvolvimento das pessoas portadoras de necessidades especiais; Desenvolvimento do domínio da língua portuguesa no surdo com utilização da informática – Dicionário multimídia; Portadores de deficiência visual e a utilização dos programas informatizados que fazem uso intensivo de interfaces gráficas; Urbanismo, modernização e barreiras arquitetônicas; Política educacional de integração: continuísmo ou renovação.

Ao nível de extensão, o programa passou a oferecer um curso de extensão em LIBRAS, a partir do primeiro semestre do ano de 1997; organizou o Seminário “Barreiras visíveis e invisíveis, em novembro de 1997; participou do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, na Comissão de Educação Especial”, em 1997;

¹⁵ Ao nível da pesquisa, o Programa tinha como objetivo criar um núcleo de pesquisa para coordenar todas as pesquisas específicas já em desenvolvimento, visando a articulação dos resultados e a estimulação de novos projetos na área da investigação científica e também fornecer subsídios à política de prevenção e atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais.

Ao nível da extensão, desenvolver atividades e serviços em parceria com a sociedade; ofertar cursos de extensão cujos conteúdos sejam pertinentes à área em questão; criar fórum anuais para debater as questões sobre as políticas de atendimento ao deficiente a atuação dos movimentos representativos desse segmento.

Ao nível de ensino, identificar as possibilidades de disciplinas ou de conteúdos nas ementas de disciplinas já existentes, que contemplem a problemática em questão e implantar e implementar cursos aos níveis de graduação e pós-graduação voltados para a formação de profissionais nessa área (VA/UCG, 1997)

participou do I Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior da Região Centro-oeste, em setembro de 1997; realizou o I Fórum de Educação Especial, Municipal e Estadual, em abril de 1998 e sediou o II Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior da Região Centro-oeste, em setembro de 1998.

No ano de 2006, a Universidade Católica de Goiás lançou o Programa de Acessibilidade: “Levanta-te, vem para o meio!”. Este programa apresenta informações da Educação Especial; Deficiência; Aluno Portador de Necessidades Especiais; Princípios Básicos para integração do Portador de Necessidades Especiais, Noções de como trabalhar com o aluno Portador de Necessidades Especiais e Sugestões de recursos de acesso ao currículo para Portadores de Necessidades Especiais (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2006).

De acordo com informações colhidas junto à Pró-Reitoria de Graduação, em maio de 2007, há um novo Plano de ação para acessibilidade (2007-2010) ainda em fase de implantação. Segundo este plano, serão desenvolvidas as seguintes ações: reavaliar as questões de acessibilidade física e propor readaptações de acordo com as normas mais recentes de Engenharia, neste sentido, verificar o que já existe, corrigir, se necessário e implantar novas adaptações; Identificar todos os alunos com necessidades especiais, com inscrição mais detalhada no vestibular, averiguando a veracidade das informações, servindo de base para orientar os professores antes das aulas iniciarem; Flexibilizar aos alunos com necessidade especiais cursar créditos de acordo com seu ritmo e possibilidade. De acordo com a política atualmente utilizada na Católica, os alunos em geral precisam cursar pelo menos 20 créditos e caso não completem estes créditos, necessitam efetuar pagamento equivalente aos vinte créditos. De acordo com esta nova proposta, o aluno com necessidades especiais pode cursar somente uma disciplina, de dois créditos e

pagar somente por estes créditos.

Há outras ações desenvolvidas de maneira isolada, independente da Pró-Reitoria de Graduação, que é o órgão responsável pelas ações referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais, como palestras e cursos, mas sem registro devido à falta de vínculo com este órgão.

Atualmente, em um universo de 22.749 alunos, há setenta e seis alunos com necessidades educacionais especiais na UCG, sendo oito alunos com deficiência auditiva, catorze alunos com deficiência física e dezesseis alunos com outros tipos de necessidades educacionais, como alterações na fala, comprometimento de atenção e memória, lesões cerebrais, uso de medicação controlada e deficiência temporária (PROGRAD, 2007/1).

Capítulo III

CAPÍTULO III

OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA UCG

Este capítulo apresenta os sujeitos da pesquisa, evidenciando aspectos pessoais, sociais, familiares e educacionais, relevantes para a compreensão do perfil do aluno com necessidades educacionais especiais.

A escolha da Universidade Católica de Goiás como campo desta investigação obedeceu aos critérios de pertinência e representatividade, conforme demonstrado no capítulo anterior. Entretanto, o pioneirismo da UCG no âmbito da educação inclusiva no ensino superior e seu expressivo atendimento a alunos com necessidades especiais em relação às demais IES do Estado de Goiás, não permite inferir que nesta Instituição os problemas da inclusão educacional estejam resolvidos.

Os dados revelados por meio das entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos na inclusão educacional na UCG revelaram aspectos contundentes desta realidade e, em razão da importância dos depoimentos desses alunos, serão apresentados neste capítulo os dados sistematizados, porém mantidos os conteúdos das entrevistas realizadas, privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação. Deixando para o próximo

capítulo a análise desses dados.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.70)

Thiago tem 24 anos e é aluno de Direito.

Tem perda auditiva¹⁶ grave¹⁷, de 70% nas duas orelhas. Não sabe a causa. Nasceu prematuro e cita outras possíveis causas, como ototóxicos. Descobriu a deficiência auditiva aos 12 anos. Usa aparelho auditivo desde 1995.

É magro, estatura mediana, pardo.

Seus pais não estudaram, mas deram todo apoio para que ele estudasse. Estudou em escola particular regular até a quarta série, em escola pública regular até o ensino médio e na UCG.

Durante a entrevista, foi muito solícito e falava com muita tranquilidade.

Thiago sempre quis fazer o curso de Direito e esta foi sua única opção no vestibular. Segundo ele, soube desde criança que faria este curso. Conta que seus pais o apoiaram na escolha por ser um tipo de curso que possibilita ingresso em carreira profissional por meio de concurso público, podendo garantir melhores condições financeiras em seu futuro. Escolheu estudar na Universidade Católica de Goiás, por considerar sua tradição. Tentou aprovação na Universidade Federal de Goiás, mas não conseguiu. Sabe que há muitas universidades de Direito, mas não

¹⁶ De acordo com o Ministério da Saúde, a deficiência auditiva indica perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como: surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Surdez severo-profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. (BRASIL, 1999, p. 8)

¹⁷ A deficiência auditiva pode apresentar-se de forma total ou parcial, quando o sujeito não consegue perceber sons em determinadas frequências. Quando há uma perda auditiva, ela existe em intensidade e frequência, isto é, em intensidade há uma diminuição da sensibilidade para a potência dos sons, deixando o indivíduo de perceber os sons fracos, para perceber apenas os sons muito fortes (COUTO-LENZI, 1999, p.42)

queria se arriscar em uma faculdade sem tradição ou com qualidade duvidosa. Para ele, estar cursando ensino superior é normal, sendo que o diferencial vai ser o mercado de trabalho, que acredita estar difícil para todos os universitários. Conta que a Universidade não lhe oferece apoio educacional, pois ele não precisa, pois entende bem com o aparelho e não percebe diferença entre seu rendimento escolar e o de seus colegas. Devido às condições financeiras, já precisou trancar matrícula por falta de dinheiro até conseguir a bolsa filantropia. Conta que o curso era exatamente o que ele queria e que mesmo com a pressão dos professores que exigem muitos trabalhos ele gosta de estudar. Acredita que sem esforço por parte dele e exigência por parte dos professores não é possível aprender. Sabe que o fato de estudar à noite dificulta o processo de aprendizagem, pois não dispõe de muito tempo para estudar, devido ao trabalho no comércio do pai, além de chegar cansado à universidade. Conta que suas dificuldades quanto ao processo de aprendizagem¹⁸ são provocadas por conversa dos colegas durante as aulas, que interferem na captação sonora de seu aparelho auditivo e em aulas que o professor escreve no quadro e fala ao mesmo tempo. Quanto a estas duas dificuldades, adotou estratégias que as amenizam ocupando as primeiras carteiras distribuídas perto dos professores e esclarecendo aos professores de sua deficiência auditiva. Para Thiago, *dificuldade de aprendizagem* é tentar entender e não conseguir e está relacionada à capacidade de audição e *aprendizagem* é quando uma coisa difícil torna-se fácil. Acredita que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais depende muito do interesse do aluno, pois seu esforço deve ser maior que

¹⁸ Tratando-se de alunos com perda auditiva leve ou moderada, com adaptação de aparelhos auditivos e/ou que estudaram junto a alunos ouvintes e utilizam a língua portuguesa como forma de comunicação e aprendizagem, pouca diferença ou nenhuma seria percebida, conforme esclarecido por alunos nestas condições referidas, tanto por parte do aluno que assiste às aulas, como por parte dos colegas ou professores, embora seja interessante perceber que ruídos provocados por conversas em sala de aula provoquem mais desconforto em pessoas que utilizam aparelhos auditivos, já que os aparelhos amplificam todos os sons e cochichos poderiam soar como barulho de chuva, por exemplo.

o dos demais alunos. Aos professores e colegas cabe tentar escutar as necessidades destes alunos e tentar adaptar para facilitar¹⁹.

Itatiana tem 26 anos de idade e é estudante do curso de Letras.

Utiliza cadeira de rodas para se locomover, pois tem paraplegia. Esta paraplegia ocorreu em decorrência de nascimento prematuro, com apenas cinco meses de gestação, complicada por broncopneumonia aos seis meses de vida. Desde então, Itatiana apresenta lesão cerebral e má formação muscular que piorou ao longo dos anos. Em decorrência da paraplegia, que impede os movimentos de quadril, pernas e pés, consegue movimentar, com dificuldade o membro superior.

Mesmo na cadeira de rodas, não se locomove sozinha, por serem necessários movimentos aliados à força muscular de que não dispõe nem mesmo para escrever. Nestas duas atividades, assim como para alimentar-se ou ir ao banheiro, conta com o apoio da irmã, que a acompanha nas aulas, escreve a matéria e estuda em casa com ela. Mostra-se muito grata pelo apoio de sua família.

A irmã de Itatiana, a acompanha nas aulas de manhã e faz faculdade à tarde e à noite. Diz que acaba fazendo dois cursos simultaneamente, já que assiste às aulas e estuda com ela todas as matérias. Por ser pequena, a irmã de Itatiana apresenta muita dificuldade para transferi-la de um espaço ao outro e desabafa sobre as dificuldades que enfrentam e da falta de apoio adequado da universidade, deixando claro que há muita discriminação e desinteresse por parte da universidade e de alguns professores.

¹⁹ Em casos de alunos com perda auditiva severa ou total, que não conseguem beneficiar-se de aparelhos auditivos e comunicam-se somente através da LIBRAS a realidade seria diferente, já que em geral, as aulas são ministradas utilizando muitos recursos auditivos, através da fala dos professores e colegas, sendo necessário um intérprete de LIBRAS, prevista na Portaria nº 3.284, de 7 de Novembro de 2003, desde o início até a conclusão do curso. Além disso, devido ao fato de alunos surdos apresentarem dificuldades quanto à linguagem escrita, há indicação de que a correção das provas precisa ser diferenciada, de maneira a valorizar o conteúdo semântico, conforme indicado no Decreto nº. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.

Além de estudar, Itatiana trabalha voluntariamente no centro de apoio pedagógico e de inclusão que sua mãe ajudou a criar e também trabalha. Em sua trajetória escolar, tentou estudar em escola pública, mas diz que foi uma tentativa frustrante, alegando que se na escola particular é difícil receber apoio adequado às suas necessidades, na pública é muito pior, pois o interesse do departamento e dos professores é muito menor.

Observá-las foi agradável, pois demonstraram interesse em partilhar suas conquistas, suas dificuldades e seus anseios. Entretanto, observá-las em sala de aula foi bastante penoso, por suas faltas consecutivas.

Procurando por Itatiana no departamento, a fim de confirmar seus horários de aula, informaram que sempre falta e que os professores procuram ser tolerantes devido às suas dificuldades.

Itatiana gosta muito de ler e este foi o fator que determinou a escolha do curso de Letras, como única opção. Conta que não houve influência da família na escolha do curso, mas na escolha da universidade, por considerarem a Universidade Católica de Goiás uma boa instituição de ensino e por ter sido o local onde sua mãe lecionou por muitos anos. Estar no ensino superior significa para ela uma etapa vencida e uma vitória alcançada. Conta que necessita de apoio educacional por parte da universidade, pois necessita de monitores para os estudos, que não é capaz de realizar sozinha, mas não recebe nenhuma forma de apoio. Afirma que se não fosse pelos esforços da irmã, que a acompanha desde as aulas até os estudos, não seria possível estudar. Afirma também que já solicitou apoio da universidade, que prometeu monitores, mas nunca os disponibilizou de fato. Além destas dificuldades, enfrenta também dificuldade para locomover-se de uma área para outra.

Quase não tem contato com os colegas, senta-se sempre em um canto da sala e participa pouco das aulas. Acha muito importante estar estudando, mesmo com as dificuldades que encontra. Afirma que os estudos ampliam a vida dela, em todos os sentidos, tanto no mercado de trabalho como intelectualmente, ampliando seus horizontes. Fala que o curso atende todas as suas expectativas e que adora estar estudando. Segmenta seu processo de aprendizagem em: esforço pessoal, suas capacidades, metodologia utilizada pelos professores e ensino oferecido pela universidade. Segundo ela, o ensino é adequado e ela não tem reclamações, mas como não consegue estudar sozinha e a universidade não lhe oferece monitores conforme promete, sente que há descaso por parte da instituição. Acrescenta que a metodologia utilizada pelos professores muitas vezes dificulta sua aprendizagem, pois ela realiza as atividades com relativa lentidão e demora para concluir atividades como redação. Desabafa que não é todo professor que entende esse comprometimento motor, que interfere em seu desempenho escolar. Acredita que para seu processo de aprendizagem ser efetivo precisa entender e internalizar o ensino.

Diz que para o deficiente físico vencer é preciso ultrapassar o seu próprio mundo, vencer seus limites e que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais só se efetiva quando há preparo por parte dos professores, ensino adaptado às necessidades do aluno e quando o aluno de fato aprende.

Atribui seu sucesso escolar ao seu interesse pela disciplina e a seu domínio de conteúdo. Quanto às dificuldades, salienta a impossibilidade de escrever e argumenta que quando os professores aceitam seus trabalhos orais fica bem adequado às suas possibilidades e aprende do mesmo jeito. Diz que pretende ser escritora.

Janáína tem 22 anos e acaba de graduar-se em Psicologia.

Nasceu sem nenhum tipo de deficiência²⁰, mas devido a uma vacina contaminada, adquiriu artrite, que provocou a deficiência física²¹. Houve comprometimento de seu crescimento e desenvolvimento motor, provocando atrofia de pés e braços.

Filha de pais professores universitários orgulha-se muito de pertencer a uma família de intelectuais e não se vê em outro ambiente. Não trabalha, dedica-se aos estudos.

Anda com dificuldade, não sobe escadas. Escreve com dificuldade e sente muita dor. Apesar de sua aparente fragilidade física, mostra-se forte e empenhada em promover mudanças.

Dirige seu próprio carro, adaptado às suas necessidades. Relata com muito sofrimento sua vida escolar no ensino fundamental, principalmente, e se queixa de ter sido chamada de deficiente mental muitas vezes, mesmo apresentando bom desempenho escolar.

Relata que nunca teve muitos amigos, enquanto cursava o ensino fundamental e médio, por causa de sua condição física. Em compensação, sempre conquistava os professores devido ao seu bom desempenho como aluna.

Orgulha-se de ser estudiosa, e mostra-se interessada pela causa dos deficientes, querendo fazer a sua parte para conquistar melhorias. Diz-se desencantada com a atual política de inclusão e com o que realmente tem sido feito a respeito.

²⁰ As deficiências físicas são constituídas por uma variedade de condições não sensoriais que afetam a mobilidade, a coordenação motora associada ou não à fala do indivíduo, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas ou, ainda, de malformações. (Lima, 2006, p. 32)

²¹ A deficiência física pode ser entendida como uma variedade de condições orgânicas que, de alguma forma, alteram o funcionamento normal dos movimentos do corpo, comprometendo assim a movimentação voluntária ou involuntária do indivíduo em situações de vida diária. As alterações podem ocorrer em vários níveis: ósseo, articular, muscular e nervoso. Dentro dessa classificação, são observadas alterações anatômicas e fisiológicas do aparelho locomotor. (Lima, 2006, p. 32)

Queixa-se da falta de acessibilidade da UCG, pois não tem conseguido se locomover de um espaço ao outro. Relata que nunca conseguiu apoio do departamento e que sofreu muita discriminação ao solicitar troca de salas. Em seu modo de ver, a universidade fala de inclusão, mas age excluindo e cria um ambiente hipócrita, onde fala-se em inclusão, mas não adequa-se efetivamente.

Mostrou-se interessada em participar da pesquisa desde o primeiro convite, mas com uma agenda repleta de compromissos por participação em eventos, houve necessidade de remarcar a entrevista várias vezes.

Janaína declara que “caiu de pára-quadras” no curso de Psicologia. Queria fazer Sociologia ou História, mas estava na Espanha na época do vestibular da Universidade Federal de Goiás, onde gostaria de estudar e só retornou ao Brasil no segundo semestre. Por ser filha de professores da UCG e ter direito à bolsa de estudos, verificou os cursos disponíveis na universidade e achou interessante cursar Psicologia. Brinca que só acredita na Psicologia Social e que se for outro tipo de Psicologia, nem existe. Afirma que estar em ambiente universitário é o processo natural de sua vida. Por ter pais professores, acredita que estudar é uma questão familiar. Conta que cresceu na universidade por causa de seu pai, que já é professor da instituição há vinte e sete anos. Salienta que conhece a universidade desde que se entende por gente e que não havia possibilidade de ser diferente. Desabafa que a universidade nunca lhe ofereceu nenhum tipo de apoio e que ao contrário, dificultava sua permanência no curso. Relata que muitas vezes, ao iniciar o período, constatava que a sala de aula era em ambientes que ela não conseguia chegar, pois não consegue subir ou descer degraus. Nestas situações, solicitava alterações no departamento e se irritava com a reação dos funcionários e de alguns professores que não achavam pertinente a solicitação e agiam com se estivessem fazendo favores. Conta que sempre gostou de estudar, principalmente as matérias com as

quais se identificava e sempre obteve sucesso escolar, sendo considerada a *queridinha dos professores*, pois sempre se destacava com boas notas. Com relação ao curso de Psicologia, mesmo não tendo sido sua escolha inicial, percebeu que é o curso de sua vida, que lhe possibilitou crescer pessoal e intelectualmente. Sente necessidade de atualização por parte da universidade da grade curricular, argumentando que há muita disputa entre as áreas e que nesta disputa, deixa-se de fora o mais importante. Afirma que o curso de Psicologia não forma profissionais capazes de atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais e que já houve, na faculdade, professor que lhe confundiu com deficiente mental, mesmo não apresentando nenhuma característica neste sentido. Afirma que a aprendizagem tem muito a ver com sua idéia de desenvolvimento e que é tudo em sua vida. Conta que nunca vivenciou situações de fracasso escolar e que suas dificuldades motoras, que prejudicam o processo de escrita, por exemplo, fazem com que se esforce mais que os demais colegas, fazendo com que sinta muitas dores na mão, mas que sabe que seu bom desempenho requer este tipo de sacrifício. Segundo ela, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais passa pelo campo do respeito, primeiramente e também pelo bom senso de colocar pessoas diferentes, mas com capacidades cognitivas compatíveis ao selecionar os ambientes adequados de ensino. Relata ter sofrido muito durante o ensino fundamental, que cursou em escola regular. Segundo relata, foi horrível o seu primeiro grau.

Foi terrível. Eu não tenho nada de bom para lembrar. Eu acho que se você não tem uma estrutura boa, você não agüenta. Por que no meu primeiro grau, todo dia ouvindo uma gracinha, uma piadinha. (aleijada, débil mental, retardada).. Na sétima série, eu tive que colocar luvas, para fixar o punho, para o meu punho voltar para a posição normal. E aí, fora que doía, esquentava a mão, e nesse calor de Goiânia é insuportável, tinha que ouvir muita piadinha. Então, quando eu chegava ao colégio, eu tirava a luva. Tanto, que depois, minha mão voltou a ficar ruim e eu me senti muito culpada, porque eu tirava a luva, para não ouvir piadinha de colega. Eu tirava por causa da dor também, mas o fator principal não era a dor. E depois, quando minha mão começou a deformar eu tive momentos de verdadeiro pânico e consciência pesada. Foi uma coisa complicada, você

querer que uma criança de 12 anos siga um tratamento médico, quando todo mundo está rindo da cara dela é você cobrar demais e querendo ou não, hoje, até que não, mas naquela época, eu não tinha qualquer tipo de suporte. Os professores me amavam, porque eu ia sempre bem nas provas deles, então eu era a queridinha dos professores, mas meus colegas me odiavam. O primeiro grau foi uma coisa que eu demorei a esquecer e não gostaria que voltasse. (Janaína, estudante de Psicologia)

Para Janaína, seu desempenho escolar está relacionado ao seu interesse pelas disciplinas e ao seu relacionamento com os professores. Salaria que sua família é muito importante em seu desenvolvimento escolar, não por participação direta, mas por sempre estimularem seus estudos e esforços acadêmicos, demonstrando muito orgulho por seu pai ser Doutor em Astronomia. Declara ter dedicação integral aos estudos e nunca ter trabalhado. Tem muitas expectativas de sucesso profissional e de poder aplicar tudo o que aprendeu para atuar na causa dos deficientes. Diz que pretende continuar seus estudos na Espanha, onde percebe mais incentivos à pessoa com deficiência. Sofreu muito durante o ensino fundamental, devido aos preconceitos dos colegas. Tem postura crítica diante de sua realidade e da realidade das pessoas com deficiência em geral, revelando vontade de estudar e trabalhar em prol de mudanças para as pessoas com deficiência.

Daniel tem 26 anos de idade. Está concluindo o curso de Direito.

Trabalha na Associação de Deficientes Físicos do Estado de Goiás - ADFEGO.

Tem paraplegia desde os 16 anos, adquirida ao bater a cabeça, em um mergulho em águas rasas. Tem movimento parcial. (lesão parcial), anda com apoio, mas permanece em cadeira de rodas a maior parte do tempo. Pode recuperar os movimentos, mas não faz atividade, conformando-se com a situação atual.

Tem estatura mediana, voz suave, aparentemente frágil. Fala pouco e é muito objetivo.

Relata que sua família é muito simples e que foi o único filho a estudar. Os pais mal são alfabetizados. Conta a influência deles na escolha do curso e do apoio que lhe deram para que estudasse.

Daniel escolheu o curso de Direito por afinidade. Pensava inicialmente em ser Psicólogo, mas a luta pelos direitos das pessoas o fez optar por Direito. Pela Justiça! Declara não ser fã da advocacia e gostar mesmo é da Promotoria. Acredita que a promoção dos direitos é muito importante. Fala, sem constrangimento, que foi a sua família que decidiu, em reunião, que curso ele faria e que concordou. Escolheu a Universidade Católica de Goiás, por ser de grande porte e por acreditar que apresenta subsídios necessários para iniciar uma carreira. Estar no ensino superior, para ele tem muito valor e pretende dar continuidade aos estudos e fazer pós-graduação. É o único da família que estuda. Conta que sempre se sentiu apoiado pela universidade, pois sempre que estragava algum elevador, disponibilizava algum segurança para carregá-lo até a sala de aula. Estudar, para ele significa conseguir um bem perpétuo, que ninguém é capaz de lhe tirar. Afirma que o curso não atendeu às suas expectativas quanto ao quadro de professores e ao tipo de didática das aulas. Acrescenta que percebeu que há muita teoria e pouca prática e que isso prejudica a qualidade do ensino. Acrescenta que há pouca cobrança por parte dos professores quanto à aprendizagem dos alunos e que por não ter controle efetivo, estuda só quem quer e todos são aprovados.

Acredita que para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais ser efetiva, é necessário ampliar a acessibilidade e ampliar a aprendizagem de como lidar com este público, tanto na escola regular como na universidade. Declara que sempre trabalhou para ajudar a família, mas mesmo com

intensa jornada, dedica pelo menos cinco horas aos estudos por dia, fora do horário das aulas.

Renata tem 32 anos e faz Serviço Social. Apresenta deficiência em uma das pernas e anda com apoio de bengala.

É divorciada e tem uma filha de 3 anos, que vive com os avós, em Aragarina - TO, desde que se separou.

Veio para Goiânia para fazer tratamento da perna e trabalhou em empresa de telecomunicações até conseguir emprego na Católica, onde além de trabalhar faz faculdade, com auxílio da bolsa filantropia.

Tendo família simples, com pouca condição financeira, sempre estudou em escola pública. Seus pais fizeram o ensino fundamental, tem dois irmãos que concluíram o ensino médio e é a única na universidade.

Estuda no período matutino e trabalha à tarde e à noite. Considera-se boa aluna, mas diz que não tem muito tempo para estudar e que o faz em finais de semana e de madrugada, quando necessário. Conta que escolheu Serviço Social por gostar de trabalhar com crianças, jovens e pessoas idosas e com os problemas sociais existentes. Conta que quer ajudar e para fazer algo precisa ter informação. Escolheu a Universidade Católica de Goiás, por ser funcionária e contar com a bolsa de estudos. Para ela, estar no ensino superior é uma glória. Considera ser muito importante e valoriza muito a oportunidade alcançada, pois isso pode ajudar no mercado de trabalho. Conta que não necessita de nenhum apoio da universidade, além da bolsa, pois sua deficiência não a limita em nada e consegue locomover-se mesmo em ambientes não adaptados. Afirma que estudar é muito importante para ela, para que consiga aprender e que tem vontade de estar sempre aprendendo para ajudar cada vez mais pessoas. Estuda em um período e trabalha nos outros

dois períodos, então queixa-se por não ter tempo para estudar. Acredita que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois amplia seus horizontes e não permite que a pessoa se sinta limitada e sem capacidades. Desta forma, acredita que a educação muda a vida das pessoas. Afirma que tinha mais facilidade para aprender quando era mais jovem e não se sentia tão cansada e não tinha tantas preocupações como tem agora. Tem expectativa de atuar na área de formação após concluir o curso, de preferência na UCG.

Thais tem 28 anos e faz Serviço Social.

Tem deficiência física, na perna, mas anda sem muletas, mancando. É solteira e mora sozinha, em Goiânia. Veio do interior de Goiás, onde sempre estudou em escola pública, rural. Conseguiu emprego na Católica, onde trabalha no período vespertino e noturno. Com o auxílio da bolsa, incentivou-se a fazer faculdade. É muito alegre, comunicativa e conhecida, onde trabalha e estuda. Não vê nenhuma dificuldade em sua deficiência física, acha desnecessário o sistema de cotas e acredita ser mais inteligente e competente do que muitos colegas que não tem deficiência.

Vem de família humilde e é a única a estudar. Seus pais são alfabetizados.

Thais pensava inicialmente em graduar-se em Psicologia, quando ainda morava no interior, mas quando se mudou para Goiânia e escolhia o curso por meio de roteiro de cursos oferecidos pela UCG, achou interessante cursar Serviço Social devido à área de atuação. Por ser funcionária da universidade e ter direito à bolsa de estudos de até vinte e quatro créditos, sendo necessário pagar somente a matrícula, achou interessante aproveitar a oportunidade para graduar-se. Para ela, estar no ensino superior significa ter conhecimento, passar a ver o mundo com olhar diferente

do senso comum, conhecer seus direitos e ser capaz de argumentar. Diz que além da bolsa de estudos, a universidade não lhe oferece nenhum apoio educacional, pois não precisa, já que sua deficiência na perna não lhe impede de locomover-se, mesmo em ambientes não adaptados. Estuda em um período e trabalha em outros dois períodos, então relata não ter muito tempo para dedicar-se às leituras solicitadas. Critica o Sistema de Cotas para alunos com deficiência, pois não entende esta medida como forma de inclusão, salientando que as deficiências físicas não comprometem a capacidade intelectual da pessoa, de forma que têm condições de disputar vagas com outras pessoas, normalmente. Quanto à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais acredita ser desnecessário, pois percebe que tem mais facilidade em aprender que seus colegas sem deficiência. Atribui seus sucessos escolares ao seu esforço e diz que só estuda nos intervalos das aulas e que não dedica nenhum horário aos estudos, embora acredite que seja necessário. Sua expectativa quanto ao seu futuro profissional é de ser Assistente Social.

Andreza tem 21 anos e é estudante de Direito.

Tem paraplegia desde os três anos de idade, devido à paralisia infantil. Utiliza cadeira de rodas para se locomover, demonstrando muita habilidade e autonomia. Tem estatura mediana e aparenta força, que justifica dizendo praticar esportes paraolímpicos.

Sua família lhe apóia moralmente, mas ela procura se manter sozinha, trabalhando na Associação para Deficientes Físicos ADFEGO, participando de eventos relacionados à área social. Participa de campanhas em prol dos direitos da pessoa com deficiência.

Mostrou-se bastante solícita para participar da pesquisa, acrescentando que

houve melhorias para os deficientes, mas há muito a fazer, principalmente para valorização e respeito às diferenças.

Segundo Andrezza, a universidade atende suas expectativas, mas precisa facilitar a acessibilidade.

Escolheu o curso como única opção, por percentual de vagas (5%). Conta que não houve influência de ninguém na escolha do curso ou da universidade, pois preza muito sua independência. Escolheu a UCG, por poder contar com a bolsa de estudos. Para ela, “estar no ensino superior é maravilhoso, tudo de bom, gratificante, belíssimo”. É acima de tudo, motivo de honra por estar vencendo preconceitos e quebrando barreiras. Conta que não recebe nenhum apoio da universidade, pois não precisa. É cadeirante, mas consegue locomover-se bem pelos espaços da Católica. Estudar, para ela, é aprender cada vez mais e um dia repassar, fazer mestrado, doutorado e estar repassando, pois sempre sonhou e era isso mesmo que queria e quer. Acha que aprendizagem é tudo, é o saber, a forma de expressar e ensinar de forma geral.

Acho que Inclusão é uma grande bobagem e as pessoas utilizaram este termo para dizer que estão incluindo, mas que se não houvesse exclusão, não seria necessário criar este termo. (Andrezza, estudante de Direito)

Percebe a educação de pessoas com necessidades especiais como normal, dizendo que todos são capazes. Dedicar aos seus estudos, cinco horas diárias. Pretende prestar concurso público e arranjar um emprego estável.

Alexandre tem 25 anos e faz Serviço Social.

Tem deficiência física, na perna, mas anda sem muletas, manca, devido à paralisia infantil.

É membro da comissão de formatura e coordena os eventos da sala.

É o filho mais velho, tendo duas irmãs. Seu pai faleceu há 6 anos e relata ser o chefe da família.

Diz que por enquanto, é o único a estudar, na família.

Trabalha em uma instituição de apoio a adolescentes e jovens à tarde e estuda de manhã.

Está sempre muito ocupado e foi complicado conseguir um horário para a entrevista. Com os colegas, é comunicativo e seguro. Vaidoso, tem cabelos compridos, cuidadosamente presos.

Alexandre queria cursar Enfermagem, mas o horário não era compatível, então optou por Serviço Social. Atribui a escolha do curso à influenciada de colegas em seu ambiente de trabalho, na casa de atendimento a adolescentes e jovens. Escolheu a UCG por ser a única em Goiânia que tem o curso. Para ele, estar no ensino superior significa crescimento pessoal e oportunidade de aprender e aplicar essa aprendizagem em seu trabalho. Diz que a universidade não lhe oferece nenhum apoio, pois não precisa e que o curso atende às suas expectativas no conhecimento, no trabalho, na dinamização e na facilidade de trabalho com o público da Assistência Social. Salaria que tem dificuldade para conciliar trabalho e estudo. Acredita que para que haja inclusão educacional é preciso dar condições adequadas às necessidades que a pessoa tem e que estas condições referem-se mais ao professor e à universidade. Trabalha à tarde e à noite e faz faculdade de manhã. Conta que raramente estuda nos finais de semana, que aproveita para descansar e sair com os amigos. Espera que com a graduação consiga viver bem e pretende continuar estudando após formar-se.

Fernanda tem 21 anos e cursa Psicologia.

Ficou cega aos 13 anos de idade, devido à uveíte. Começou a perder a visão na sétima série e foi só piorando.

Hoje, tem menos de 10% de visão²², de um olho somente. Não usa bengala. Pois vê vultos.

Estudou em escola conveniada até a oitava série, fez ensino médio em escola particular e estuda na Católica com bolsa, pois seu pai é professor na instituição.

Para ler, consegue se a fonte for 14 ou acima, com auxílio de lupa. É espontânea, estudiosa e muito simpática.

Não demonstrou nenhuma dificuldade em falar de sua deficiência e das dificuldades por ela geradas. Tem consciência das limitações que a cegueira acarreta, mas procura realizar outras coisas e viver bem.

Tem seu pai como referência e apoio, relatando que ele lê seus textos e acompanha seus estudos de perto. É filha única e tem bom relacionamento com a mãe.

Fernanda não pretendia cursar Psicologia, inicialmente. Conta que “caiu de pára-quadras” no curso. Queria fazer Nutrição ou Matemática, mas optou por Psicologia devido aos laboratórios que constam na grade curricular destes cursos. Diz-se muito realista quanto sua limitação e que não concorda com a teoria de que *somos todos iguais*. Quem lhe alertou a respeito dos laboratórios foi seu pai, que esclareceu sobre os laboratórios de geometria espacial, salientando que a compreensão destes espaços seria impossível para uma pessoa cega dos dois olhos. A escolha da universidade se deve ao fato de seu pai considerá-la a de mais tradição e por ser próxima à sua casa. Conta que acha importantíssimo estar no

²² A deficiência visual pode ser medida em graus, pode ser congênita ou adquirida, e ainda pode ser o resultado de uma perda abrupta ou progressiva. Para fins educacionais, consideram-se as dificuldades de leitura e escrita e a necessidade de utilização do Braille. (Rosa e Ochaíta, 1995)

ensino superior, pois o mercado de trabalho está difícil para todos e quem tem deficiência tem que se qualificar mais que os demais. Neste sentido, pretende continuar estudando e fazer pós-graduação. Relata não receber apoio educacional da universidade e que, algumas vezes, por iniciativa dos professores, recebe apoio de ledores. Acrescenta que para alcançar algum tipo de benefício, somente com a relação professor/aluno e nunca entre departamento/aluno, pois este não facilita nada. Gosta muito de estudar, mesmo tendo muita dificuldade com as leituras, pois vê no ensino um caminho, um mecanismo de prazer. Gosta muito do curso, mas percebe que há necessidade de alteração na grade curricular, que segundo argumenta, precisa relacionar melhor a teoria com a prática. Percebe também, que o interesse dos alunos reflete no tipo de aula que o professor desenvolve e que escolhe estudar de manhã, pois os colegas estão descansados e interessados e que isso contribui para que o professor também tenha mais interesse. Diz que no período vespertino tem muito aluno que não precisa trabalhar, por ter situação financeira boa e que, geralmente são alunos desordeiros e desinteressados, que prejudicam o andamento da aula.

No período noturno, há muitos alunos interessados, mas geralmente estão cansados após o dia de trabalho, então os professores acabam exigindo menos e demonstrando menos interesse. (Fernanda, estudante de Psicologia)

Acredita que a aprendizagem, para ter sentido, precisa ser ampla, de forma que a pessoa consiga aplicar o conhecimento em distintas áreas ou oportunidades. Não acha interessante o conhecimento que não pode ser relacionado à vida e às situações práticas, tornando o conhecimento limitado, o que denomina como “ficar só no livro”. Critica também os professores que utilizam seminários em suas aulas, pois acredita que os alunos só estudam o conteúdo de seus seminários específicos e não aprendem com a exposição dos colegas, assim, perdem metade

de um semestre com aulas sem conteúdo. Conta que recebe apoio da família em seus estudos, tanto para custeio das mensalidades como com leituras e acompanhamento de suas atividades, mas que procura estudar sozinha, sempre que possível, pois valoriza sua independência. Para ela, inclusão educacional significa sentir-se aceito e integrado. Diz que as pessoas excluem as diferenças, excluem porque é negro, mulher, porque veste mal e que Inclusão é criar condições para que a pessoa se sinta parte do processo e que um professor que esquece que tem aluno cego e aponta os objetos, sem esclarecer, não inclui. Acredita que existe inclusão na teoria e não na prática e que alfabetização tem que ser em escola especial, mas depois, precisa aprender junto com outras pessoas. Analisa que se tivesse convivido só com cego, não teria desprendido do braille, o que não vê como positivo. Acredita que ensino-aprendizagem depende do professor e do aluno. Tem muitos meios para facilitar, mas falta vontade e que um joga a responsabilidade para o outro. Professor precisa saber lidar com a dificuldade do aluno, mas em geral, os professores acabam aprendendo é na prática. Relata que um professor a reprimiu, quando estava cursando a sétima série, logo que começou a perder a visão e que isso foi um problema no início. Segundo relata, este professor dizia que com aquela deficiência visual ela não deveria estar em escola regular e fazia piadinha dizendo para que aproveitasse o fato de ser bonitinha para se casar com um homem rico. Conta que ao invés de seus colegas apoiarem ou rirem das piadinhas que este professor fazia, eles achavam ruim e que posteriormente este professor foi demitido. Na faculdade, o que lhe dá descrença é ter que a todo semestre ficar avisando na sala de sua deficiência e que já teve caso que iniciava o semestre com o professor achando que ela era um problema e terminar elogiando muito e que não vê isso como positivo, pois não acredita nessas ambigüidades. Fernanda não trabalha. Dedicar somente uma hora para leituras, por dia, pois não pode forçar o restante da

visão além deste limite, pois fica com dor de cabeça e não é aconselhável pelos médicos que acompanham o estado de sua visão. Pretende prestar concurso e conseguir emprego estável.

Jean tem 66 anos e é estudante de psicologia.

Tem menos que 3% da visão de um olho²³. Anda com apoio de bengala, com muita dificuldade para perceber os espaços. É cego há sete anos, devido a um tombo, com conseqüente deslocamento de retina, agravada por diabetes.

Foi alcoólatra e há nove anos faz parte dos Alcoólatras Anônimos.

Atualmente é estagiário na APAE e é fundador da Associação dos Deficientes Visuais de Anápolis.

É casado e tem três filhos, que são formados, sendo que um deles é professor universitário. É graduado em economia e aposentado por invalidez.

Jean decidiu cursar Psicologia após dois anos que havia perdido a visão. Sentia-se chocado com a nova situação e tentava se restabelecer de dependência química. Já estava aposentado por invalidez e então sentiu necessidade de voltar a estudar. Psicologia lhe pareceu ideal, tanto por lhe ajudar a compreender-se, nestas novas condições de cegueira, desintoxicação e aposentadoria, como por ser uma possibilidade de ajudar outras pessoas. Conta que inicialmente, não recebeu apoio de sua família, que considerou essa possibilidade de retorno aos estudos desnecessária e perigosa. Escolheu a Universidade Católica de Goiás por sua reconhecida tradição e por não haver o curso de Psicologia em Anápolis, onde vive. Elogia o Departamento de Psicologia e os professores dizendo que sempre pôde

²³ De acordo com pesquisas, a participação da visão em nossa vida é da ordem de 75%. O olfato, a audição, o paladar e o tato são as outras formas perceptivas que desenvolvemos. (LIMA, 2006. 176p) O percentual de pessoas com deficiência visual é de 1% da população, conforme pesquisa do IBGE, 2000.

contar com sua *solidariedade*. Conta que durante as aulas, muitos professores repetem suas falas e que alguns até seguram o gravador, para melhor captação do som. Ao mesmo tempo em que elogia os professores e colegas, diz que no geral não há o que entende por “solidariedade” ao esclarecer que a máquina Braille não está disponível e que para passar de um bloco para o outro é bastante inacessível. Para Jean, estar cursando outro curso superior significa possibilidade de continuar sonhando e uma forma de não envelhecer. Define o estudo como busca por espaços maiores e por capacidade de compreensão do comportamento humano. Acredita que o curso atende suas expectativas, justamente por lhe possibilitar essa compreensão. Sua maior dificuldade de aprendizagem está relacionada à sua ansiedade por não conseguir ler, e revela que sofre muito quando o professor está escrevendo no quadro e ele não sabe o que está acontecendo. Aprender, para ele, significa voar mais alto. Acredita que a Inclusão Escolar é ainda uma *vontade*, mas falta muito para ser fato, pois as pessoas não estão preparadas para incluir, pois a cultura ainda é de fechar o mundo do cego. Jean relata estudar por quatro horas diárias, com apoio de gravador e anotações de colegas e as transparências dos professores. Pretende trabalhar na área de formação.

Fabiana tem 25 anos e é acadêmica de Letras Português/Inglês.

Nasceu com 3 a 5 % de visão²⁴, que perdeu nas cirurgias feitas, inicialmente aos sete meses de idade e novamente aos três anos de idade.

Fabiana consegue andar sem apoio, em ambientes conhecidos, pois utiliza bengala para orientação. Na universidade, tem bastante dificuldade, devido aos

²⁴ Assim como outros tipos de deficiência, há causas genéticas, infecciosas ou traumáticas e degenerativas para a deficiência visual e cerca de 60% das ocorrências de cegueira podem ser evitadas. Além disso, algumas doenças, como diabetes, rubéola, catarata, glaucoma, toxoplasmose, podem causar a cegueira, se não forem prevenidas ou tratadas. Os exames pré-natais podem orientar as futuras mães e pais sobre o modo de prevenir algumas delas. (Lima, 2006, p. 45)

diferentes locais indicados para as aulas e à falta de sinalização nestes percursos, além de excessivo número de bueiros pouco adaptados às suas necessidades, sendo freqüente acontecer queda ou tropeço.

É alta, negra, forte. Fala muito bem, é membro do Diretório Central dos Estudantes e orgulha-se por fazer parte dos movimentos em prol dos deficientes dentro e fora da universidade. É muito conhecida entre os colegas e professores.

Durante nossos encontros, fomos frequentemente interrompidas, devido a manifestações de carinho e respeito por parte dos colegas, ora comentando da entrevista, ora questionando das atividades acadêmicas.

Vem de família simples, sendo a única a estudar. Trabalha em um núcleo de apoio à inclusão, em Aparecida de Goiânia, como instrutora de braile.

Orgulha-se de ser dinâmica e esforçada, relatando que acorda bem cedo para conseguir ir de ônibus durante toda a semana para seu trabalho, de onde vai direto para a faculdade e aproveita para estudar e atualizar suas matérias antes de começar as aulas.

Segundo ela, recebe muito apoio de seus colegas, que muitas vezes lêem para ela os conteúdos que não consegue estudar sozinha.

Tem projeto de ser escritora e de ampliar o acesso à leitura às pessoas cegas.

Fabiana conta que a escolha de seu curso foi influenciada por seu interesse por escrita e poesia e também por já estar trabalhando na área da educação. Pensou inicialmente em cursar Psicologia, mas verificou os valores das mensalidades e achou incompatível com sua situação financeira, então resolveu cursar Letras inicialmente e se continuasse com vontade de cursar Psicologia, transferiria de curso, se a situação financeira estivesse melhor. Conta que suas

escolhas, de curso ou na vida em geral, são muito independentes, pois procura fazer o que acredita ser o certo e a lutar por seus ideais. Escolheu a Universidade Católica de Goiás por acreditar que teria apoio e subsídios. Para Fabiana, estar na faculdade significa vencer um desafio, mostrar que é capaz e que consegue ir além do que a sociedade espera. Acredita que ainda são poucos os deficientes que conseguem chegar ao ensino superior e então já é vitoriosa. Relata que a UCG não lhe oferece nenhum apoio, embora precise.

Esclarece que coordena um núcleo de acessibilidade que tem como proposta a diminuição das dificuldades enfrentadas por todos os tipos de deficientes na universidade, mas os anseios destes alunos ainda estão longe de ser atendidos. Conta que a universidade está tentando colocar computadores adaptados, mas ainda não conseguiu.

Estudar, para ela, é saber que tem um potencial, é se conhecer, é romper barreiras, é deixar para trás o tabu de que a pessoa tem um limite. O curso é exatamente como ela estava procurando e a cada período se apaixona mais pelo curso, revelando gostar muito das matérias relacionadas à Literatura e à Lingüística e de maneira geral, do conteúdo, da didática e de como o professor leciona.

Acredita que aprender não é só acumular bagagem de conhecimento, é conhecer especificidades de cada momento, porque o aprendizado não vem só do conhecimento escolar, sendo necessário encaixar o que conhece ao cotidiano. Para ela, a Inclusão educacional é algo que ainda está por acontecer. Diz que ainda é um feto que está no útero e é preciso cuidado para não perder. Defende que a escola, a educação deve ser para todos e que não se deve criar termos e projetos para inserir a pessoa deficiente no ensino regular. Relata com orgulho o momento mais marcante em sua trajetória escolar.

Os grandes momentos foram os que eu consegui conquistar o meu espaço. No ensino médio, minha grande barreira foi conscientizar o diretor da escola que poderia me aceitar, que minha deficiência não era como ele pensava e no final do ano, ele falou que eu abri a porta da escola para os demais alunos. Até então, a escola não recebia alunos deficientes. Na universidade, foi a criação do Núcleo de acessibilidade, que já conta com 360 alunos e sou respeitada. A universidade já melhorou muito desde que cheguei. Faço prova na mesma semana que os colegas e recebo a nota junto com eles. (Fabiana, estudante de Letras)

Conta que seu sucesso escolar está relacionado com a afinidade professor/aluno, ao conhecimento prévio dos assuntos abordados em sala de aula e à sua identificação com a matéria. Para estudar utiliza as anotações das aulas, grupos de estudos e Internet.

Andréia tem 26 anos e é estudante de Serviço Social.

Perdeu a visão aos 14 anos de idade, por descolamento de retina por catarata²⁵.

Terminou o ensino fundamental e na 6ª série aprendeu braile na reabilitação.

É casada, o marido também é cego e tem uma filha de oito anos de idade.

A família é simples, não estudaram mais que o fundamental, mas o marido é graduado e trabalha em instituição de apoio aos cegos.

Demonstra muita indignação quanto à universidade e à falta de recursos adequados para estudar.

Andréia conta que inicialmente pretendia cursar Direito e que Serviço Social era sua segunda opção, mas desistiu de Direito por acreditar que precisaria mais do computador do que ao cursar Serviço Social. Para ela, estar no ensino superior representa uma grande conquista. Ao mesmo tempo que se sente gratificada,

²⁵ Mesmo diante de exames avançados e muitas pesquisas na área médica, ainda ocorrem muitos casos em que não se sabe a causa da deficiência visual se manifestar e nem há como interromper o processo de perda da visão, como ocorreu com uma das pessoas entrevistadas, que não tem relatos de perda de visão na família e não teve qualquer doença que provocasse a cegueira, mas que foi perdendo rapidamente a visão após os 14 anos de idade, e hoje só pode enxergar vultos.

mostra-se frustrada, pois percebe muitas barreiras que prejudicam sua aprendizagem. Revela que estas barreiras não fazem com que ela desista e sim que tenta diminuí-las, não somente para ela, mas por universalização dos direitos adquiridos enquanto cidadã. Refere-se à universidade com sentimentos ambíguos, que refletem a constatação de que a instituição tem se esforçado para atender às necessidades das pessoas deficientes, mas discordando de suas ações. Segundo relata, há na universidade uma estrutura denominada LAPORTE, que é um laboratório para pessoas com necessidades educacionais especiais, seja qual for a deficiência. Critica este tipo de ação, constatando que há necessidade de haver máquinas adaptadas nos laboratórios onde todos os alunos possam chegar e acessar. Argumenta ainda que a universidade edita livros e que mesmo recebendo deficientes visuais há mais de vinte anos ainda não se atentou para a necessidade de publicação de livros em Braille. Constata que os alunos deficientes contam mesmo é com iniciativas particulares dos professores, que muitas vezes não estão preparados para atender os alunos deficientes, por falta de responsabilidade da UCG em sua formação.

Para Andréia, estudar significa meio de sobrevivência, pois acredita que o conhecimento tira a pessoa de uma situação alienante. Acredita que é um processo muito importante, é a linha condutora em quem a pessoa se afirma para transformar a realidade de todos, independente de ser ou não ser deficiente e que a educação viabiliza tudo. Acredita em seu sucesso profissional, mesmo sabendo que ainda há impedimentos. No seu modo de ver a inclusão, gostaria que não houvesse, dentro do que se chama inclusão, uma particularidade, como o laboratório separado.

Inclusão tem que ser o acesso, aonde quer que eu esteja. Porque não vai existir um só banco ou uma só passagem especial. Que pensem nisso tudo!

A gente busca que seja entendido que tem algumas limitações ser considerado como diferentes. Seria possibilitar o acesso da aprendizagem, de forma que a pessoa consiga se perceber como agente e não como um coitado. Eu não queria uma educação diferenciada de outras pessoas. O aluno também tem que falar com o professor qual a melhor forma de trabalhar com ele. Isso é uma relação estabelecida. (Andréia, estudante de Serviço Social)

Conta que se sente bem quando consegue refletir e perceber quando alguns professores conseguem vê-la como pessoa e não como deficiente visual. Para estudar, faz gravações de aula e vai à biblioteca braile. Dedicava aproximadamente quatro horas de estudos por dia e seu grande objetivo ao graduar-se é ter embasamento para intervir e formular políticas para o cidadão.

Christiane tem 21 anos e é estudante de Direito.

Enxerga somente 10 % do olho direito e não enxerga com o olho esquerdo. Enxerga vultos estando perto, com pouca definição.

Segundo ela, a cegueira parcial ocorreu devido ao descolamento da retina ainda na gestação.

Christiane diz que além da cegueira, tem deficiência mental leve, o que define como dificuldade de compreensão e pouca capacidade de memorização.

Christiane sempre quis cursar Direito, mas teve medo de não ser aprovada e tentou Fonoaudiologia, que cursou por um semestre. Sentiu-se discriminada e desistiu do curso, então fez novo vestibular e passou para Direito. Resolveu cursar Direito, primeiramente para saber se defender e por ter mais possibilidades de prestar concurso e conseguir emprego público, pois acredita ser muito difícil inserir-se no mercado de trabalho de outra forma, já que pertence à família com poucos recursos. Conta que seus pais não apoiaram sua decisão de fazer faculdade, devido à sua deficiência e que houve muita briga até que conseguisse convencê-los.

Escolheu a UCG, por saber que a instituição apóia as pessoas com deficiência e por não confiar na qualidade de ensino das universidades sem tradição. Conta que na universidade, disseram que haveria monitor à sua disposição, mas ainda não teve e que para diminuir suas dificuldades, conta com o apoio dos professores, pelo menos com relação às provas, que geralmente são orais, em dias diferentes dos demais alunos.

Christiane considera que o curso atende a todas as suas expectativas, tanto no aspecto pessoal quanto profissional, pois sempre teve vontade de trabalhar em empresas e acredita que Direito comercial vai lhe dar muita base, na área administrativa, além de ser um curso amplo com muitos ramos para a pessoa escolher. Estudar, para ela, significa enriquecimento cultural, psicológico e intelectual, sendo fácil perceber a diferença entre quem estuda e quem não teve oportunidade.

Acrescenta que estudar é fundamental para a pessoa, mesmo tendo dificuldade. Acredita que não existe Inclusão no Brasil, pois o deficiente ainda não é aceito na sociedade. Christiane dedica duas horas de estudo por dia. Suas expectativas quanto ao seu futuro profissional incluem ser juíza ou trabalhar em empresa de grande porte.

Capítulo IV

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS ENVOLVIDOS NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UCG

Este capítulo tem como proposta a compreensão da aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, na concepção da educação inclusiva.

A escolha dos alunos com algum tipo de deficiência tendo como objeto de investigação o processo de aprendizagem deles em ambiente universitário chamou a atenção em alguns aspectos. Durante as entrevistas pôde-se observar que diferiam dos demais alunos, não por terem necessidades educacionais especiais, mas essencialmente por sua forma de relacionar-se com o saber, com a aprendizagem e com o fato de estarem em ambiente universitário.

Segundo Charlot (2002) a vontade que o sujeito tem de aprender é uma forma de relação com o saber tão importante quanto sua maturidade, capacidade e condições oferecidas pela universidade. Nesta perspectiva, tão importante quanto analisar a vontade que o sujeito tem de aprender, é compreender quem é este sujeito.

Assim, da relação que o sujeito estabelece com o saber decorre o ato de

aprender, já que a aprendizagem depende da vontade que o sujeito tem de aprender, de seu interesse pelo assunto, suas habilidades e maturidade, bem como as condições gerais que o seu meio lhe proporciona.

Deste modo, a aprendizagem deve ser considerada como um processo que envolve a relação entre o sujeito e sua necessidade ou obrigação de aprender bem como as condições oferecidas em qualquer ambiente em sua vida, já que para Charlot (2000) “a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo” por envolver a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado com a obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. (CHARLOT, 2000, p. 79)

Neste sentido a aprendizagem pode ser compreendida como resultado das ações que os indivíduos desenvolvem mediante as situações que lhe são apresentadas. Acrescenta-se aí, a necessidade ou mesmo vontade que o sujeito apresenta em aprender, indiferente das condições que lhes são apresentadas ou mesmo devido às condições de que dispõe. Charlot (2000) acrescenta que aprendizagem tem íntima relação com a necessidade ou a vontade que o sujeito tem de aprender. Essa vontade tende a interferir na forma com que o indivíduo se relaciona com o mundo e como busca ou rejeita situações de aprendizagem.

Por compreender a aprendizagem enquanto processo - ato de conhecer, apreender e compreender a realidade em que se está inserido, bem como a natureza dos acontecimentos e fatos direta ou indiretamente ligados ao indivíduo

social, buscou-se neste trabalho abordagem do ponto de vista do sujeito em situação de aprendizagem, compreendendo que

Não é o que as pessoas são, ou mesmo que possuem, mas muito mais o que fazem com seus recursos e seus relacionamentos que é essencial. (CONNELL, 1995, p. 26)

4.1 Como os alunos percebem a Inclusão

Ao longo das falas, pôde-se observar que o ensino e a possibilidade de inclusão no ensino superior trouxeram com eles uma grande bandeira de igualdade de oportunidades, além de uma forma de não sentirem-se limitados, como muitas vezes se sentiam diante das dificuldades impostas por cada tipo de deficiência.

Além destas observações, foram percebidas distintas formas de percepção da inclusão e do papel da universidade neste processo.

Sobre a Educação Inclusiva, entendida como inclusão de todos os alunos ao sistema regular de ensino, desde o fundamental até o superior, a dissonância entre os alunos tornou-se evidente.

Acho que passa muito pelo campo do respeito, primeiramente. E segundo, eu acho que isso de querer colocar todo mundo junto, na mesma sala de aula, eu acho que não está certo. Uma coisa é você colocar uma pessoa com deficiência física, que não tem qualquer problema de aprendizagem, e outra coisa é colocar uma pessoa com síndrome de Down. Todo mundo fala de inclusão, mas, na prática, ninguém sabe como incluir o outro. Tanto do ponto de vista estrutural ou do ponto de vista da questão ideológica, ninguém pára para pensar sobre como as outras pessoas são tratadas, como os diferentes são tratados. Acho que com relação ao nosso país, ele ainda é muito ingrato com qualquer tipo de diferença. Ao mesmo tempo que as pessoas ainda são muito bondosas, elas são muito perversas. (Janaina, estudante de Psicologia)

Me questiono sobre cotas, não sei se isso é inclusão. Por mim, a minha deficiência é na perna. Eu tive pólio, mas a minha cabeça é normal e eu acho que tenho condições de estar disputando vagas com outra pessoa normalmente. (Thais, estudante de Serviço Social)

Janaína percebe a Educação Inclusiva de forma distinta de Thaís. Ambas tem deficiência física, mas a deficiência de Thaís não a impede de locomover-se nos mesmos ambientes que as pessoas sem deficiência. No caso de Janaína, além de sentir-se limitada nos espaços da universidade, viveu momentos de intensa rejeição e discriminação na escola regular.

Considerando as distintas maneiras de auto-percepção e de acessibilidade no ambiente acadêmico, é compreensível a preocupação de ambas, uma no sentido de disputa de vagas de “igual para igual”, como se percebe em aspecto de processo de aprendizagem; a outra, muitas vezes limitada em termos de acessibilidade e de preocupação com a discriminação, defende a idéia de que mais importante do que “estarmos todos juntos”, no mesmo sistema de ensino, no ensino fundamental e médio, é dar condições adequadas de inclusão e aprendizagem, compatíveis com as necessidades das pessoas.

Ambas percebem distinção entre alunos com deficiência física e mental, como dificuldades para aprendizagem em um mesmo ambiente de ensino, reforçando que na questão do processo de aprendizagem têm mais facilidades que muitos colegas.

Para mim, não existe inclusão no Brasil. Seria a pessoa que tem algum tipo de problema poder viver em meio social, ter um bom desempenho. *Vai haver inclusão, a partir do momento em que você é aceito na sociedade.* (Andréia, estudante de Serviço Social)

Andréia acrescenta que percebe a inclusão como forma de aceitação social do outro, com todas as suas especificidades. Acredita que a inclusão ainda não é um fato, mas uma proposta, que só será efetiva quando houver aceitação do outro, como ele é.

Quanto à universidade, neste processo de Educação Inclusiva, acredita que é necessário que a universidade crie condições adequadas às pessoas com

necessidades educacionais especiais, incluindo o papel do professor neste processo.

A universidade precisa dar condições para a pessoa participar das mesmas atividades como qualquer um, tendo em vista as necessidades que a pessoa tem, refere-se mais ao professor e à universidade, coisa que ela. (universidade) não está fazendo. (Andréia, estudante de Serviço Social)

Janaína acrescenta alguns aspectos que considera importantes na tentativa de inclusão educacional adequada às necessidades das pessoas com deficiência. Segundo ela, há necessidade de acessibilidade em espaços físicos, mas também de reestruturação interna, referindo-se aos aspectos acadêmicos. Neste sentido, acredita que:

a universidade está criando muita gente hipócrita, porque o pessoal está falando muito e agindo pouco. Estão naqueles discursos lindos e maravilhosos, metafísicos, perfeitos da Teoria Crítica, da Sociologia, da Psicologia Social, mas na prática, está sendo omissa e acha que só com esses discursos já fez demais. E isso, os psicólogos que teoricamente deveriam estudar todos os tipos de pessoas, saem sem nenhum tipo de formação, sem qualquer preparação para isso. É um contexto muito complicado. A grade curricular não está correspondendo às demandas sociais, não demanda de mercado, não é isso! É uma necessidade de transformação. A universidade fica só na repetição. Repetindo as coisas do currículo e ninguém parece que pára para pensar. Acaba virando aquela disputa de poder. Às vezes muda a grade curricular, de acordo com quem tem mais força, se é bacharel nisso, se é psicanálise, se é..., mas ninguém dentro disso pensa o que realmente precisa. E eu vejo que a inclusão está se dando muito mais fora da universidade do que dentro, está se dando muito mais fora dos discursos acadêmicos do que dentro, onde tem muito discurso e pouca prática. (Janaína, estudante de Psicologia)

Conforme relata, para que haja inclusão educacional, são necessárias reformulação dos currículos, incluindo disciplinas específicas dos tipos de deficiência. Critica a grade curricular do curso de Psicologia, por não conter disciplinas nesta área.

A educação de pessoas com necessidades educacionais especiais na universidade requer um pouco de acessibilidade e de aprendizagem de como lidar com essas pessoas, por parte da universidade estar dando o suporte e das pessoas saberem lidar com cada tipo de deficiência. (Daniel, estudante do último período de Direito)

Daniel concorda com Janaína, nos dois posicionamentos, no primeiro referente à melhoria de acessibilidade e no segundo, referente à questão de como lidar com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Fabiana não concorda nem com o uso do termo Inclusão, que acredita que é uma forma de exclusão velada.

Para mim, acho que é uma grande bobagem e as pessoas utilizaram este termo para dizer que estão incluindo. Se não houvesse exclusão, não seria necessário criar este termo. (Fabiana, estudante de Letras)

Pôde-se perceber também, como fator importante na compreensão de como os alunos percebem a Inclusão frente aos meios oferecidos pela universidade, que os diferentes tipos de sujeitos e os tipos de deficiência que têm são também fatores que interferem em seus processos de aprendizagem.

Há, no discurso dos sujeitos da pesquisa a percepção de muitos fatores que dificultam a efetiva aprendizagem dos alunos no ambiente acadêmico e que lhes coloca em situação de desigualdade de oportunidade de aprendizagem frente aos colegas sem deficiência.

Em contra partida, também se pode perceber que estes sujeitos buscam sua autonomia intelectual e tem consciência de suas responsabilidades na diminuição destas desigualdades por intermédio de suas ações, em prol de si mesmos e em alguns casos, em prol de pessoas que apresentam os mesmos tipos de dificuldades, sem considerar a responsabilidade da universidade no atendimento às necessidades do alunado que recebe e se propõe a atender.

Demonstraram clareza da representação da universidade enquanto instituição escolhida para cursar o ensino superior, salientando aspectos referentes às responsabilidades do sistema de ensino bem como suas expectativas em relação à este nível de ensino.

Percebe-se também, o anseio dos alunos por professores e demais profissionais preparados para um trabalho pedagógico adequado, que compreendam os tipos de deficiência que apresentam e as ações que precisam ser adotadas para que tenham seu direito de acesso à aprendizagem garantido.

Conforme relataram, a falta de conhecimento por parte dos professores das condições de aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência gera ambigüidades. Inicialmente, não acreditam na capacidade de aprendizagem destes alunos positivamente. Em decorrência dos comportamentos e resultados apresentados, principalmente devido ao esforço individual, mudam suas opiniões, exaltando inadequadamente as qualidades destes alunos. Assim, os alunos tendem a sentir-se pré-julgados e percebem que as ações dos professores são intrinsecamente norteadas por sentimentos de inferioridade em relação aos alunos sem deficiências.

Ao mesmo tempo, percebe-se que os alunos estão atentos a este tipo de comportamento, sendo comum reprovarem este tipo de situação, por terem consciência de suas condições enquanto sujeitos.

Esta consciência de si mesmos permite que não se subordinem indiscriminadamente às manifestações e imposições do sistema educacional ao se revelar preconceituoso.

De acordo com Paulo Freire (1992) a subordinação das pessoas em situação de opressão, ou mesmo ao sentimento de inferioridade é que mantém a dinâmica entre opressor e oprimido. Neste caso, a consciência de que as diferenças não constituem inferioridade possibilita ao sujeito a tomada de consciência de suas reais possibilidades libertando-se a si mesmos destas condições que anteriormente poderiam perceber como positivas ou justas.

Constatou-se por meio das entrevistas que estes alunos foram coerentes na escolha da universidade e dos cursos, fazendo escolhas compatíveis com suas condições físicas e financeiras.

Consideram muito importante a possibilidade de contarem com bolsas de estudos, adaptação da universidade às suas deficiências, disponibilidade de computadores, laboratórios, aspectos físicos e, sobretudo treinamento e capacitação de seus professores e funcionários para o atendimento adequado às suas necessidades.

4.2 Como o aluno se vê no processo de aprendizagem?

A busca por compreensão do sujeito da pesquisa acrescentou à pesquisa as noções de como o aluno se vê no processo de aprendizagem e quão importância atribui ao saber. Algumas falas evidenciam que reconhecem no estudo, possibilidades de superação de limites, essenciais para efetiva afirmação de suas potencialidades.

Estudar, pra mim é maravilhoso, gratificante, belíssimo, motivo de honra, vencer preconceitos e quebrar barreiras. (Fabiana, estudante do curso de Letras)

Quando a gente está estudando, não tem limite pra você. No corpo, no real, no que quiser chamar, você tem limite, no livro não. Então, o livro acaba funcionando como um mecanismo de prazer. Faz bem você gostar, você não faz só pra fugir. Então, no livro você viaja, pode ser quem quiser, não está preso. (Janaína, estudante de Psicologia)

Outro aspecto observado, no discurso dos sujeitos da pesquisa, foi o fato de percepção da aprendizagem como mecanismo de prazer.

Gosto muito. É complicado pela leitura. Acho que o ensino propicia várias coisas. *Tenho prazer em estudar e acho que é um caminho.* (Fernanda, estudante de Psicologia)

Fernanda define aprendizagem como: “Compreensão, apreensão para guardar e utilizar para outras coisas, em várias áreas, está relacionado com a mutabilidade (relação professor-aluno) e é desenvolvimento, pois não é estático”. Relata que, por enfrentar dificuldade em leitura, devido à perda de visão severa, estudar tem grande valor cultural. Em sua entrevista, percebe-se claramente que os estudos são muito valorizados em sua família. Segundo ela, há participação ativa de seus pais em auxiliá-la em seus estudos, não somente auxiliando nas leituras, como com conteúdos das disciplinas. Percebe-se que Fernanda valoriza a ato de aprender, reforçado na estrutura familiar.

Pode-se acrescentar também, aos significados atribuídos aos alunos afirmação de suas capacidades, não como possibilidade de superação, mas como percepção de potencialidades já existentes.

Eu não sou igual nem pior, sou diferente. Não acho que tem que ter educação especial. Às vezes, eu tenho mais facilidade do que meus colegas sem deficiência, *me acho capaz e inteligente.* (Thais, estudante de Serviço Social)

Neste sentido, o processo de aprendizagem do aluno tem um valor especial, pois vêem na aprendizagem, além de uma maneira de superação pessoal, valorização de suas potencialidades e possibilidade de auto-afirmação.

Charlot (2000) distingue a *relação que o sujeito tem com o saber*, entendida como um conjunto de relações que pode envolver representações da escola, do futuro, da família, entre outras e a *representação do saber*, que pode ser entendida como um conteúdo de consciência, inserido em uma rede de significados. Ou seja, a relação com o saber representa a própria rede de significados que o indivíduo vai

desenvolvendo ao longo de sua vida, enquanto que as representações do saber são a própria consciência do indivíduo, entendido como um sujeito social, pertencente ao contexto, inserido e ativo no processo.

Eu não queria uma educação diferenciada de outras pessoas. O aluno também tem que falar com o professor qual a melhor forma de trabalhar com ele. Isso é uma relação estabelecida.. (Fabiana, estudante do curso de Letras)

Fabiana acrescenta, em sua fala, um aspecto muito importante no processo de aprendizagem, que é a relação estabelecida entre aluno e professor. Acrescenta também, a noção de envolvimento do aluno, neste processo, como sendo capaz de perceber e orientar o professor quanto às suas limitações educacionais, a fim de buscar melhores condições de ensino e aprendizagem.

Tão importante quanto a relação estabelecida entre aluno e professor é a relação que o aluno estabelece com o saber. Esta relação influencia a forma como o aluno se percebe e se comporta em busca de aprendizagem.

Significa minha vida, em todos os sentidos, tanto no mercado de trabalho como intelectualmente, eu amplio meus horizontes. (Renata, estudante de Serviço Sócia)

Percebe-se, que a relação estabelecida entre estes sujeitos e o saber, não limita-se a situação de aprendizagem escolar. Tem relação com suas intenções de crescimento pessoal.

Estudar significa enriquecimento cultural e até mesmo psicológico e intelectual. Quando você conversa com a pessoa que estuda, você percebe a diferença. É fundamental para a pessoa. (Daniel, estudante de Direito)

A singularidade de cada sujeito é muito importante neste processo de aprendizagem, já que o desejo de aprender refere-se ao valor que cada sujeito atribui ao que aprende.

Charlot (2000) define a relação com o saber como relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender, salientando que esta relação com o saber também é um conjunto de relações entre o sujeito e tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber. “O importante não é a definição “em forma” que se adota, mas, sim, a inserção do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos”. (CHARLOT, 2000, p. 80-81)

“Não é só acumular bagagem de conhecimento, é conhecer especificidades de cada momento, porque *o aprendizado não vem só do conhecimento escolar, ele vai, além disso: é saber encaixar o que você conhece ao seu cotidiano*”. (Itatiana, estudante de Letra)

Para Itatiana, o aprendizado tem sentido quando aplicado em sua vida, tecendo a rede de significados de acordo com suas próprias representações, que Charlot (2000) compreende como aprendizado influenciado pela consciência do sujeito social.

Este sujeito social, assim é considerado porque nasce em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber, ocupando uma posição neste mundo. Além disso, seus objetivos, atividades, lugares, pessoas e situações com as quais se relaciona ao aprender são também uma forma de relação de saber. Então, para Charlot, “a relação com o saber se constrói em relações sociais do saber” (CHARLOT, 2000, p. 85-86).

Isto pode ser claramente observado em um depoimento de uma aluna participante da pesquisa, ao ser questionada a respeito do significado da inclusão no ensino superior, respondeu ser natural.

Não me imagino em outro contexto, cresci na universidade, já que meus pais são professores. *Estudar é uma coisa natural*. Eu não me vejo em outro aspecto, que não o aspecto acadêmico. Eu gosto muito. Eu sou viciada nisso aqui. Eu gosto dessa coisa, sou muito viciada neste aspecto

cultural e eu acho que em Goiás, onde você tem um pouco disso é na universidade, muito mais na Federal do que na Católica, mas onde você tem ainda um pouco de cultura é na universidade, não tem outros espaços pra isso. E eu sempre gostei de estudar, principalmente as matérias que eu gosto. De matemática, essas coisas que eu não gostava, eu não estava nem aí, era até meio relaxada, mas eu sempre adorei estudar. Tanto que nas minhas férias eu sentava e ia ler clássico. Antes de entrar para a faculdade eu lia Freud, Nietche, Platão. *Estudar tem um valor muito grande pra mim. Quando a gente está estudando, não tem limite pra você.* (Janaína, estudante do último período de Psicologia)

Percebe-se, neste depoimento, que a aprendizagem representa para esta aluna valores de superação de limites, prazer, e desenvolvimento cultural. Fica claro em sua fala, que a aluna não se limita ao estudo das disciplinas oferecidas pela universidade, mas busca outras literaturas que correspondam aos assuntos de seu interesse, o que reforça o que Charlot (2000) define como relação com o saber e a influência da vontade que o sujeito tem de aprender. Também questionada sobre o significado de estudar, Andréia acrescenta que “Está muito além do contexto educacional. Tem toda uma relação com a minha idéia de desenvolvimento. Acho que é tudo na vida. Tudo o que te ensina alguma coisa, que te faz melhorar, te faz produzir ou pelo menos te faz mudar” (Andréia, estudante de Serviço Social).

Partindo do princípio de que eu vivo num sistema onde você tem que ter mão de obra qualificada, *significa meio de sobrevivência.* Agora, é claro que não sintetiza só isso pra mim. É como se fosse “arroz com feijão”, mesmo. *É um dos requisitos para viver, não pra sobreviver, pois acho que a aprendizagem vai, além disso, ela te tira de uma situação alienante.* (Andréia, estudante de Serviço Social, Grifos meus)

Para Andréia, a aprendizagem tem relação com desenvolvimento pessoal e tem muito valor, pois promove mudanças e melhorias pessoais. Acrescenta ainda ser importante estudar para inserir-se no mercado de trabalho e indica a relação de busca de autonomia do sujeito ao referir-se a situação alienante vivenciada por quem não estuda e/ou aprende.

Estudar é cansativo, mas não tem como aprender, não tem outra maneira

de aprender, não tem outra maneira de vencer na vida. A maior herança que um pai pode deixar é o conhecimento, é a base do ser humano.
(Thiago, estudante de Direito)

Pode-se perceber através do depoimento de Thiago, que há muitas relações intrínsecas ao ato de aprender que estabelecem o elo entre o estudo e a necessidade de estudar. Estas relações constituem-se em esforço, oportunidade de vencer e importância que a família delega aos estudos, também relacionada à oportunidade de sucesso pessoal e financeiro. Pode-se entender, nas relações que Thiago internalizou ao longo de sua vida a importância que a educação tem para ele e para sua família e ainda que ele tem muito consciente o fato de que estudar requer esforço individual e que é cansativo, mas é essencial para seu desenvolvimento.

4.3 Dificuldades enfrentadas

Ao investigar o que os alunos da pesquisa entendem como fatores que dificultam sua aprendizagem, pôde-se perceber que as relações de saber estão inter-relacionadas com suas representações. Alguns demonstraram dificuldade por não receberem acompanhamento especializado, por não conseguirem ler ou locomover-se sozinhos, outros indicaram a metodologia utilizada pelo professor como inadequada às suas necessidades, enquanto outros manifestaram que a resistência do professor quanto às suas deficiências representavam suas maiores dificuldades quanto ao ensino/aprendizagem. Além disso, indicam suas condições socioeconômicas como impedimento para um pleno desenvolvimento de sua aprendizagem, devido à dificuldade para conciliar trabalho e estudo.

Percebe-se nestas considerações, que a aprendizagem ou a dificuldade de

aprendizagem para cada um destes sujeitos tem um valor intrínseco, estando muito além do sentido escolar, refere-se ao sentido que cada um deles carrega consigo de desenvolvimento e amadurecimento que modificam as relações estabelecidas entre estes alunos à vontade de aprender, também relacionado ao valor social que a educação representa em suas vidas.

Os alunos entrevistados indicam várias dificuldades enfrentadas, desde a colocação de uma rampa até a impossibilidade de aprendizagem com professores que desconhecem as diferentes necessidades educacionais de seus alunos, tornando o processo educacional e a convivência mais penosa e às vezes impedindo que ocorra a compreensão e a aprendizagem.

A aprendizagem destaca-se como uma possibilidade de defesa diante da sociedade, diante de suas limitações, diante da necessidade de ajuda mútua e de efetiva mudança cultural, não no sentido de aceitação imposta de diferenças, mas no sentido de perceber-se como sujeito, como ser social, agente participativo, consciente de seus direitos e possibilidades.

Pode-se também perceber que o conceito de aprendizagem encontra-se relacionado ao conceito de conscientização e de possibilidade de intervenção consciente em sua própria realidade e também na de seus pares.

O conhecimento tão buscado por cada um destes sujeitos, tem uma conotação de liberdade, significando alcance de infinitas possibilidades, para eles e para as pessoas que porventura possam ter sofrido também por limitações físicas ou de outra ordem.

Alguns autores manifestam posições semelhantes ao dizer que o conhecimento liberta o sujeito de uma condição alienante por desenvolverem sua inteligência e autonomia, como Cipriano (1997) e Freire (1980). Segundo estes,

desde que o sujeito passa a conhecer sua realidade e consegue perceber-se como sujeito ativo e participante, consegue agir sem entregar aos outros, indiscriminadamente, as suas necessidades.

Desconhecer nossos direitos torna-nos seres dependentes. Ignorar nossas capacidades e nossos poderes de luta e transformação conduz-nos ao comodismo e ao entreguismo social e histórico. Os detentores de qualquer tipo de poder aproveitam-se de nossas alienações. (CIPRIANO, 1997, p. 57)

Neste sentido, igualdade de oportunidade não pode ser compreendida como tratamento igual ou desconsideração das diferenças, mas como consciência das limitações que a deficiência impõe e o conseqüente e adequado atendimento das necessidades por ela geradas, considerando-se suas especificidades.

Alunos cegos tendem a ter mais dificuldade que os outros, pois necessitam de apoio dos ledores em tempo hábil, precisam realizar provas em momentos distintos de seus colegas e de materiais adequados para pesquisa e estudo.

Os alunos entrevistados enfatizam como conquista o fato de receberem o resultado das provas na mesma data que os colegas, pois ao iniciarem o curso, muitas vezes isso não foi possível, conquistando paulatinamente esse direito à medida que manifestavam seu descontentamento quanto à postura dos professores.

Alguns alunos dizem que além de não receberem apoio educacional não concordam com as tentativas da universidade, pois consideram que é por meio das relações estabelecidas entre professor/aluno que as necessidades diferenciadas são compreendidas e sanadas e não nos departamentos.

Demonstram consciência de sua situação concreta enquanto sujeitos que representam uma categoria e a si mesmos, entendendo as ações realizadas pela universidade na tentativa de sanar os problemas que vão surgindo ao longo da vida acadêmica de seus alunos em uma perspectiva de igualdade de oportunidades.

Segundo eles, há necessidade de adaptações da universidade para proporcionar efetiva possibilidade de utilização de recursos necessários aos seus processos de aprendizagem.

Essas necessidades podem ser percebidas quando manifestam a falta de compreensão dos professores de suas condições físicas e de aprendizagem, quando não têm à sua disposição materiais de estudo, quando não lhes é oportunizada realização de provas no mesmo dia que os colegas, enfim, quando não tem respeitado o mínimo de condições para que recebam as informações em sala de aula e não tem condições de estudar, a não ser que contem com o apoio de amigos ou familiares.

Compreender o processo de aprendizagem escolar do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior envolve a compreensão do papel da universidade, suas responsabilidades, no sentido de viabilizar recursos de sala de aula, professores capacitados, materiais adequados de estudo, adequação de espaços físicos, entre outros.

Desde a matrícula dos primeiros alunos com deficiência até os dias atuais, houve progressivas mudanças institucionais na UCG, mas há, no discurso dos alunos atualmente matriculados, a percepção de muitos fatores que dificultam sua efetiva aprendizagem no ambiente acadêmico, sendo que ainda permanece o que lhes coloca em situação de desigualdade de oportunidade frente aos colegas sem deficiência.

Os alunos percebem ações efetivas da universidade, que auxiliam em sua trajetória escolar, mas também percebem fatores que dificultam sua vida acadêmica. Indicam também, a necessidade de a universidade capacitar os professores e os demais profissionais para atender o aluno deficiente.

Quanto à acessibilidade, alguns alunos disseram que a universidade não

cumprir como deve, alegando que muitas vezes foram destinados às salas que não conseguiam chegar sem uso de elevador, que na maioria das vezes fica cheio e indisponível. Nestas situações, sentiam-se como se estivessem recebendo favores do departamento para alterar as salas e, muitas vezes sofriam discriminação em sala de aula devido à transferência que desagradava colegas ou professores.

Há também dificuldade para ir de um bloco ao outro, devido à falta de rampas, além de não haver sala de estudos com os recursos específicos para cada tipo de deficiência.

Questionados se a universidade oferece algum tipo de apoio, somente um dos entrevistados manifestou apoio recebido, mas o apoio referente ao deslocamento, esclarecendo que houve situações em que o elevador estava estragado e como não havia outra passagem com rampa, a universidade disponibilizou guardas para carregá-lo até a sala de aula.

Alguns alunos reconhecem que em muitos casos, quem providencia leitores para os alunos cegos são os professores, por iniciativa própria, já que o departamento não o faz em tempo hábil.

Há relatos de que os alunos cegos necessitam muito da solidariedade de colegas e professores para estudar e produzir trabalhos, já que a máquina braille está desativada por falta de pessoal capacitado, segundo informação dos departamentos.

Queixam-se por falta de monitores, devido à dificuldade com escrita, pois além da impossibilidade de escrita em tempo hábil, apresentam dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas. Contam que já procuraram ajuda várias vezes no departamento, mas nunca recebem ajuda de fato e que só conseguem continuar estudando devido ao apoio da família.

Em pesquisa anterior, realizada por Perine (2006, p.110), pode-se perceber de que forma a Universidade se organizava para atender o aluno deficiente, desde a inscrição para o vestibular, até a permanência no curso, podendo ser evidenciadas muitas dificuldades por parte destes alunos.

Não se pôde constatar a inclusão de deficientes no Ensino Superior. Os jovens, que estão neste segmento de ensino, contam com a ajuda de seus familiares e travam uma luta desigual com aqueles que julgam normais. Apesar disso, estes se sentem agradecidos por estarem no espaço universitário e, ao buscarem reconhecimento por seus esforços, tornam-se compreensíveis com as atitudes preconceituosas a que são submetidos.

Alunos com deficiências físicas, que não necessitam de uso de cadeira de rodas ou bengalas dizem que não recebem apoio, porque não precisam. Segundo eles, suas deficiências físicas não interferem em seu processo de aprendizagem e tem bom desempenho acadêmico. Salientam que na maioria das vezes tem melhores resultados que seus colegas sem deficiência.

Entre os sujeitos da pesquisa, somente um tem deficiência auditiva e segundo ele, recebe apoio por meio da bolsa filantropia e em alguns momentos precisou trancar a matrícula por falta de condições financeiras. Como sua deficiência auditiva é de grau leve e usa aparelho auditivo há mais de dez anos, está bem adaptado e tem boa compreensão além de conseguir fazer leitura labial. Desta forma, não necessita de apoio especializado. Segundo ele, sua deficiência é financeira e não de outra natureza.

Percebem-se diferenças relevantes entre os posicionamentos dos alunos, articuladas com o tipo de deficiência que têm.

Enquanto os alunos com deficiência física, que não necessitam de cadeira de rodas e tem facilidade de locomoção, sentem que a UCG atende suas expectativas, os alunos que tem mais limitações físicas queixam-se da falta de acessibilidade e

dos problemas decorrentes disso.

A situação mostra-se um pouco mais agravada em alunos com deficiência visual, pois a falta de leitores interfere diretamente em seu processo de aprendizagem, exigindo mais esforço individual e necessidade de solicitação de ajuda de colegas, professores e familiares para que consigam alcançar sucesso escolar.

Este dado evidencia a importância de estudos que ampliem a compreensão das condições do aluno deficiente no ensino superior.

Vários aspectos foram observados, tecendo um conjunto de fatores necessários para que o aluno, uma vez cursando o nível superior tivesse oportunidade adequada de aprendizagem junto aos colegas e ao próprio sistema de ensino, sendo percebida a necessidade de adoção de medidas para atender as necessidades educacionais destes universitários.

Neste processo, tão importante quanto o suporte que a universidade precisa oferecer aos alunos, professores e comunidade acadêmica é a vontade que os alunos têm de estudar.

Esta vontade tende a fazer com que os alunos criem, eles mesmos e suas famílias, estratégias para inserção no ensino superior e conclusão de seu processo de escolarização.

4.4 Como os alunos percebem seu processo de aprendizagem

Com enfoque nos mecanismos criados por estes alunos para desenvolverem-se, intelectualmente, por meio da aprendizagem proporcionada pela universidade, busca-se a percepção do aluno de seu processo de aprendizagem.

Thiago percebe seu processo de aprendizagem como bom. Atribui seu sucesso escolar à sua dedicação, interesse pelas disciplinas, relacionamento com os professores, apoio familiar e expectativa de sucesso profissional. De acordo com Charlot, a relação que Thiago tem com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende e, neste sentido, para Thiago, a conclusão do ensino superior é importante como realização pessoal, como possibilidade de sucesso profissional e reconhecimento familiar, então, mesmo encontrando dificuldades no processo de aprendizagem ele se esforça para superá-las e melhorar seu desempenho escolar.

Itatiana percebe seu processo de aprendizagem como bom. Acrescenta ser boa para memorizar, sendo capaz de lembrar claramente as disciplinas. Percebe que tem se desenvolvido muito, de acordo com suas possibilidades, consciente do que é capaz. Com relação ao seu processo de aprendizagem, é possível perceber que há muitos fatores estruturais que comprometem o desempenho escolar desta aluna. Por ser incapaz de escrever ou mesmo locomover-se sozinha, torna-se inviável o prosseguimento aos estudos sem acompanhamento. No entanto, houve uma reestruturação familiar, no sentido de suprir as necessidades de apoio de que necessita. Mesmo com acompanhamento e ficando clara sua limitação, ainda enfrenta dificuldade com professores que exigem trabalhos escritos, que não condizem com suas capacidades físicas. Connell (1995), ao afirmar que muito mais importante do que o que o sujeito tem é o que ele faz com aquilo que tem, demonstra que a aprendizagem pode ser compreendida como resultado das ações que os indivíduos desenvolvem mediante as situações que lhes são apresentadas. Acrescenta-se aí, a necessidade ou mesmo vontade que o sujeito apresenta em aprender, indiferente das condições que lhes são apresentadas ou mesmo devido às condições de que dispõe e encontra-se um tipo de aluna, que apresenta mais

impossibilidades que possibilidades, mas que por esforço próprio e de seus familiares alcança sucesso em seu processo de aprendizagem escolar.

Janaína define seu processo de aprendizagem como muito bom. Atribui este sucesso ao seu interesse, esforço, relação como os professores e influência da família. A possibilidade de intervenção para fortalecimento da classe representada pelas pessoas com deficiência é para ela um incentivo. Assim, da relação que estabelece com o saber decorre o ato de aprender, já que a aprendizagem depende da vontade que o sujeito tem de aprender, de seu interesse pelo assunto, suas habilidades e maturidade, bem como as condições gerais que o seu meio lhe proporciona. Segundo Charlot, a vontade que o sujeito tem de aprender é uma forma de relação com o saber tão importante quanto sua maturidade e capacidade e condições oferecidas pela universidade, assim, para esta aluna, suas relações com o saber estão muito claras e fortalecidas, justificando seu sucesso e impossibilitando qualquer tipo de fracasso, de forma que além de não se conformar com situações que pudessem prejudicar sua aprendizagem e desenvolvimento escolar ainda a estimula a atuar em prol das pessoas com deficiência.

Com relação ao seu processo de aprendizagem, Janaína apresenta muitas condições que favorecem seu bom desempenho e ela tem consciência disso. Cresceu em um ambiente favorável aos estudos, tanto pelo grau de instrução de seus pais como pelo valor que estes pais atribuem à educação. Sua família tem bom padrão financeiro, que lhe possibilita participar de cursos, congressos, viajar, ter seu próprio carro e dar continuidade aos estudos sem necessidade de trabalhar. Procura estabelecer boas relações com os professores, dedica-se aos estudos, realiza leituras prévias dos conteúdos ministrados nas aulas e leituras extra curriculares, de

acordo com suas áreas de interesse e, conforme esclarece, participa de grupos relacionados aos interesses das pessoas deficientes, tanto com interesse de contribuir com seus conhecimentos, como para manter-se informada de seus direitos e conquistas alcançadas por esta classe. Suas limitações físicas são suprimidas com medidas adotadas pela universidade através de adaptações físicas e escolha adequada das salas de aula. Procura informar aos professores sua dificuldade em escrever e adequa seus trabalhos às suas possibilidades, de acordo com a indicação dos professores. Desta forma, seu sucesso escolar torna-se natural, como ela mesma esclarece ao afirmar que sua deficiência é física e não mental e que é mais bem sucedida academicamente que seus colegas sem deficiência.

Daniel percebe seu processo de aprendizagem como bom. Declara ter tido sucesso sempre, exceto no ano em que sofreu o acidente que gerou a deficiência, por rebeldia e desinteresse, mas que sempre gostou de estudar. Atribui seu sucesso escolar ao apoio familiar e a sua dedicação, o que Charlot interpreta como a *relação que o sujeito tem com o saber*, entendida como um conjunto de relações que pode envolver representações da escola, do futuro, da família, entre outras (CHARLOT, 200, p. 84). O processo de aprendizagem de Daniel na universidade sempre ocorreu de forma natural e bem sucedida. Diferente do caso mencionado anteriormente, vem de família humilde, sem tradição escolar, onde é o único filho a estudar. Trabalha o dia todo, e mesmo com rotina bem intensa dedica cinco horas aos estudos todos os dias. Procura aproveitar ao máximo as aulas, participando e tirando dúvidas em sala de aula. Mostra-se muito comprometido com os estudos e vê em sua graduação a possibilidade de ajudar sua família e atuar em busca dos direitos das pessoas. Sua limitação física não o atrapalha para acompanhar as aulas e suas queixas referem-se à formação dos professores e aspectos curriculares. Neste caso, seu sucesso escolar está relacionado ao gosto pelos estudos, participação nas aulas, leituras

constantes, estabelecendo uma rotina escolar que lhe confere bons resultados.

Renata percebe seu desenvolvimento escolar como bom e atribui seu sucesso escolar aos seus esforços pessoais, reforçando o conceito de Charlot da influência da relação que o sujeito estabelece com o saber sobre o ato de aprender, conferindo a aprendizagem à vontade que o sujeito tem de aprender, de seu interesse pelo assunto. O processo de aprendizagem de Renata pode ser considerado bom, não somente devido ao seu interesse ou vontade de aprender, mas também por suas estratégias, que estão bem internalizadas em suas práticas escolares cotidianas. É uma aluna assídua, que procura freqüentar as aulas com pontualidade e atenção. Senta-se próxima aos professores, acompanha as aulas com os materiais indicados pelos professores e participa, tanto quando é solicitada, quanto ao julgar pertinente alguma fala. Por saber que não tem muito tempo fora da sala de aula, procura aproveitar ao máximo o momento das aulas para compreender o conteúdo. Sua deficiência física não lhe causa constrangimentos ou dificuldades, nem mesmo de locomoção e sente prazer em ter sucesso escolar. Mesmo não tendo referência familiar de estudos ou boas condições financeiras, sua família lhe apóia moralmente, por considerarem muito importante suas conquistas escolares e verem em sua formação a possibilidade de melhorias para toda família. Soma-se aos seus esforços pessoais e ao apoio moral de sua família o seu desejo de atuar junto às pessoas com necessidades educacionais especiais e sua idéia de que é por meio da educação que pode promover mudanças.

Thais define seu processo de aprendizagem como bom. Salienta que tem dificuldades como todas as pessoas, mas consegue superá-las e ter bom desempenho. Atribui seu sucesso ao seu esforço. O processo de aprendizagem de Thaís pode ser considerado bom, sendo suas estratégias e condições familiares bem semelhantes ao caso anteriormente apresentado. Thaís estudou durante a

infância em escola rural e após concluir o ensino médio ficou afastada dos estudos por mais de seis anos. Trabalha em tempo integral e não dedica-se aos estudos. Entretanto, gosta de aprender e aproveita os intervalos das aulas para realizar as leituras solicitadas pelos professores. Freqüenta as aulas e procura ser pontual e realizar as atividades solicitadas. Tem bom relacionamento com os professores e colegas e sente orgulho ao apresentar melhores resultados acadêmicos que seus colegas.

Alexandre define seu processo de aprendizagem como muito bom. Diz que tem facilidade para aprender e que mesmo não tendo tempo para estudar consegue aprender de forma tranqüila. Considera que o seu empenho e esforço são o que determinam seu sucesso escolar. As relações com o saber percebidas em sua fala e contexto escolar são referentes ao seu interesse em aprender e à naturalidade com que conduz esse processo. Embora não dedique tempo aos estudos, procura freqüentar as aulas com pontualidade e ter sempre os materiais solicitados. Por ter perdido seu pai muito jovem e ser o irmão mais velho, precisou amadurecer e ser bom exemplo para as irmãs, que pretendem estudar, como ele. Vê em seu futuro profissional a oportunidade de viver com mais conforto e ajudar sua família, por isso, valoriza seu desempenho acadêmico. O processo de aprendizagem de Alexandre é bom, por ser aluno que apresenta facilidade em aprender em ambiente acadêmico. Mesmo não dispensando tempo aos estudos, interessa-se pelas aulas e apresenta bons resultados nas avaliações. Dedica pouco tempo aos estudos, mas demonstra interesse em conciliar o que aprende na faculdade com seu ambiente de trabalho, reforçando os conhecimentos acadêmicos. Estudar tem muito valor para ele, pois sente vontade de ajudar sua família e trabalhar de forma mais adequada e acredita que os estudos possibilitam isso.

Fernanda define seu processo de aprendizagem como bom e atribui seu

sucesso escolar ao seu esforço e ao apoio e estrutura familiar. O processo de aprendizagem de Fernanda está norteado por muitos valores que constituem a sua vida familiar e escolar. Fernanda conta em sua família com o pai professor, que cita como apoio e referência, bastante presente em sua vida e envolvido com seus estudos. A mãe também lhe apóia, lendo ou ajudando com digitação de trabalhos. Além de receber apoio familiar, sempre teve interesse por estudar e aprender e ainda demonstra necessidade de alcançar independência profissional e financeira que acredita estar vinculada ao seu sucesso acadêmico. Tem postura crítica e demonstra consciência diante de suas dificuldades, papel da universidade e postura profissional dos professores, pois não acredita em assistencialismos para inclusão das pessoas com deficiência, mas sim em respeito e bom senso. Assim, valoriza o ensino e esforça-se para ter bom desempenho, acreditando que precisa ter o dobro de esforço que seus colegas para conseguir os mesmos resultados, mas está empenhada em conseguir.

Christiane percebe seu processo de aprendizagem com bom e atribui seu sucesso aos seus esforços. Valoriza muito os estudos, e, principalmente, estar na universidade, por causa da deficiência. Acredita que o diploma confere cidadania à pessoa. Para ela a única coisa que ninguém tira da pessoa é o estudo e para ser independente financeiramente, é só com estudo.

Jean percebe seu desenvolvimento escolar como bom e atribui seu sucesso escolar aos seus esforços. Conta que nem sempre tira boas notas e em muitas disciplinas obteve nota mínima, somente para aprovação, mas que não se preocupa com isso, pois acredita que sua aprendizagem não está relacionada ao desempenho escolar. O processo de aprendizagem de Jean ocorre permeado por dificuldades de muitas formas. Jean, já é graduado, mas estava afastado dos estudos há mais de trinta anos. Por não contar mais com a visão e estar em fase de adaptação a esta

nova condição, sente muita angústia durante as aulas que não consegue entender a dinâmica ou saber o que o professor está explicando. Busca compreensão para seus problemas emocionais e como forma de auxílio às pessoas que necessitam dele, assim, importa-se com a compreensão do homem e de seus comportamentos e valoriza estar em ambiente acadêmico, mas não com a preocupação de conseguir bom desempenho, mas de crescimento pessoal.

Andrezza percebe seu processo de aprendizagem como bom e atribui seus sucessos ao seu esforço e dedicação. Seu processo de aprendizagem está relacionado à possibilidade de superação de limites e conquista de novos espaços. Dedicar-se aos estudos e acredita que por meio de seus esforços, tem condição de vencer qualquer barreira.

Fabiana percebe seu desenvolvimento escolar como bom, e atribui seu sucesso ao seu jeito de ser, comunicativa, expansiva e curiosa. O processo de aprendizagem de Fabiana, assim como o de Andrezza e Andréia, está norteado por valores de superação de limites, prazer, e desenvolvimento cultural. Percebe-se em sua fala, consciência de suas limitações, coerência, desde a escolha do curso até às suas possibilidades financeiras. Gosta muito de estudar e tem vontade de lutar contra as injustiças e desigualdades às quais as pessoas com deficiência estão submetidas. Fabiana revela-se politizada, consciente de seus direitos e vê na educação a esperança de melhorar sua vida e diminuir as dificuldades da classe que representa, valorizando e investindo com sucesso em seu processo de aprendizagem e desempenho escolar.

Andréia atribui suas dificuldades à impossibilidade de realizar leituras e à falta de materiais adaptados para as pessoas cegas. Percebe-se que para Andréia a aprendizagem representa valores de superação de limites, prazer, e desenvolvimento cultural. Embora tenha sido aprovada em todas as disciplinas,

considera seu processo de aprendizagem ruim, pois não gostaria de se limitar somente ao estudo das disciplinas oferecidas pela universidade, mas busca outras literaturas que correspondam aos assuntos de seu interesse, o que reforça o que Charlot (2000) define como relação com o saber e a influência da vontade que o sujeito tem de aprender. Em sua fala, são percebidos momentos de indignação que reforçam sua vontade de lutar contra as injustiças e desigualdades a íntima relação que estabelece entre a possibilidade de atuar nessas causas e o ensino superior. Andréia reforça Paulo Freire (1992) ao afirmar a importância que a conscientização tem nas condições de mudança e melhoria social ao afirmar que “conscientização implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (Freire, 1992, p.26)” Mesmo que Andréia não considere seu sucesso escolar²⁶, é preciso ponderar que considera seu processo de aprendizagem muito importante, dedica várias horas por dia aos seus estudos e a deficiência visual limita bastante seus conhecimentos, mas sua determinação e dedicação amenizam bastante este problema. Somado a isso, é importante considerar que trata-se de uma aluna bastante politizada, consciente de suas limitações e direitos e que tem na educação a esperança de melhorar sua vida e de diminuir as dificuldades da classe que representa e este é o diferencial que propicia seu sucesso escolar e faz com que valorize seu processo de aprendizagem.

²⁶A fim de identificar e compreender que tipos de dificuldade estes alunos apresentam e as respectivas necessidades de adaptação escolar que possibilitem sucesso no processo de ensino aprendizagem fez-se necessário desenvolver a noção de deficiência e principalmente, a compreensão de como se caracteriza o aluno que tem deficiência e está matriculado na universidade. Para compreensão dos tipos de deficiência, foi utilizada a literatura médica, por conter muitas pesquisas e publicações, consoantes entre si, mas embora a área médica tenha auxiliado na compreensão dos tipos de deficiência, não ocorreu o mesmo para compreensão do sujeito, do aluno que tem algum tipo de deficiência, assim, houve necessidade de compreensão sociológica, buscando analisar o sujeito social em situação de aprendizagem. Embora encontremos explicações sociológicas ou antropológicas para a compreensão sobre os *tipos de deficiência*, a área médica parece continuar sendo a mais adequada para este fim, já que se pode perceber consonância entre muitos autores, além de vasta bibliografia.

4.5 Como os alunos aprendem

Pode-se perceber que a aprendizagem para estes alunos encontra-se relacionada ao conceito de conscientização e de possibilidade de conquista de autonomia, conquistada por meio de estudo e trabalho.

Pode-se constatar também, que há distintas formas de lidar com suas deficiências que influenciam na relação que o aluno tem com a aprendizagem, com a universidade e com eles mesmos.

O tipo de deficiência que têm e como esta deficiência interfere ou não em seu desenvolvimento modificam sua forma de afirmação enquanto sujeitos e enquanto alunos. O aluno Thiago, por exemplo, tem deficiência auditiva e utiliza aparelho de amplificação sonora. Conseguiu criar estratégias que possibilitam aprender em situação semelhante à de seus colegas. Não percebe diferença entre seu aprendizado e afirma que suas deficiências são financeiras e não físicas e acredita que a universidade e o ensino universitário correspondem às suas expectativas.

Com Janaína, a situação é diferente. Sua deficiência física limita sua locomoção em espaços não adaptados. Sofreu muito com alterações inadequadas de sala de aula e com professores que confundiam sua deficiência física com mental, ferindo seu orgulho. Aprendeu a superar seus limites e prioriza seus estudos como forma de valorização pessoal. Assim, não consegue ver a universidade como cumpridora de seu papel social e educacional, acreditando que a demora por adaptar-se às necessidades de seus alunos caracteriza descaso e falta de respeito.

Fabiana diz que a universidade está tentando colocar computadores adaptados, mas ainda não conseguiu.

Ainda não oferece. Há uma luta e inclusive eu coordeno um núcleo que foi criado no ano passado em audiência pública representando os alunos.

Inclusive a gente leva para a universidade os anseios de todos os alunos, desde a deficiência física até a visual. *A UCG está tentando colocar computadores adaptados, mas está difícil.* Já foi uma conquista receber as notas das provas nos mesmos dias que os colegas. Antes eu fazia prova em outros dias e não acompanhava as mesmas datas, quando os professores não conseguiam monitores. (Fabiana, estudante de Letras)

Como pode perceber nesse depoimento, há alunos envolvidos com movimentos atuantes na causa das pessoas com deficiência, buscando soluções para os problemas que enfrentam, procurando ter voz tanto na universidade como fora dela, por meio de manifestações políticas.

Fabiana adotou uma postura atuante na luta pelos direitos das pessoas deficientes. Reconhece os esforços alcançados pela universidade, mas busca melhorias constantes. Sua deficiência visual compromete ações cotidianas na universidade, como realização de provas, apresentação de trabalhos, pesquisas, entre outros. No caso dos alunos cegos, as dificuldades comprometem a qualidade de seus estudos e de sua aprendizagem de forma muito severa, desta forma, estes alunos buscam por alternativas constantes de diminuição destas dificuldades e são os que mais se queixam da falta de apoio da universidade, tanto por oferecimento de materiais adequados às suas necessidades, quanto por promessas de disponibilidade de monitores, que na realidade só aparecem em situações esporádicas, por iniciativas individuais dos professores.

Quanto à representação que a inserção no ensino superior tem para estes alunos, alguns disseram ser uma etapa vencida, significando vitória, outros disseram ser natural, não se imaginando em outro contexto devido à criação e influência dos pais. Alguns citaram o conhecimento como motivação para cursar a universidade e outros citaram ser importante para tentarem vaga no mercado de trabalho. Entretanto, a maioria destes alunos entrevistados indicou que a universidade significava para eles um desafio.

Retomando o conceito de relação com o saber manifesto por Charlot (2000) a inserção no ensino superior destes alunos é correlacionada à condição de sujeitos confrontados com a necessidade de aprender, de tornarem-se sujeitos autônomos, de conquistarem vaga de emprego, de melhorarem suas representações enquanto sujeitos.

As escolhas da universidade e dos cursos também trazem consigo elementos importantes, no sentido de suas representações. Alguns aspectos foram indicados como critérios importantes, como o fato de serem filhos de professores e receberem bolsa de estudos, ou por serem funcionários e também terem direito à bolsa de estudos, ou por ser a única universidade em Goiânia a ter o curso. Também foi motivada devido ao incentivo à pessoa com deficiência (possibilitando que tenha bolsa integral e somente precise pagar a matrícula), por não ter conseguido aprovação no vestibular da universidade federal, por ser próxima da casa, ou mesmo por ser uma universidade tradicional, antiga e reconhecida.

Ao serem questionados de suas expectativas quanto ao curso e à universidade, indagando se atendem aos requisitos que julgam ser importantes, a maioria dos alunos disse que a universidade atendeu suas expectativas.

Segundo Itatiana, a universidade atende suas expectativas, o curso é muito bom e ela gosta muito.

Janaína diz que o curso atende suas expectativas, mas a universidade não.

Para Daniel, a universidade deixou um pouco a desejar, quanto ao quadro de professores qualificados e às suas didáticas de ensino.

Thaís diz que a universidade atendeu a todas as suas expectativas.

Andrezza diz que estar nesta universidade era tudo o que ela sempre quis e que a universidade atende a todas as suas expectativas.

Para Renata, nem o curso nem a universidade atendem suas expectativas.

Segundo ela, “o curso é um pouco discriminado, as áreas de trabalho são restritas, confundem a área de atuação”.

Alexandre diz que o curso atende suas expectativas “no conhecimento, no trabalho, na dinamização e na facilidade de trabalho com o público da Assistência Social”.

Para Fernanda, atende, mas é muito teórico e há diferença entre turnos de estudo.

Sim, mas é muito teórico. Só temos acesso à prática no último ano. Tem ótimos professores e turmas e outros que não querem nada. Tem diferença entre as turmas matutinas, vespertinas e noturnas. Geralmente, a turma vespertina é pior, só tem quem não trabalha e não dá valor aos estudos. E à noite, os professores se contaminam com o desinteresse de quem chega cansado. De manhã é melhor, as pessoas se dedicam mais. (Fernanda, estudante de Psicologia)

Desta forma, pode-se pensar que as situações enfrentadas por estes alunos em todo o seu processo educacional formam conceitos e relações com a aprendizagem que compõe sua forma de percepção como sujeitos e como cidadãos.

Como sujeitos, buscam sua autonomia e valorização pessoal, como cidadãos, procuram contribuir com melhorias para si mesmos e para as pessoas que consideram carentes.

Assim, os estudos de Paulo Freire (1980) contribuem para o entendimento da importância da conscientização para efetiva aprendizagem e para a possibilidade de libertação da pessoa de situações alienantes, evitando condições sociais inferiores e injustas, já que por meio da conscientização, os sujeitos passam a ser parte do processo, tendo condição de interferir e provocar transformações em sua realidade.

Conforme análise desenvolvida, Paulo Freire (1980) defende que a conscientização “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (Freire, 1980, p.26).

Segundo o autor a conscientização possibilita que o sujeito liberte-se de uma condição alienante e tome posse da realidade. *A conscientização produz a desmitologização*. Neste sentido, a educação não pode ser entendida como mero repassar mecânico de informações, mas como mecanismo de compreensão e possibilidade de intervenção na realidade dos sujeitos em situação de aprendizagem. “Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (Freire, 1980, p.34).

Assim, o homem tem condição de ser atuante em seu ambiente, a partir da reflexão de sua condição de sujeito e percebe sua realidade, podendo agir em busca de mudanças ou mesmo se defender de imposições antes não percebidas enquanto não se sentia sujeito de sua própria vida.

Considerado assim, o aprendizado possibilita que o aluno perceba-se não somente como um ser que busca estar incluso em um sistema, mas sim como sendo parte e tendo autonomia para entender suas reais condições, suas possibilidades e ser capaz de intervir.

Estas considerações que norteiam este estudo estiveram presentes na investigação do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência na Universidade Católica de Goiás.

Pode-se perceber que o processo de aprendizagem destes alunos, considerados com bom desempenho escolar, têm bases diferentes, que envolvem condições financeiras, estrutura familiar, condições físicas, apoio institucional, interesse, maturidade entre outros, compondo um conjunto de relações que interferem em sua aprendizagem. Em seus depoimentos, ficou bastante evidenciada a vontade ou necessidade de autoconhecimento e superação de limites, seus e também de seus semelhantes e parece claro que esta vontade impulsiona e justifica

seus esforços acadêmicos, mesmo quando as dificuldades se impõem e não conseguem apoio da universidade.

Ao buscar entender como a Universidade realiza a educação inclusiva, de modo a garantir a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e quais são os elementos constitutivos de sua aprendizagem para que alcancem sucesso acadêmico foi possível perceber inicialmente, que todos os alunos entrevistados apresentam sucesso escolar. Este sucesso é percebido por eles como resposta aos seus esforços, que acreditam ser maiores que de seus colegas.

Puderam perceber, ao longo das entrevistas, que estes alunos apresentam distintas condições financeiras, sociais e familiares, além de apresentarem formas distintas de relação com o estudo, mas que mesmo com estas diferenças, apresentam aspectos comuns, como a dedicação, a força de vontade, a necessidade de superação de limites e a busca por autonomia e capacidade de intervenção social. Estes aspectos compõem um perfil de aluno que valoriza muito o desempenho escolar e que cria estratégias para alcançar sucesso acadêmico, como: relação com professores e colegas; dedicação integral aos estudos; valorização do momento de aula para compreensão da matéria; pontualidade e assiduidade nas aulas; utilização dos materiais pedagógicos solicitados pelos professores, como livros e textos.

Quanto à universidade, esta vem procurando adequar-se às necessidades destes alunos e tem alcançado progressos. Se há um ano não conseguia ter o controle dos alunos deficientes que estavam em situação regular de matrícula, procurou amenizar este problema com inscrições mais criteriosas e detalhadas desde o vestibular, entre outras ações já mencionadas, mas ainda não consegue atender aos alunos cegos com materiais adequados e disponibilidade de monitores, o que compromete a qualidade de ensino destes alunos.

Desta forma, pode-se concluir que o sucesso escolar alcançado pelos alunos com necessidades educacionais especiais na UCG, está intimamente ligado às relações estabelecidas por eles com a aprendizagem, que significa para eles, autonomia e possibilidade de realização pessoal. Acrescenta-se aí, a necessidade ou mesmo vontade que o sujeito apresenta em aprender, indiferente das condições que lhes são apresentadas ou mesmo devido às condições de que dispõe.

Entre os alunos com necessidades educacionais especiais, encontram-se os que apresentam mais impossibilidades que possibilidades, mas que por esforço próprio e de seus familiares alcançam sucesso em seu processo de aprendizagem escolar.

A universidade Católica de Goiás, ainda que já tenha introduzido medidas que favorecem a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais tem um princípio de organização de espaços acadêmicos que não atende as diferenças.

A consciência, por parte dos alunos entrevistados foi considerada como fator muito importante, observado e sentido durante as entrevistas. Pôde-se perceber que os alunos, sujeitos desta pesquisa são muito conscientes de suas condições, enquanto sujeitos, enquanto alunos e com muitas expectativas enquanto sujeitos profissionais.

Para estes alunos, estar matriculado em um curso de nível superior seria uma possibilidade de, por meio do estudo e do conhecimento adquirido, sequer perceber que havia algo que os havia limitado até então. Neste sentido, o saber adquiria conotação de necessidade de autonomia e o acesso a aprendizagem responsabilidade da escola e também dos alunos, enquanto sujeitos ativos e responsáveis por seu sucesso acadêmico.

Esta autonomia, vindo em duas conotações básicas; a primeira podendo ser compreendida como possibilidade de reverter uma situação de limitações próprias,

sentir-se melhor diante de suas limitações impostas tanto fisicamente como por todo um contexto cultural, rodeado por barreiras estruturais ou emocionais. A segunda podendo revelar-se por forte anseio de intervenção destes alunos junto à realidade das pessoas deficientes como um todo.

Ao longo de muitos anos de luta por inclusão social e educacional, de forma digna e efetiva, estes estudantes criaram fortes expectativas em torno de uma educação consciente, crítica e libertadora, no sentido de proporcionar escolhas e decisões mais autônomas, libertando-os e não os domesticando. Assim, tendem a esperar da proposta de escola inclusiva não uma forma de ajustá-los à sociedade, mas sim de serem respeitados em seus direitos e condições enquanto sujeitos.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, e em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...). (FREIRE, 1992, p. 39)

A concepção de que o aluno deve conhecer e entender seu direito à autonomia e que isso lhe confere a percepção enquanto sujeito, pode ser percebida em Paulo Freire (1992) ao afirmar que a subordinação das pessoas em situação de opressão, ou mesmo ao sentimento de inferioridade é que mantém a dinâmica entre opressor e oprimido. Sendo assim, torna-se necessário que os sujeitos em condições de inferioridade, de qualquer forma, tomem consciência de suas reais possibilidades e libertem-se a si mesmos destas condições permitidas por eles mesmos.

Escolhi este curso por querer intervir sobre os problemas sociais. *Pretendo ter embasamento para intervir* e formular políticas para o cidadão. (Daniel, estudante de Direito)

Tenho essa vontade para *aprender cada vez mais e poder ajudar mais pessoas*. Com sabedoria é mais fácil ajudar. (Renata, estudante de Serviço Social)

Esta noção foi claramente percebida nas falas destes alunos, que aos poucos foram percebendo-se enquanto sujeitos em condições de entender sua importância e participação social, percebendo-se iguais em direitos e capazes de atuarem por si e por seus pares.

Na universidade, participei da criação do Núcleo de acessibilidade, que já conta com 360 alunos e sou respeitada. A universidade já melhorou muito desde que cheguei. Faço prova na mesma semana que os colegas e recebo a nota junto com eles. (Fabiana, estudante do curso de Letras)

A dinâmica de reflexão da realidade, de sua situação concreta permite que o sujeito seja mais comprometido, sendo capaz de intervir na realidade para mudá-la. “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1980, p.36).

Segundo Paulo Freire (1992) o homem precisa perceber que é capaz de modificar a realidade e por meio da conscientização pode-se provocar atitudes críticas que interferem na ação do indivíduo. Considerado assim, o aprendizado possibilita que o aluno perceba-se não somente como um ser que busca estar incluso em um sistema, mas sim como sendo parte e tendo autonomia para entender suas reais condições, suas possibilidades e ser capaz de intervir.

A função da escola inclusiva, neste sentido, refere-se não somente ao fato de possibilitar a inserção de alunos diferentes em condições e habilidades físicas, sociais ou econômicas, mas sim, a de ser espaço gerador de aprendizagens e conhecimentos que possibilitem aos alunos entenderem-se enquanto sujeitos de suas vidas, autônomos e conscientes, capazes de libertarem-se de situações alienantes provocadas por desconhecimento e impossibilidade de percepção social, econômica ou cultural, observadas no contexto da escola e da sala de aula.

Praticamente em todas as entrevistas, houve a manifestação de vontade de solucionar as questões relevantes para uma causa tão debatida e tão lentamente resolvida.

Neste sentido, os estudos de Paulo Freire (1992) contribuem para o entendimento da importância da conscientização para efetiva aprendizagem e possibilidade de libertação da pessoa de situações alienantes, que poderiam lhe impor condições sociais inferiores e injustas do ponto de vista da democracia.

Para este autor, por meio da conscientização, os sujeitos passam a ser parte do processo, tendo condição de interferir e provocar transformações em sua realidade. Defende que a conscientização “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 1980, p.26).

Deste modo, a educação não pode ser entendida como mero repassar mecânico de informações, mas como mecanismo de compreensão e possibilidade de intervenção na realidade dos sujeitos em situação de aprendizagem.

Assim, o homem tem condição de ser atuante em seu ambiente, a partir da reflexão de sua condição de sujeito e percebe sua realidade podendo agir em busca de mudanças ou mesmo se defender de imposições antes não percebidas enquanto não se sentia sujeito de sua própria vida.

Considerações finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho sobre processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior revelou aspectos importantes da proposta de educação inclusiva da UCG, do que tem sido feito e do que ainda há para fazer.

Pôde-se perceber que a UCG tem uma política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, consolidada a partir do ano de 1996, com a criação do *Programa de desenvolvimento técnico/científico de apoio às pessoas portadoras de necessidades especiais*, reafirmada em ações como o *Plano de ação para acessibilidade, 2007/2011*, da Pró-Reitoria de Graduação da UCG.

Entretanto, ainda há distanciamento entre suas propostas de educação inclusiva e a realidade acadêmica dos alunos, havendo fatores que dificultam a efetiva aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente universitário o que lhes colocam em situação de desigualdade de oportunidade de aprendizagem frente aos colegas sem deficiência.

Dentre estes fatores, destacam-se: a necessidade de formação de professores e demais profissionais para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência; a necessidade de reestruturação do ambiente físico da instituição, com rampas, elevadores, salas de aula, materiais de

estudo e laboratórios adaptados; a disponibilização de ledores para os alunos cegos.

Além dos aspectos referentes à proposta de educação inclusiva da UCG, esta pesquisa revelou aspectos importantes do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, podendo-se destacar, primeiramente, o fato de que estes alunos não apresentam dificuldade de aprendizagem.

Dentre os sujeitos da pesquisa, somente um mencionou ter dificuldade de aprendizagem, e conforme pode ser observado, no relato da pesquisa, esta dificuldade está vinculada à falta de materiais de estudo, adaptados às suas necessidades. Os demais sujeitos da pesquisa revelaram não ter dificuldade de aprendizagem e, em alguns casos, têm mais facilidade que seus colegas sem deficiência.

Além destes aspectos do processo de aprendizagem, propriamente dito, esta pesquisa revelou a importância das relações estabelecidas entre os alunos e o conhecimento, podendo-se destacar fatores como desejo de autonomia e de intervenção por uma sociedade melhor.

A consciência, por parte dos alunos entrevistados foi considerada como fator muito importante, observado e sentido durante as entrevistas. Pôde-se perceber que os alunos, sujeitos desta pesquisa são muito conscientes de suas condições, enquanto sujeitos, enquanto alunos e que têm muitas expectativas enquanto sujeitos profissionais.

Estas observações tecem um conjunto de fatores necessários para que o aluno, uma vez cursando o nível superior, tenha oportunidades adequadas de aprendizagem junto aos colegas e ao próprio sistema de ensino.

Neste processo, tão importante quanto ao suporte que a universidade precisa

oferecer aos alunos, professores e comunidade acadêmica é a vontade que os alunos têm de estudar. Esta vontade tende a fazer com que os alunos criem, eles mesmos e suas famílias, estratégias para inserção no ensino superior e conclusão de seu processo de escolarização.

Ao longo de muitos anos de luta por inclusão social e educacional, de forma digna e efetiva, estes estudantes criaram fortes expectativas relacionadas a uma educação consciente, crítica e libertadora, no sentido de proporcionar escolhas e decisões mais autônomas. Assim, tendem a esperar da proposta de escola inclusiva não uma forma de ajustá-los à sociedade, mas sim de serem respeitados em seus direitos e condições enquanto sujeitos.

A função da educação inclusiva, neste sentido, refere-se não somente ao fato de possibilitar a inserção de alunos diferentes em condições e habilidades físicas, sociais ou econômicas, mas sim, a de ser espaço gerador de aprendizagens e conhecimentos que possibilitem aos alunos aprenderem e constituírem-se como sujeitos autônomos.

Neste sentido, constatou-se que o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais é realizado com sucesso no ensino superior, tendo como fatores fundamentais a necessidade do aluno de superação dos seus limites e o apoio de familiares e colegas.

Mas apesar de alcançarem sucesso na aprendizagem, enfrentam dificuldades que precisam ser revistas pela universidade, a fim de que atenda as necessidades educacionais deste alunado que se propõe a atender.

Tendo em vista os aspectos observados, houve mudanças significativas para inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na UCG, mas há ainda muito a ser feito para que sejam oferecidas oportunidades justas de aprendizagem,

que não sacrifiquem tanto o aluno.

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, tal como vem ocorrendo, é mediada por esforços dos alunos, de alguns professores e familiares, estando o sucesso acadêmico dos alunos vinculado à ações individuais e sobretudo, por seus esforços acadêmicos.

Entretanto, um projeto de educação inclusiva não pode ser pensado de forma individual, atribuindo responsabilidade somente ao sujeito, uma vez que a educação é um processo social.

Assim, é preciso haver revisão por parte da Universidade e do Ministério da Educação, a fim de que tenhamos um sistema educacional justo e verdadeiramente democrático, que atenda distintas necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Universidade em questão / Sofia Lerche Vieira ... [et. al.]. - - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 29)

A universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências/ organização de Marcos Del Roio. – Marília: Unesp – Marília - Publicações, 2005.

ALMEIDA, Dulce Barros de. (2003) *Do especial ao inclusivo?: um estudo da proposta de inclusão escolar de rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas.

AMADO, Wolmir Therezio. *Diálogos com a Educação*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004. 223 p. : -. (Estudos temáticos; 2)

BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização* / Júlio Barreiro; tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980. 188p. (Educação e tempo presente; 14)

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *“Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria dos métodos.”* Portugal: Porto Editora, 1994. P. 15-109.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. (pne) Brasília: Editora Plano 2000.

_____. Educação para todos. EFA 2000. Disponível em <http://www.mec.gov.br> acesso em jan/2003. 1v. 340 p. Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília – Educação. Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 01/05/2002.

_____. Educação Para Todos. EFA 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em janeiro de 2003.

CANESIN, Maria Teresa. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*/ Maria Teresa Canesin. – Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*/ Bernard Charlot; trad. Bruno Magne. _ Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade* / Marilena Chauí. – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, A. S. B. F. *A influência da estrutura do ensino no fracasso da aprendizagem*. Revista Temas sobre o desenvolvimento, Memmon, n 18, p 28 maio/jun 1994.

COELHO, Ildeu Moreira. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*/ Ildeu Moreira Coelho – 2.ed. – Goiânia: Ed. da UFG, 1999. 157p.; 21,5 cm

COHEN, Ruth Helena Pinto. *Entre o impossível e o necessário da educação: o que a psicanálise pode dizer sobre a etiologia do fracasso escolar*.

<http://www.gradiva.com.br/fescolar.html>

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *Ajudando a desmistificar o fracasso escolar*. Série Idéias, n.6, SP.: FDE, 1992, p. 24-28.

CONNELL, R. W. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social* / R. W. Connel, D.J. Ashenden, S. Kessler e G. W. Dowsett, trad. Ruy Dias Pereira – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*/ Marcos Vinícius da Cunha:/ coordenador Antônio Joaquim Severino/. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 –. (Educação e conhecimento)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994.

Disponível em <http://www.regra.com.br/educacao/oqeeh.htm> Acesso em janeiro de 2003.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*; Capítulo XXV, Teorias do Conhecimento, pág. 435-450

Disponível em <http://www.regra.com.br/educacao/oqeeh.htm> Acesso em jan/2003.

EDLER CARVALHO, Rosita. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*/Rosita Edler Carvalho.- Porto Alegre: Mediação, 2004.

Educação e contemporaneidade, Revista da FAEEBA, volume 11, número 17- jan/jun 2002: Inclusão/ Exclusão Social e Educação.

Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva – set/2001. David Rodrigues. (org) – Porto – Portugal.

Educação: um tesouro a descobrir. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: Unesco, 1999.

Educativa – V.1.. (1997) – Goiânia: Dep. Educação da UCG, 1997. Semestral. V.6, n.2 jul/dez 2003.

ELY, Vanessa Delving. *Fracasso escolar em classes populares: um estudo psicopedagógico*. Reflexão e ação: Santa Cruz do Sul, v.9, n1, p.65-76, jan/jun. 2001.

Fazer universidade: uma proposta metodológica. Cipriano Carlos Luckesi. [et. al]. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

FONSECA, Luiz Eduardo. O aluno carente e repetente não é doente. Um estudo médico-social sobre a questão do fracasso escolar. CICT – Catálogo de teses FIOCRUZ

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*/ Jean-Claude Forquin; tradução de Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 208p.; 16x23cm.

_____. *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*/ Jean-Claude Forquin. (org); tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRANCO, Maria Laura Pugllisi Barbosa. *Análise de conteúdo*/ Maria Laura Pugllisi Barbosa Franco. - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire/ Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – 3. ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*/ Paulo Freire. – notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, G. B. ; Maimoni, e H. E Siqueira, M. M. M. *Escala de Envolvimento dos pais na vida escolar do aluno*. Anais do 17º International Scholl Psychology Colloquium e 2º Congresso Nacional de Psicologia Escolar. P. 118: Campinas, SP. Jul. 1994.

GARCIA, Regina Leite. *Preconceitos no cotidiano escolar*: ensino medicalização. Revista Estratégias do trabalho escolar. Ano 1 n 01, out/ 1998.

GRACINDO, R. V. e Bordignon, G. *Gestão da educação*: o município e a escola. In: *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicol. Reflex. Crit.* v. 11 n 3 Porto Alegre 1998.

Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicol. Reflex. Crit.* v. 11 n 3 Porto Alegre 1998.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci.arttextpid=S0102-9721998000300016&lng=pt&nrm=iso> Zilda A Pereira Del Prette, Almir Del Prette; Fabíola Alvares Garcia, Alessandra Turini, Bolsoni Silva, Ludimila Palucci Punte.

HERRERO, M. Jesús Presentación. *Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas*: caderno de atividades / tradução Maria Helena Maurão Alves Oliveira, Marisa Bueno Mendes Gargantini. - 196 p.: il.; 21cm-. (Coleção Educar)

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável - São Paulo, 1997. Ed. Ática.

LIBÂNIO, José C. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender*: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. Revista Brás. de educação, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004. p.5-24.

Lima, A. de O. *Avaliação escolar*: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, Priscila Augusta, 1957. *Educação inclusiva e igualdade social*/ Priscila Augusta Lima e Therezinha Vieira. - São Paulo: Avercamp, 2006. 176p.

Luciana Carla dos Santos; Edna Maria Marturano. *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar*. considerações para a prática educacional.

Macedo, L de. *O fracasso escolar hoje*. In: Pátio revista pedagógica. Ano 3. 11, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão Escolar*. o que é? por quê? como fazer?

Margaret Rose Santa Maria; Maria Beatriz Martins Linhares. *Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldade de aprendizagem escolar e deficiência mental leve*. Psico. Reflex. Crit. V.12 n. 3 Porto Alegre 1998. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci.artextpid=S0102-79721998000300016&lng=pt&nrm=iso>

Marlene de Cássia Trivellato Ferreira. Edna Maria Marturano. *Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar*. Psico. Reflex. Crit. V.15 n. 1 Porto Alegre 2002. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci.artextpid=S0102-79721998000300016&lng=pt&nrm=iso>

MARQUES, Carlos A., MARQUES, Luciana P. In: *Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão*. In: Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, 11., Rio de Janeiro: DP&A,. (2003) p. 223-238.

Modernidade: globalização e exclusão. Departamento de Filosofia da FECS – USF. SP. Outubro/1996. Editora Imaginário.

MOISÉS, Maria Aparecida Affonso. *Fracasso escolar: uma questão médica?* Série Idéias, n.6, SP.:FDE, 1992, p.29-31.

MOROZ, Melânia. *O processo de pesquisa: iniciação*/ Melânia Moroz e Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni. - Brasília: Plano Editora, 2002. 109p.. (Série pesquisa em educação, v.2)

MOURA, Manoel O. (2000) *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Tese de livre docência. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo.

NOZAKI, Izumi Dias; LEBRE, Tatiane; FERREIRA, Ana Cirlene. *Fracasso escolar e exclusão social*. <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev9/fracassoescolareexclusaosoci.html>

PAMPLONA, Antônio. *Distúrbios de aprendizagem: aspectos cognitivos e psicomotores*. Temas em Educação 1. Livro das Jornadas 2002. Futuro. Congressos e Eventos. 6º Simpósio Nacional sobre distúrbios de aprendizagem. SP. 3 a 6 jul/2002.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. *As dificuldades na aprendizagem e as relações familiares*. Temas em Educação 1. Livro das Jornadas 2002. Futuro. Congressos e Eventos. 6º Simpósio Nacional sobre distúrbios de aprendizagem. SP. 3 a 6 jul/2002.

PATTO, Maria Helena Souza,. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*. Cadernos de pesquisa. SP.. (65), p. 33-40, jan. 2000.

Paula Cristina Medeiros; Sonia Regina Loureiro; Maria Beatriz Martins Linhares; Edna Maria Marturano. *A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem*. Psico. Reflex. Crit. V.13 n. 3 Porto Alegre 2000. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci.artextpid=S0102-79721998000300016&lng=pt&nrm=iso>

PENIN, Sônia T. de Sousa. *A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura/ Sonia t. de Sousa Penin*. – Campinas, SP: Papirus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal/ A. I. Pérez Gómez; trad. Ermani Rosa*. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001

Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar/ [organizadoras, Verbena Moreira S. De S. Lisita, Luciana Freire E. C. P. Souza]. - Rio de Janeiro: DP&A, 2003. São Paulo: Moderna, 2003.

POLITY, Elizabeth. *Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas*. Temas em Educação 1. Livro das Jornadas 2002. Futuro. Congressos e Eventos. 6º Simpósio Nacional sobre distúrbios de aprendizagem. SP. 3 a 6 jul/2002.

POLITY, Elizabeth. *Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares*. Temas em Educação 1. Livro das Jornadas 2002. Futuro. Congressos e Eventos. 6º Simpósio Nacional sobre distúrbios de aprendizagem. SP. 3 a 6 jul/2002.

Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino/ J. Gimeno Sacristan e A. I. Pérez Gómez; trad. Ermani F. da Fonseca Rosa* – 4. ed. – ArtMed, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista com Romeu Kazumi Sasaki realizada pela secretaria de educação especial, do ministério da educação e do desporto [on-line] 1998. Disponível em: Sociologia para educadores / Leandro Konder, Maria de Lourdes Rangel Tura. (org.), Rita Amélia Teixeira Vilela... [et al.]. – Rio de Janeiro: Quartet, 2ª ed. 2002. 160 p.; 14cm. – (Educação e Sociedade; 8) www.educacaonline.pro.br/art_entrevista_com_romeu.asp Capturado em 28/02/2005 19h45min:18

SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida dez, na escola zero / Analúcia Dias

Schliemann, David William Carraher, Terezinha Nunes Carraher: - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Jorge da. *Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*/Jorge da Silva C. Yannoulas, Vera L. O. Vogel; organizador Arno Vogel. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

STAINBACK, Susan., (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

UCG, Universidade Católica de Goiás: Projeto *Proposta de Formação Superior Aberta e à Distância*, Julho de 1999.

_____. *Católica em Dados*, 2007/1.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de Transição. (1985-1995)* / Sofia Lerche Vieira – Brasília: Plano, 2000.

WALTER, Rosianne S. , FERREIRA, Núbia de S. *O processo de inclusão do aluno portador de deficiência mental no ensino regular nas concepções dos professores*.

WALTER, Rosianne S., FERREIRA, Núbia de S. *O processo de inclusão do aluno portador de deficiência mental no ensino regular nas concepções dos professores*. Monografia para obtenção de título de especialista. Macapá.. (2003)

WEBER, H. “*A ciência como vocação*”. In: *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cutriz, - p. 17 a 52.

ANEXOS

ANEXO 1

Plano de ação para acessibilidade da Pró-Reitoria de Graduação da UCG. (2007-2011)

	Ação	Objetivo	Órgãos envolvidos	Cronograma
01	Desenvolver mecanismos para identificação antecipada do aluno e de sua respectiva necessidade antes do início das aulas.	Possibilitar ao professor preparar-se melhor para receber o discente.	PROGRAD, CPD, Departamentos.	2007
02	Ofertar cursos que abordem temas sobre acessibilidade para os docentes.	Divulgar aspectos legais e didático-pedagógicos aos professores.	PROGRAD, Proex, Departamentos.	Primeiro semestre de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011.
03	Destinar cargas horárias, integrais ou parciais, das horas atividades aos professores que queiram ministrar cursos sobre acessibilidade e/ou participar como alunos nos referidos cursos.	Divulgar aspectos legais e didático-pedagógicos aos professores.	PROGRAD, Proex, Departamentos.	2007, 2008, 2009, 2010 e 2011.

04	Inserir nos projetos pedagógicos dos cursos conteúdo sobre acessibilidade, em especial, nas disciplinas de formação humanística como ética e sociologia.	Divulgar aspectos legais e didático-pedagógicos aos professores. Criar, gradualmente, uma cultura de inclusão social na comunidade ucegeana.	PROGRAD e Departamentos.	No momento em que houver discussões quanto às reformulações curriculares dos cursos.
05	Compor uma equipe de assessoria responsável por questões sobre acessibilidade com alunos. (reconhecendo a participação como atividade acadêmica) e professores. (alocados com horas atividades)	Avaliar permanentemente as condições de acessibilidade na UCG.	DCE	2007 a 2011
06	Aumentar, gradualmente, a capacidade de atendimento dos elevadores nas	Facilitar o acesso do aluno, professor e servidor	Proad, Prograd, DSG.	2007 a 2011.

	áreas da universidade.	administrativo com mobilidade limitada temporário ou permanente.		
07	Ofertar permanentemente oficinas semestrais sobre acessibilidade com participação obrigatória dos professores que ministrarão aulas a alunos com necessidades especiais.	Capacitar o docente a atender as diferentes necessidades didático-pedagógicas dos alunos com necessidades especiais.	Prograd, Proex, DRH, PROPE, Departamentos.	2007 a 2011.
08	Implantar um serviço de acompanhamento interdisciplinar e permanente de apoio às famílias dos alunos com necessidades especiais.	Oferecer suporte às famílias de alunos com necessidades especiais sobre como contribuir para seu sucesso pedagógico.	Proad, Proex, Departamentos.	2007
09	Criar comissão para estudar a possibilidade de oferecer apoio	Facilitar a aprendizagem dos alunos com	Proex, Prograd	2007

	pedagógico ao aluno com necessidades especiais pelos bolsistas internos ou da OVG.	necessidades especiais.		
110	Criar a figura do professor representante dos alunos com necessidades especiais junto a Prograd.	Melhorar e agilizar a comunicação entre alunos, departamentos e administração superior.	Prograd, Departamentos	2007
11	Criar uma comissão ou coordenação permanente para avaliação e melhoria das condições físicas de acesso do aluno com necessidades especiais aos espaços da universidade.	Facilitar a movimentação do aluno no espaço físico da UCG	Prograd, DSG	Sem previsão

ANEXO 2

Universidade Católica de Goiás

Pró-reitoria de graduação

Agosto de 2006

Programa de Acessibilidade

Levanta-te, vem para o meio!

Informações sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais

As instituições educacionais têm papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e na construção de uma sociedade melhor. Nos últimos anos, a sociedade brasileira vem passando por transformações econômicas, políticas e socioculturais que valorizam sobremaneira a busca pela excelência no desempenho do exercício profissional, aumentando a competição entre as pessoas e exigindo cada vez mais a formação constante e continuada para a sua inserção no mercado de trabalho.

Diante desse cenário, a educação se coloca como alternativa qualificada para preparar as pessoas conforme exigência posta por essa realidade. Essa demanda impõe a necessidade de oferta de oportunidade de estudos de nível superior, para um público cada vez mais crescente. A democratização da educação e da sociedade permitiu o acesso ao ensino superior de um segmento minoritário da sociedade que demanda por tratamento diferenciado, os Portadores de Necessidades Especiais. Neste contexto, a Universidade Católica de Goiás, em seu papel de instituição produtora de conhecimento e formadora de cidadãos, mantém sua opção histórica por uma postura filosófica e política inclusiva, buscando viabilizar iniciativas que resultem no sucesso acadêmico dos alunos com necessidades diferenciadas. A UCG entende que esse é um trabalho dos vários segmentos que a compõem e se vê instada a repensar e modificar suas práticas acadêmicas e administrativas, objetivando melhorar as condições já existentes e criar novas, tendo em vista a permanência do aluno com Necessidades Educacionais Especiais no ensino superior e de sua formação profissional.

Este manual representa um instrumento de orientação para o professor e tem como suporte os documentos “A educação especial e a educação superior. (2000)” e “Adaptações curriculares em ação: estratégias para educação de alunos

com necessidades educacionais especiais. (2002)” disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura.

1- O que é Educação Especial?

O decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999, define a Educação Especial como a modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com necessidades especiais, entre eles o portador de deficiência. A Educação Especial caracteriza-se por constituir-se em processo flexível, dinâmico e individualizado.

2- O que é deficiência?

De acordo com o Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, a deficiência caracteriza-se pela perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que resulta em incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal.

Destacam-se dois tipos de deficiência: a permanente e a incapacidade. Por deficiência permanente entende-se aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente que impeça a recuperação ou a probabilidade de reversão, apesar dos avanços nos tratamentos.

Por incapacidade, entende-se uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, requerendo a utilização de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que possa receber ou transmitir informações que promovam o bem-estar e as condições de desempenho da função ou atividade a ser exercida.

3- Quem é aluno Portador de Necessidades Especiais?

De acordo com o Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, são considerados alunos Portadores de Necessidades Especiais os que apresentam:

1. Deficiência física: alterações completas ou parciais de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoparesia, tetraplegia, triplegia, triparesia, hemiplegia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidades estéticas e as que não restrinjam o desempenho de funções.
2. Deficiência auditiva: perda parcial ou total das possibilidades auditivas

sonoras, variando de graus e níveis entre a surdez leve. (25 a 40 db) a profunda. (acima de 91 db) e a anacusia.

3. Deficiência visual: acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20%. (tabela de Snellen) ou ocorrência simultânea de ambas as situações.

4. Deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências primárias. (visual/auditiva/física) que comprometem o desenvolvimento global e a capacidade adaptativa do aluno.

4- Princípios básicos para integração do Portador de Necessidades Especiais

O desenvolvimento da Política Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência compreende a ação conjunta entre o Estado e a Sociedade Civil, de modo a assegurar a integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende a ação conjunta entre o Estado e a Sociedade Civil, de modo a assegurar a integração da pessoa nos contextos sócio-econômico e cultural.

Compete às agências formadoras estabelecer mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas Portadoras de Necessidades Especiais o exercício de direitos básicos consagrados na Constituição e Leis complementares, que propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Os portadores de Necessidades Especiais devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

5- Como trabalhar com o aluno Portador de Necessidades Especiais?

5. 1 O que é acessibilidade?

Acessibilidade consiste em criar condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das instalações e equipamentos esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas de ensino e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. A acessibilidade implica promover o acesso mais amplo à vida social, para o que o acesso à educação formal concorre substancialmente.

5.2 Adaptações Curriculares

As dificuldades encontradas por alunos Portadores de Necessidades Especiais para

integralizar seu currículo compreendem desde situações menos complexas e transitórias, que podem ser resolvidas espontaneamente, até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais. A superação dessas dificuldades demanda, muitas vezes, adaptações graduais e progressivas no currículo. As adaptações curriculares representam uma possibilidade educacional de ajudar o aluno Portador de Necessidades Especiais e, enquanto tal, exigem especial atenção da instituição de ensino. Nesse sentido, a adaptação do currículo é uma exigência indispensável para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos. A idéia não é a de se estabelecer um novo currículo, mas sim, a de torná-lo mais dinâmico e flexível de forma a proporcionar a aprendizagem significativa dos alunos. As adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- no âmbito do projeto pedagógico;
- no currículo desenvolvido em sala de aula;
- no nível individual.

5.3 Critérios para adaptações curriculares

Adaptações curriculares implicam. (re)planejamento pedagógico e ações docentes fundamentadas em critérios que definam:

- o que o aluno deve aprender;
- que forma de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.

5.3.1 Adaptações relativas aos objetos e conteúdos

- Introdução de objetivos específicos alternativos e não previstos para os demais alunos em substituição a outros que não podem ser alcançados pelo aluno;
- Introdução de objetivos complementares e não previstos para os demais alunos, que atendam as necessidades pedagógicas específicas;
- Introdução de conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular;
- Priorizar processos gradativos de menor à maior complexidade na aquisição dos conteúdos.

5.3.2 Adaptações avaliativas

- Adaptações das práticas avaliativas que promovam a aprendizagem de conteúdos e habilidades, coerentes as do aluno;
- Seleção e modificação das técnicas, dos instrumentos e da linguagem

adequando-os às peculiaridades dos alunos.

5.3.3 Adaptações nos procedimentos didáticos, metodológicos e nas atividades de ensino-aprendizagem

As adaptações nos procedimentos didáticos, metodológicos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares e dizem respeito à:

- Alteração dos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares e que possam atender às necessidades particulares dos alunos;
- Seleção do método mais acessível ao aluno;
- Introdução de atividades complementares que requeiram habilidades ou consolidação de conhecimento já ministrados. Esse procedimento pode ser pela diversificação dos trabalhos que se realizam no mesmo segmento temporal.
- Introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma;
- Disponibilização de recursos de apoio adicional sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos.

5.3.4 Adaptações temporais

- Alteração do tempo previsto para a realização das atividades na aquisição dos conteúdos;
- Alteração do período para alcançar determinados objetivos.

6- Sugestões de recursos de acesso ao currículo para Portadores de Necessidades Especiais

6.1 Para alunos com deficiência visual

- emprego de sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno;
- Posicionamento do aluno na sala de aula para captação da fala do professor;
- Explicações verbais sobre todo o material apresentado em aula;
- Adaptação de materiais escritos de uso comum, por exemplo, o tamanho das letras;
- Utilização de material didático e de avaliação em tipo ampliado para alunos com baixa visão e em braile e relevo para os cegos;
- Uso de sistema de síntese de voz;
- Utilização de gravador e fotocopiadora que amplie textos.

6.2 Para alunos com deficiência auditiva

- uso de textos escritos preferencialmente complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: língua de sinais e outros;
- posicionamento na sala de aula de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente;
- flexibilização na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico.

6.3 Para alunos com deficiência física

- eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo;
- reserva de vagas em estacionamento nas proximidades das unidades de serviços;
- construção de rampas com corrimões ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- adaptação dos elementos materiais: edifício escolar. (elevador, banheiro, pátio de convivência, barras de apoio, alargamento de portas, etc.), mobiliário. (cadeiras, mesas e carteiras);
- deslocamento de alunos que usam cadeira de rodas ou outros equipamentos facilitado pela remoção de barreiras arquitetônicas.

7. Serviços Disponibilizados

- acompanhamento exclusivo no processo de seleção discente. (Prograd/CAD);
- acompanhamento e orientação aos professores e alunos com necessidades especiais. (Prograd/Departamentos/Monitores, ledores);
- equipamentos e softwares disponíveis nos laboratórios de informática e Biblioteca Central. (Prograd/CPD/BC);
- serviço de ampliação de textos e avaliações para alunos com visão subnormal. (Secretarias departamentais);
- distribuição diferenciada das salas de aula de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. (CPA/Departamentos);
- reserva de vagas em estacionamento da UCG. (DSG);
- eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do aluno em espaços coletivos individuais. (DSG)

Referências bibliográficas

Secretaria de Educação Especial. (2000) A educação especial e a educação superior. Brasília: MEC/SEEP.

Secretaria de Educação Especial. (2002) Adaptações curriculares em ação: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEEP.

ANEXO 3
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para entrevista semi-estruturada

Esta entrevista foi elaborada com o objetivo de esclarecer questões sobre o processo educacional do aluno com necessidades educativas especiais, que está cursando o ensino superior.

Dados de identificação

Nome:

Idade:

Curso:

Período:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

1. Como escolheu o curso, motivos e critérios.
2. Seus pais influenciaram em sua escolha?
3. Por que escolheu esta universidade?
4. O que significa para você estar inserido no ensino superior?
5. A universidade lhe oferece algum suporte ou apoio educacional?
6. O que significa estudar para você?
7. O curso tem atendido às suas expectativas? Em que aspectos?
8. Quais são suas maiores dificuldades, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, na universidade?
9. O que você entende sobre:
 - Aprendizagem;
 - Dificuldade de aprendizagem;
 - Inclusão;
 - Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais;
10. Quais suas lembranças sobre sua vida escolar? Quando criança, quais os momentos mais importantes – bons ou maus.

11. Na universidade, qual o (a) professor. (a) você mais gostou, por quê? E o que menos gosta?
12. Como você define a disciplina que você tem melhor nota ou desempenho?
13. Que características você julga importantes em uma disciplina, bem como na maneira como o professor ministra as aulas, para facilitar o processo de ensino aprendizagem?
14. Qual a participação de sua família em seus estudos?
15. Quais os meios que você utiliza para obter informações?
16. Você trabalha? Como concilia trabalho e estudo?
17. Quanto tempo você dedica aos estudos?
18. O que você espera para seu futuro profissional?
19. Seu curso e diploma podem ajudar você no futuro?
20. Em que tipo de escola estudou até hoje? Pública? Particular?
21. Recebia ou recebe algum tipo de apoio pedagógico?
22. Como define seu processo de ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até a universidade?
23. A que você atribui seus fracassos e sucessos escolares?