

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA TEREZINHA PACCO VALENTINI

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR COM A UTILIZAÇÃO
DAS TICs**

**CURITIBA
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA TEREZINHA PACCO VALENTINI

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR COM A UTILIZAÇÃO
DAS TICs**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Elizete Lucia Moreira Matos.

**CURITIBA
2010**

MARIA TEREZINHA PACCO VALENTINI

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR COM A UTILIZAÇÃO
DAS TICs**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Elizete Lucia Moreira Matos.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Elizete Lucia Moreira Matos
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professor Doutor Lindomar Jose Bonetti
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Doutora Maria da Glória Martins Messias
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

Curitiba, ____ de _____ de 2010.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos iniciais são para minha família: marido, Claudinei, pela paciência e apoio, filhos, noras e neta querida, Maria Julia, pelo apoio e carinho incondicional.

À minha mamãe querida (*in memoriam*) que, apesar de poucos anos de escolaridade me mostrou a importância da educação como construção talhada diariamente a partir de um fazer crítico e consciente.

A meu pai, que não mediu esforços para que eu concluísse a graduação.

Aos professores do curso de mestrado, em especial à minha orientadora Elizete Matos, pela paciência e apoio; ao professor Paulo Roberto Alcântara, pelas contribuições; à professora Marilda Behrens, pelo carinho e incentivo e ao professor Lindomar Boneti.

À equipe do PAPE e do departamento de Letras pela contribuição em fornecer dados e participar das discussões propostas para produção desta pesquisa.

Agradecimento especial à amiga de mestrado Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto, pela ajuda e apoio demonstrados, companheira de todos os momentos compartilhados na jornada.

Agradeço, ainda, aos colegas de trabalho pelas contribuições, interlocuções, amizade e respeito ao meu trabalho, destaco as professoras Laurete Maria Ruaro, Izabel Cristina Neves, Maria da Glória Martins Messias e Clarice Linhares.

Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza. Quero os todos pastos demarcados... Como é que eu posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado...

ROSA, João Guimarães. (Grande Sertão: veredas, p. 207)

RESUMO

O acesso ao processo de escolarização e a permanência nele é direito de todos, independente de sua condição social, cultural, econômica ou física. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho de pesquisa tem por finalidade verificar a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais em instituição universitária pública. Parte-se da identificação de políticas institucionais para aprimoramento da dinâmica de inclusão considerando as tecnologias da informação e comunicação como importantes recursos assistivos. Para tanto, a pesquisa se organizou a partir de estudos bibliográficos para aprofundamento da temática a partir da contribuição da legislação e de autores como Goffman (1988); Januzzi (2004); Skliar (2001/2006); Sawaia (2008), dentre outros que discutem políticas públicas e pedagógicas para redimensionamento de práticas docentes fragilizadas frente à diversidade da demanda social contemporânea que traz ao processo de educação formal sempre maiores desafios. O desenvolvimento empírico se deu da coleta de dados na instituição a fim de problematizar a inclusão situando as dificuldades, pontuando as ações já desenvolvidas e analisando as representações docentes acerca da atividade docente para alunos com necessidades educacionais especiais. A crítica que se faz é a respeito da inércia de alguns segmentos em agilizar propostas de inclusão e da urgência na organização de grupos de estudos e outras ações que superem a falta de recursos estruturais e financeiros para, num primeiro momento, instrumentalizar internamente os departamentos pedagógicos e institucionalizar ações inclusivas no espaço acadêmico local para, então, com base em informações concretas, desencadear movimento por uma política de Estado mais consistente e consciente para a inclusão.

Palavras-chave: políticas públicas de inclusão. Formação de professores. Tecnologias da informação e da comunicação.

ABSTRACT

The access at the schooling process and the permanence in that is an universal law, it is unconditional, culturally, economically and physically independent. Taking these issue in account the present research aims to check the patients with special educational needs inclusion process in a Publishes University. Beginning of the identification of institutional policies to aprimore the inclusion dynamic, considering the information technology and the communication as important assistive resources. For this reason, the research was organized from bibliographic studies to go deeper into a subject, studying Goffman (1988); Januzzi (2004). Skliar (2001/2006); Sawaia (2008), and others if talk about publishes and pedagogical policies to the teach practices resizing in front of the diversity of the social contemporary demand that bring to the process of the formal education always bigger challenge, like the laws. The empirical development was gave by the collection of dates in the institution in order to problematize the inclusion situating the difficulties, listing the actions has been developed and analyzed the teacher representations about the activities to the learners with special educational needs. The critic that is made is about the inert of some segments to streamline inclusion offer and of the urgency in the organization of learn groups and other actions to exceed the lack of structural and financial resources to in a first moment to instrumentalise the pedagogic departments and to institutionalize inclusive actions on the local academic space, so after from concrete informations, to initiate a movement for a state policy conscious for inclusion.

Key-words: inclusion publishes policies. Teacher formation. technology of the information and communication

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Normas de funcionamento do PAPE	79
Tabela 2 – Alunos atendidos pelo PAPE	83
Tabela 3 – Limitações, desafios e possibilidades da prática inclusiva	91

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

C & T - Ciência e Tecnologia

C F E – Conselho Federal de Educação

FFCL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

GTRU – Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEE – Necessidades educacionais especiais.

PAPE – Programa de apoio pedagógico ao aluno com necessidades especiais

TICs – Tecnologias da informação e da comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
	12
1.1. JUSTIFICATIVA	
	16
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	
	19
1.3. ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO	
	19
2. INCLUSÃO EDUCACIONAL: LEGISLAÇÃO, POSSIBILIDADES E LIMITES	21
2.1 Políticas Públicas como proposta de Educação Inclusiva	23
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, UM POUCO DE HISTÓRIA	26
2.2.1. A inclusão e suas implicações	31
2.3 TECNOLOGIAS COMO MEDIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	34
3. A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: DUALIDADE E EXCLUSÃO	42
3.1. A UNIVERSIDADE NO BRASIL E SUAS PARTICULARIDADES	44
3.2. A INCLUSÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NAS UNIVERSIDADES	54
4. A GÊNESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DIANTE DA INCLUSÃO	58
4.1. SOBRE A PRÁTICA DE ENSINAR E APRENDER	60
4.2. MUDANÇAS NA ORDEM GLOBAL E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	68
4.2.1. Igualdade e diferença: questões atuais?	69
4.2.2. A inclusão a partir de uma mudança de paradigma	72
5. ABORDAGEM DE INTERVENÇÃO: REPRESENTAÇÕES DOCENTES E INICIATIVAS INCLUSIVAS NA PRÁTICA DOCENTE	76
5.1. ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DIANTE DA INCLUSÃO	77
5.1.1. Programa de apoio pedagógico ao aluno com necessidades especiais: PAPE	78
5.2. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS VIVENCIADAS	85
5.2.1. O universo de pesquisa e intervenção com docentes.....	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
7. REFERÊNCIAS.....	99
8. ANEXOS	113

1. INTRODUÇÃO

A sociedade passa por transformações com vistas a atender as necessidades cada vez maiores de seus conviveres em um processo dialético, considerando que tanto transforma como é transformada por seus habitantes. Para atender senão a todos, mas uma parcela cada vez maior é preciso adaptações diante da diversidade social, cultural, econômica e educacional. Inquietações em todos os segmentos podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida da população como um todo.

Esse constante movimento social exige de todos mudanças, revisão de paradigmas. Essa revisão é essencial para maior compreensão e ajustamento, além de permitir o crescimento como pessoa, indicando maturidade e flexibilidade, abertura para o novo. Nessa perspectiva é preciso reconhecer e conhecer a diferença, respeitar e promover equidade de direitos aos sujeitos da diversidade quanto aos aspectos culturais, sociais, econômicos, étnicos, entre outros.

A educação, no sentido de promover pesquisas no campo da tecnologia educacional, pode contribuir significativamente com a inclusão e promoção da equidade do direito à aprendizagem ao propor metodologias, estratégias e adaptações de recursos digitais às demandas pedagógicas voltadas a pessoas com necessidades especiais, em particular, e a todos os que de alguma forma dela necessitam ou a ela podem ter acesso. Certamente ao falarmos de tecnologias na educação, é preciso entendê-la como um recurso a mais que pode ser disponibilizado para atender a todos os alunos que frequentam as escolas desde o ensino básico.

A esse respeito, Alba (2006, p. 137) menciona que “são muito numerosos os recursos que permitem responder às necessidades das pessoas com limitações para poder realizar tarefas que, de outra maneira, lhes seriam proibitivas”. A escola, como instituição formadora de pessoas, ao fazer uso de tecnologias, está disponibilizando esse acesso a uma parcela excluída de pessoas que, por diferentes motivos, não puderam ou podem frequentá-la.

1.1. JUSTIFICATIVA

Os avanços tecnológicos, em todos os setores sociais, exigem transformações na educação por ser a escola sua parte integrante e integradora. Nesse sentido, a formação deve ser pensada como recurso para a inclusão de cada vez mais pessoas com diferentes formações e necessidades no mercado de trabalho, a fim de atender a diversidade e complexidade existente. A dificuldade, de acordo com Skliar (2001, p. 12), é a superação de preconceitos fortemente estabelecidos, pois, “fica claro que a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade”.

Para tanto, é preciso que se superem representações arcaicas da figura do deficiente, evitando, de acordo com Stainback & Stainback (1999), cometer os mesmos erros do passado. O preconceito é tão antigo na sociedade quanto sua própria história. Padrões físicos, estéticos de beleza, são estabelecidos e, quando por algum motivo alguma pessoa está ou fica fora deles, é marcada, estigmatizada.

Da categorização inicial do estigma até o presente momento, muitas alterações ocorreram, sendo o termo usado na atualidade para se referir a pessoas que nasceram ou que por algum motivo ficaram marcadas, estigmatizadas.

A escola, como local caracterizado pela diversidade, necessita voltar-se para esse aspecto em particular. A educação brasileira é marcada desde o período colonial pela precarização do ensino e, especificamente, na escola que atenderia a pessoas com necessidades especiais a precariedade era maior, de acordo com Jannuzzi (2004 p. 53), “a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos de particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho”.

A educação, portanto, não tinha como objetivo a inclusão, mas a formação para a manutenção da ordem e a produção para desenvolvimento da economia, de

acordo com uma proposta capitalista, embora se observe também certa preocupação com os “anormais”:

Todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido. Os anormais em classes selecionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade (JANUZZI, 2004 p.53).

A partir desse período (1917), algumas ações passaram a ser adotadas no campo educacional, para se atender, ao menos parcialmente, pessoas com necessidades especiais, como cidadãos com direitos. É importante, quando se fala em cidadania, lembrar o significado do termo, envolvendo, para Rodrigues (2001, p.169) três dimensões básicas:

Dimensões civis: liberdade de ir e vir; liberdade de expressão; liberdade de associação; liberdade de consciência e crença; liberdade de propriedade; garantia de igualdade de direitos; garantia de não discriminação em virtude de sexo e raça; garantia de intimidade; garantia da integridade física e moral.
Dimensões políticas: acesso ao exercício do poder; direito de participação na elaboração das leis; acesso à imprensa.
Dimensões sociais: prevalência do coletivo sobre o individual; garantia de acesso à saúde; garantia de emprego; garantia de moradia digna; garantia de acesso à educação.

Atender a todos de acordo com os preceitos acima citados é considerar a cidadania como parâmetro para o estabelecimento de ações e cabe ao Estado a atenção para o cumprimento dessas ações como modelo de respeito aos seus conviveres. No que tange à educação, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996(DOU 23.12.96), em seu título II, art. 2º estabelecem que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando.”

Entretanto, a inclusão implica uma leitura mais abrangente, exigindo de todos os que trabalham com educação, apreensão com suas ações desde o início da escolarização assim como os formadores de professores na graduação. A preocupação é pertinente por ser a graduação o nível de escolaridade que irá preparar profissionais

para atuarem em diferentes níveis de escolarização, com a diversidade tanto social, quanto étnica, cultural e econômica. A diversidade deve ser vista como a possibilidade de inclusão, de complementação, ao aceitar o outro como parte de uma sociedade que, a partir da diferença, permite a complementação, o crescimento, a compreensão do todo.

Para tanto, a escola deve, como instituição, voltar-se para a formação dos professores para atender as necessidades da sociedade da qual faz parte. Esse aspecto deve ser lembrado por ser a escola, de acordo com Almeida (2008), um local que tradicionalmente contribui para a mobilidade social e que, nesse sentido, o trabalho dos envolvidos com a educação deve se voltar para pontos relevantes para se evitar ver de acordo com as crenças e esquecer o olhar para a ação.

O agir sugere realização de atividades que permitam a inclusão de alunos em suas particularidades e, mais que isso, preparo para uma prática por parte de quem as aplica, prática essa voltada para o emprego de ações pedagógicas de recursos materiais quanto comportamentais, de acordo com sua realidade, com a situação vivenciada, ou possibilidade, enfim conhecendo as possibilidades e fazendo opções adequadas para cada momento específico. É pertinente lembrar aspectos como, de acordo com Almeida (2008, p. 117), “[...] pequenas ações, pontuais é claro, mas que farão a diferença entre um estado completo de passividade e a coragem de tentar algo em prol do aluno portador de deficiência.” Essa questão nos remete a ponderar a necessidade de profissionais preparados para atender à diversidade a fim de que, em suas ações, possam refletir sobre a necessidade de pensar a inclusão como uma perspectiva de indagação de cada atividade planejada e aplicada com o propósito de contribuir para uma aprendizagem significativa e condutora e construtora da cidadania.

A escola, de acordo com Stainback & Stainback (2007) como “microcosmos da sociedade”, reflete valores e aspectos culturais da sociedade da qual faz parte e, como tal, deve atender às necessidades dessa sociedade, deixando de ser uma mera transmissora de conhecimentos, passando a ser uma instituição que promove o desenvolvimento de pessoas em sua diversidade. Para atender à diversidade, a escola hoje conta com recursos tecnológicos, que podem ser incorporados e explorados por

professores como recursos adicionais para atender a alunos com necessidades especiais.

O uso de tecnologias exige a qualificação de profissionais, não bastando somente ter materiais disponíveis, mas, principalmente, saber como usá-los para atender às necessidades específicas dos alunos.

As reformas educacionais iniciadas na década de 90 apresentam entre outras proposições a formação de professores como recurso para o estabelecimento de relações entre escola e sociedade para que se possa formar cidadãos preparados para um mundo em constante transformação, exigindo de seus formadores um planejamento curricular, didático e pedagógico que contemple ações voltadas para a inserção no mercado de trabalho, função essa que caracteriza a universidade.

Para atender a sua função social, faz-se mister a oferta de cursos de formação e formação continuada atendendo às necessidades docentes diante dos desafios impostos e, dentre esses desafios, destaca-se a necessidade de aprofundar conhecimentos e saberes para o atendimento a alunos com necessidades especiais que chegam à academia e possuem direito a uma educação de qualidade.

A necessidade de formação e formação continuada é reforçada pela portaria do MEC Nº 1179 , de 2004 , que institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores. O artigo 63 da LDB 9394/96 determina a necessidade de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

A literatura nacional, por sua vez, com trabalhos de Candau (2001) e Santos (1998), reforça que a formação oferecida, mesmo que no ensino superior, não atende às necessidades dos professores. Nesse sentido é preciso voltar-se para a formação continuada como forma de se valorizar a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, as pesquisas na universidade. A articulação de teoria e prática pode ser trabalhada para tornar possível a formação e construção do conhecimento pelo professor como profissional da educação.

Privilegiar o *locus* de trabalho do professor é tornar possível a troca de conhecimento através da socialização, pela atualização e desenvolvimento de saber proporcionado pelos pares. Privilegiar o professor, conhecendo suas necessidades e

elaborando ações para atendê-lo, é humanizar e oferecer qualidade a todos que a ela recorrem como possibilidade de igualdade de oportunidade social dentro da diversidade.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Ao falar em educação é preciso considerar os educadores e seu papel no processo ensino aprendizagem, desde sua formação inicial até momentos de estudo e reflexão sobre a prática em sala de aula. Ao professor cabe ter uma visão do todo, a partir dos diferentes elementos que envolvem a ação pedagógica e como sua prática pode contribuir e interferir no desenvolvimento dos educandos. Um professor, de acordo com Schön (2000), que reflita sobre sua ação e, conseqüentemente, reelabore sua prática, considerando o erro como parte da caminhada rumo ao conhecimento, experimentação, de modo diferente na tentativa de acertar, compreender e aprender. Particularidades todos têm, sendo característica da humanidade a diversidade, fator que proporciona a complementação e a unicidade. Se professores têm particularidades em seus fazeres, não se pode esquecer que os alunos também os têm. Há diversidade cultural, social, econômica e educacional, história de vida, experiência, assim como características físicas que interferem no processo social de aprendizagem.

A formação de professores para atuar na diversidade é um problema bastante complexo que se agrava na medida em que a sociedade, contraditória por natureza, movimenta-se e estabelece novas formas de comunicação, relações de humanas e de trabalho. E, conforme Egler (2010, p. 3) “o diferente nos assusta. Não pelo belo ou pelo feio que ele é. Mas sim pelo medo de não sabermos lidar com ele”.

No sentido de analisar a inclusão, no cotidiano acadêmico, práticas pedagógicas produtivas com a utilização dos recursos tecnológicos direcionando o foco para alunos com necessidades especiais é que se delineou o problema que a presente pesquisa se propôs discutir: **quais os desafios que os professores universitários de**

uma IES Estadual do Centro-Oeste do Paraná têm com a utilização das TICs em sua prática pedagógica junto a alunos com necessidades especiais?

Como objetivo geral, intentou-se analisar a utilização, no cotidiano acadêmico, de práticas pedagógicas produtivas com a utilização dos recursos tecnológicos direcionando o foco para alunos com necessidades educacionais especiais com vistas à inclusão.

Especificamente, objetivou-se pontuar o contexto da utilização das TICs para alunos com necessidades especiais; investigar o conhecimento dos professores em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais; relacionar aspectos da prática docente do professor, integrando no processo ensino-aprendizagem alunos com necessidade especiais; desenvolver proposta de formação sobre inclusão junto aos professores e levantar as contribuições dos professores que participaram da formação.

Metodologicamente, o trabalho foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa por ser relevante no estudo das relações sociais pela “[...] pluralização das esferas de vida (FLICK, 2004, p.17)”, que exige “[...] uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões(FLICK, 2004, p. 18).” A pesquisa qualitativa, ainda de acordo com Flick (2004, p.22): “[...] estuda o conhecimento e as práticas dos participantes.”

A pós-modernidade considera que as narrativas devem se voltar para o local, conhecer as particularidades nas relações sociais com o uso de estratégias indutivas. Alerta, todavia, para evitar equívocos, pois a prática e o conhecimento devem ser estudados como práticas e conhecimentos locais. Nessa proposição: “ A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais (FLICK, 2004, p.28).”

Desse modo, é necessário em um primeiro momento que o pesquisador sinta interesse por determinado tema, estude o problema para conhecer possíveis contribuições existentes e, a partir desse momento, reúna, na proposição de Lüdke e André (1986, p.2): “[...] pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a

composição de soluções propostas aos seus problemas.” Ponderar, desse modo, de acordo com Chizzotti (2003, p. 232) que: “[...] a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social [...].”

O universo de investigação e atuação foi o corpo docente do departamento pedagógico de um curso de Licenciatura dessa universidade. Após primeiro contato com a chefia de departamento, com o objetivo de especificar as ações a serem desenvolvidas e ter sua anuência, foi marcada uma data, preferencialmente quando da reunião departamental, realizada geralmente a cada quinze dias, para discutir a pesquisa e desenvolver ações de aprofundamento teórico-prático acerca do movimento de utilização das TICs no processo de inclusão. As reuniões foram escolhidas como *lócus* de discussão por ser parte de sua responsabilidade docente na instituição a participação evitando, dessa forma, a interferência em sua rotina de trabalho - um questionário semiestruturado foi apresentado aos professores num primeiro contato para conhecer suas ações pedagógicas em relação a alunos com necessidades especiais.

Concomitantemente se fez revisão bibliográfica e documental objetivando o embasamento teórico para referendar a pesquisa com o intuito de caracterizar tanto o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas ditas “normais”, assim como conhecer as pesquisas realizadas na área para maior compreensão e, posteriormente, elaboração de atividades que permitam amenizar as dificuldades quando da preparação de ações que contribuam para a inclusão de pessoas especiais na escola e sociedade.

Dentre as referências que embasaram a ação pedagógica cita-se, por exemplo, Freire (1981; 1987; 1997); Perrenoud (2000); Thurler (2002), Macedo e Dias (2002), Machado e Allessandrini (2002); Em relação às tecnologias e educação pode-se citar: Mercado (1999); Grispun e Zippin (2001); Mattelart (2002); e Revista Brasileira de Informática e na Educação. Quanto à inclusão o livro de Skliar (2001); .Mendes (2001); artigos da Revista Brasileira de Educação Especial. Em relação a universidade, os livros de Behrens(1996); Libâneo(2005); Morin (2007); Zabalza (2004), são referências também adotadas para o trabalho a ser desenvolvido.

Em síntese, o desenvolvimento da proposta pretendeu atingir o objetivo principal de analisar como os professores utilizam em suas práticas pedagógicas as TICs com alunos com necessidades especiais a fim de detectar as fragilidades e intervir no sentido de oferecer subsídios para o conhecimento mais aprofundado desses recursos e dos programas que a instituição disponibiliza para aperfeiçoar o trabalho pedagógico diante das necessidades especiais de aprendizagem trazidas com os acadêmicos. Num primeiro momento investigou o quanto os professores detêm de conhecimento em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais relacionando aspectos da prática docente, integrando no processo ensino-aprendizagem alunos com necessidade especiais.

A partir desse levantamento, desenvolveu-se proposta de formação sobre inclusão junto aos docentes e, discutindo-se, levantaram-se as contribuições e dúvidas dos profissionais que participaram da formação, propondo-se aprofundamento teórico.

1.3. ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO

O texto de sistematização da pesquisa foi organizado em cinco capítulos sendo esses de apresentação; aprofundamento teórico por meio de pesquisa bibliográfica e documental; apresentação, sistematização e análise crítica da intervenção empírica.

Num primeiro momento a estrutura inclusiva da universidade foi analisada, sob a ótica da legislação vigente, as políticas públicas postas a partir de breve histórico da educação especial no país traçando as principais barreiras, limitações e possibilidades reais de inclusão no espaço educacional. Nesse contexto, surgem as tecnologias digitais como instrumentos de mediação entre currículo-aluno-conhecimento nos espaços de escolarização desde que manejadas de forma intencional, planejada e coerente.

A fim de contextualizar a gênese da exclusão no espaço acadêmico, foi discutida a origem da universidade no Brasil, considerando suas particularidades e

delimitando o espaço de políticas públicas para inclusão de portadores de necessidades especiais nos cursos do ensino superior. No sentido de ampliação da ação desse segmento educacional diante das transformações ocorridas nas relações de produção atuais, Catani e Oliveira (2001, p.181) mencionam que “a pluralidade da sociedade contemporânea e as múltiplas demandas econômicas, políticas, sociais e culturais exigem uma posição da universidade quanto a essa ‘dispersividade’ e ‘multiversidade’ de tarefas e ações.”

Efetivar um projeto de educação inclusiva nos espaços de formação requer encaminhamentos específicos nos cursos de formação de professores, que são os agentes executores das políticas pedagógicas para educação de pessoas com necessidades especiais.

São apresentadas, no capítulo quarto, questões pertinentes à formação docente sinalizando a diversidade e o interculturalismo como bases necessárias à promoção de mudança de um paradigma tradicional a um paradigma dialógico nos cursos e programas que formam professores.

A discussão teórica apresentada acima serviu de ponto de partida para análise e crítica dos dados coletados na pesquisa empírica, sistematizada no quinto capítulo. Esse ponto do texto permitirá ao leitor identificar o universo de intervenção, as ações de pesquisa, as representações de docentes e as políticas internas da universidade, *locus* da pesquisa, acerca da prática inclusiva. Por fim, foram traçadas as considerações que se conseguiu pontuar e provocações para aprofundamentos teóricos e organização de ações possíveis para dinamizar a prática inclusiva nos espaços de escolarização de nível superior.

2. INCLUSÃO EDUCACIONAL: LEGISLAÇÃO, POSSIBILIDADES E LIMITES

A LDB 9394/96, Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, garante o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ou seja, todo aluno com necessidade especial tem o direito de optar pelo atendimento educacional na rede regular de ensino desde os anos iniciais até o ensino superior, dadas suas possibilidades e potencialidades cognitivas.

Para Mori (2000), apesar de ter os direitos garantidos na legislação na atualidade, as conquistas podem ser consideradas recentes, tendo avançado somente a partir do século XX; muitas das dificuldades estão relacionadas não às leis, mas a uma “mudança de ordem muito mais cultural do que legislativa.” Nesse sentido, a colocação de Sawaia (2008, p.9) aponta que

A dialética da inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Uma retrospectiva histórica mostra que a luta para ser respeitado ou ser considerado cidadão é antiga e um dos primeiros passos adotados conduz à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 26 de agosto 1789, estabelecida pelos representantes do povo francês, em sua constituição. A partir dessa ação inicial, temos em 1994 a Declaração de Salamanca, que declara:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial,

em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Mas é preciso atentar para diferentes facetas quando se trata de educação inclusiva. Não se pode esquecer, ou deixar de mencionar, que a inclusão implica em se avaliar aspectos relacionados ao ambiente em que se pretende inserir as pessoas. A escola é uma parte da comunidade e, como tal, deve atentar para alguns pontos importantes, de acordo com Martins (1996, p.210),

Os principais obstáculos para a vida independente a igualdade plena não estão radicados nas diferenças de competência ou capacidade das pessoas, mas sim na existência ou não do entorno familiar e sociais solidários, dispostos a prestar os apoios necessários para satisfazer as necessidades de todos os membros da comunidade. Trata-se, sobretudo, de superar os velhos modelos segregadores ou superprotetores, que tão pouca utilidade tem demonstrado.

Essa ressalva é significativa por considerar o cuidado que deve existir com o espaço físico nos ambientes para permitir certa autonomia de pessoas portadoras de necessidades especiais, quanto à acessibilidade, o relacionamento com outras pessoas assim como o relacionamento com o professor, o acesso ao currículo que, de acordo com Silva (s.d., p.4): “[...] disponham de todos os recursos necessários para ter acesso ao currículo comum, já que a dificuldade dos alunos cegos não está relacionada aos conteúdos a serem adquiridos, mas aos meios com os quais o sistema educativo conta para ensiná-los.”

Do mesmo modo que o trabalho com alunos cegos envolve o uso de instrumentos que o auxiliem na aprendizagem, os alunos surdos também devem ser atendidos dentro das especificidades que lhes são próprias. O papel do educador, em sua ação pedagógica envolve o conhecimento e compreensão das necessidades para atender à diversidade e, conseqüentemente, a inclusão pela aprendizagem significativa, de uma parcela da população excluída da sociedade por muitos anos. A ação pedagógica inicia-se na escola fundamental, pois, de acordo com Mitler (2003, p. 140),

As crianças que se sentem educacionalmente excluídas têm maior probabilidade de se sentirem socialmente isoladas. Elas podem experimentar ainda não apenas a perda de confiança em si própria como estudantes, mas também como indivíduos. Isso pode ser disfarçado pelo comportamento provocativo, o que, por sua vez, pode ativar medidas punitivas da escola ou dos

colegas – esse fato pode isolar ainda mais o aluno, talvez até o ponto de ser excluído. Um modo para romper esse círculo maligno é tentar prevenir as dificuldades de aprendizagem antes mesmo de elas surgirem, planejando um currículo acessível e assegurando um ensino planejado de modo a garantir uma aprendizagem efetiva.

A intervenção do professor, a partir das proposições acima deve se voltar para que, de acordo com Carneiro (2007, p.152): “[...] sejam direcionadas para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas, sem lhe tirar a condução do seu próprio processo educativo.” Respeitar as diferenças e proporcionar ao educando a oportunidade de ser respeitado em sua diferença como um ser que pode contribuir para a complementaridade e crescimento tanto individual, como do grupo a partir da diversidade, pois,

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos e ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender (CARNEIRO, 2007, p. 152).

Neste capítulo serão apresentadas e discutidas as principais ações públicas, sob o ponto de vista de revisitação histórica, a fim de proporcionar reflexões sobre a possibilidade e as principais limitações da organização e oferta de uma escola, ou espaço de educação formal, capaz de atender à demanda específica dos deficientes e excluídos.

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A proposta de uma educação inclusiva é uma realidade que, em um primeiro momento, fez com que muitos educadores se sentissem apreensivos, preocupados e com medo. Estes três aspectos devem ser considerados juntos para se compreender o contexto em que se insere a inclusão de pessoas com necessidades especiais em todos os segmentos sociais, por fazerem parte de uma realidade nacional, quiçá

mundial. A necessidade de mudança de paradigma é premente ao se fazer uma leitura histórica do preconceito na sociedade, preconceito este que causou dor e sofrimento a muitos considerados *diferentes*.

Ao se referir a preconceito, Jodelet (2008, p.59) vai defini-lo como: “um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas.” O não saber como atender às necessidades dessas pessoas junto a uma concepção de ser humano assentada em um modelo de beleza e perfeição, independentemente do período histórico a que se queira referir, conduziu à segregação os que dela não poderiam participar por apresentarem formas físicas distintas em relação ao padrão vigente. O aspecto cognitivo e afetivo contribui para a exclusão social, sendo demonstrado pelo medo e preocupação no trato dos denominados ou vistos como diferentes ao conter o preconceito, de acordo com Jodelet (2008).

Como uma construção histórica, a quebra de paradigmas exige uma releitura de conceitos, tarefa não tão simples por envolver resignificação de aspectos psicológicos e, nesse sentido, implicar sofrimento, medo, por trazer em seu bojo a insegurança diante do desconhecido. Para existir mudanças, é preciso que diferentes setores da sociedade envolvam-se e, para tal propósito, a informação e discussão é fator imprescindível. Como afirma Kafrun (2010): “Vivemos da diferença. A cada dia recebemos milhares de estímulos novos. Precisamos saber utilizá-los.”

No caso de professores, especificamente, pode ser explicado tanto pela falta de informação quanto de formação voltada para atender a uma maioria, desconsiderando a diversidade, ou melhor, como se não existissem ou fizessem parte do cotidiano de todos, assentada em uma concepção milenar para justificar a normalidade de uma parcela em detrimento de outros e para não voltar o olhar para si próprio. De acordo com Skliar (2001 p.12): “Fica claro que a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade.”

No entanto, aos poucos, tal proposição tem se alterado, voltando-se para a diversidade, com discussões em congressos educacionais nacionais e internacionais, na mídia através de jornais, revistas e programas televisivos dos mais diversos

gêneros, sites especializados para atender a pessoas com necessidades especiais como os cegos e surdos, assim como as escolas em todos os níveis de ensino.

A partir de debates, congressos e conferências, que envolvem professores, pais de alunos, abrangendo diferentes setores da sociedade, é possível uma mudança de paradigma. Tal proposta é sentida como positiva por ser a diversidade parte de uma sociedade intercultural, com diferenças múltiplas em relação a gênero, religião, etnias (só para citar algumas). Nesse sentido, a preparação para se conhecer, compreender e aceitar o diferente volta-se para a escola e a formação de profissionais e, mais especificamente, para políticas públicas que foram e são na atualidade elaboradas para dar o suporte aos profissionais da educação para atuarem diante da diversidade.

Desde a constituição de 1988 há leis que determinam uma educação para a diversidade, mas questões prementes surgem em relação ao preparo de professores para atuarem diante dessa diversidade. Nesse sentido, é preciso saber quais são as medidas governamentais adotadas, em um primeiro momento, para, em seguida, mediante uma leitura feita na prática de profissionais da educação, com trabalhos apresentados por pesquisadores preocupados em saber se essas medidas têm surtido o efeito esperado ou se é preciso revê-las e dar um suporte maior a esses profissionais. A ação é necessária para que eles possam ter condições físicas e psicológicas de atuarem de forma a contribuir efetivamente para uma educação inclusiva e significativa aos que dela fazem ou venham a fazer parte. De acordo com o site do Ministério da Educação, em relação à educação especial:

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. A partir da nova política, os alunos considerados como público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. [...] Dentre as ações desenvolvidas pela SEESP estão o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.

Outros itens legais são acrescentados para complementar as medidas que devem ser tomadas no sentido de se atender à diversidade quanto à acessibilidade, suporte pedagógico para promover a aprendizagem através do uso de recursos

didáticos em salas que devem ser multifuncionais com equipamentos, mobiliários e recursos tecnológicos, como os especificados no artigo 1º e 3º, respectivamente abaixo citados, do decreto nº6571:

Art. 1: A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
[...]

Art. 3: § 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo

Art. 5: § 2º Sem prejuízo do disposto no art. 3º, o Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República

As informações do decreto nº 6571, de setembro de 2008, foram as últimas medidas adotadas pelo governo federal em uma longa caminhada em relação a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Uma retrospectiva histórica nos dá uma noção do percurso e da abrangência dessas ações, assim como suas características e consequências para os que dela necessitam como seres sociais e indivíduos de direitos.

2.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, UM POUCO DA HISTÓRIA

A história da educação no Brasil, de acordo com Jannuzzi (2004), é caracterizada por atender à elite a medida que esta tinha necessidade e, nesse sentido, só ofertada na abrangência exata como fator de subsistência de um determinado período, até que ações populares passaram a reivindicar a educação

como um direito de todos, não um privilégio de alguns, portanto, a partir de manifestações dos que se sentiam excluídos do processo educacional.

Se a história da educação é marcadamente excludente para pessoas ditas normais, considerando normais, mais especificamente, os que se enquadravam na faixa dos que conseguiam acompanhar os programas estabelecidos pelas escolas. O agravante refere-se a que geralmente os programas eram elaborados sem se ater a particularidades, determinando a priori que os alunos deveriam adaptar-se ao currículo, ao professor, à escola, enfim ao universo de um sistema pré-estabelecido.

Desconsiderar os alunos com necessidades especiais como os cegos, os surdos, os que têm algum grau de deficiência mental ou o superdotado às diferenças culturais e sociais, permite-nos dimensionar a real proporção da exclusão imposta a eles. Imposta por não consentir sequer a possibilidade de se vislumbrar o acesso à escola, poder se sentir parte da sociedade como ser humano e de direitos.

Para uma maior compreensão das políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas com necessidades especiais, é conveniente uma retrospectiva histórica. Para tal propósito, os trabalhos de Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005) trazem contribuições relevantes ao situarem os lugares que indivíduos com necessidades especiais ocupavam e ocupam na sociedade brasileira desde as primeiras e tímidas ações até o presente momento.

É consenso para Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005) que a educação com um atendimento específico a pessoas portadoras de necessidades especiais no Brasil partiu de iniciativas particulares e oficiais como tentativas de institucionalização. Uma simples referência à educação fundamental brasileira permite a compreensão e dimensão da questão, de acordo com Jannuzzi (2004), já que não havia professores preparados para ministrarem as disciplinas e o sistema adotado era o Lancaster-Bell, isto é, um sistema de monitoria, onde os mais velhos ensinavam os mais novos, tornando a educação frágil, pela falta de capacitação desses alunos-professores. E ainda de acordo com a autora supracitada, “poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação (p.8)”, mas juridicamente o governo se protegia do adulto deficiente, já que na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item

1º) o deficiente não tinha direito político, segundo Barcellos(1933) citado por Jannuzzi(2004).

Oficialmente, de acordo com Mazzotta (2005, p. 28, 29), o atendimento a pessoas com necessidades especiais iniciou em 12 de setembro de 1854, como uma primeira ação de D. Pedro II que: “[...] através do Decreto Imperial nº1. 428, [...] na cidade do Rio de Janeiro, [...], fundou o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*.” Atualmente a instituição é conhecida como Instituto Benjamin Constant. Ainda se deve ao Imperador D. Pedro II a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro: “[...] graças aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão,” que em 1957, “[...] cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*”. A instituição, é importante salientar, tinha como propósito, a “[...] educação literária e o ensino profissionalizante.”

Em relação aos deficientes auditivos, conforme citado por Mazzotta (2005, p.35), a iniciativa coube ao Bispo Dom Francisco de Campos Barreto, quando fundou o Instituto Santa Terezinha, em 15 de abril de 1929, em Campinas, estado de São Paulo. Mazzotta (2005, p.35) afirma ainda que: “a sua fundação foi possível graças à ida de duas freiras brasileiras para o Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris (França), a fim de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas.” Permaneceram na França por quatro anos e, findo o período elas retornaram e foi dado o: “[...] início ao Instituto Santa Terezinha (Mazzotta, 2005, p. 35).”

É interessante observar que tanto a fundação dos institutos mencionados como o preparo e a formação de professores não partia do Estado, mas sim da iniciativa particular através de seus contatos junto às pessoas que tinham acesso ao imperador, caracterizando a falta de iniciativa e interesse em relação à educação especial, assim como, de acordo com o texto do Projeto Escola Viva do MEC: “Essa prática do favor, da caridade, tão comum no País naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país, e à educação especial, em particular, desde seu início.” Os primeiros passos em direção à mudança no atendimento as pessoas com necessidades especiais pelo governo federal, surgem, para Mazzotta (2005, p.49), a partir da criação da “*Campanha para a*

Educação do Surdo Brasileiro”, pelo Decreto Federal nº42. 728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial nº 114, de 21 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da União de 23 de março de 1958.

A campanha previa a educação e assistência com abrangência nacional, mas, passado algum tempo, foi desativada por supressão de dotações orçamentárias (Mazzotta, 2005). No entanto, de maneira geral, pode-se observar uma alteração da situação e, de acordo com o texto do Projeto Escola Viva do portal do MEC (visão histórica, p. 29):

A partir da década de 50, continuou-se a proliferação de entidades assistenciais privadas, ampliando-se também o número de pessoas atendidas na rede pública. As entidades assistenciais tenderam a se conglomerar em federações estaduais e nacionais. Já o sistema público começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Outras ações foram propostas com o intuito de se atender as pessoas com necessidades especiais, sendo possível encontrar um capítulo exclusivo para a “Educação dos Excepcionais” na Lei 4024/61 e na Lei nº5. 692/71. No Artigo 9º há referência ao “tratamento especial aos excepcionais”, mas com caráter discriminatório, conforme comenta Jannuzzi (2004, p.70) por usarem a expressão *ensino emendativo*, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, demonstrando claramente o objetivo das ações propostas, qual seja, a educação com uma maneira de se suprir a “falta de” em virtude da anormalidade dessas pessoas e não de conhecer e atender às suas reais necessidades. A proposição é confirmada por Kassir ao dizer que (2000, s/p.): “[...] as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais.” Não obstante decretos e leis proviessem com o objetivo de se atender as pessoas portadoras de necessidades especiais, pode-se constatar que ficavam aquém de ações efetivas e promotoras de integração, respeito e relevância da diversidade como fator de crescimento individual e social. É pertinente, nesse momento, a colocação de Kauchakje (2006, p.243) ao afirmar que:

As políticas públicas sedimentam um sistema de proteção social e são mediações necessárias entre Estado e sociedade civil, portanto, a ausência, insuficiência, ineficácia de tais políticas aprofundam a exclusão por subalternidade sociais de base econômica e sociocultural, isto é, a exclusão por desigualdade e “diferenças”(que entrelaçam, elementos de relações de classe, geracionais, de gênero, de etnia e de necessidades especiais).

Ações como campanhas desenvolvidas por particulares aos poucos mobilizaram as instâncias governamentais para a problemática na área das deficiências e, desse modo, foram, para Jannuzzi, (2004, p. 91): “arregimentando mais pessoas, e assim, de maneira tímida e precária, preparam terreno para que o governo crie em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)”, pelo Decreto nº72. 425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici. Dentre suas “finalidades e competências” Mazzotta (2005, p.56) cita o Regimento Interno, do qual extraímos o Artigo 2º:

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

Nesse momento, é possível encontrar em políticas públicas ações visando ao atendimento a pessoas com necessidades especiais, como a Lei nº 5692/71 que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus tanto no ensino regular quanto no especial e que determina, entre outras medidas: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. A complementação no Artigo 9º propõe tratamento especial para os portadores de deficiências físicas ou mentais, dentre outras medidas.

As informações baseadas em ações dos dirigentes políticos apontadas por autores como Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005), quando se trata de políticas públicas para o atendimento de minorias, nomeadamente em relação à educação e educação especial, (caso mais grave), por terem as medidas adotadas conotação de consideração, no sentido de favor a pessoas ligadas ou que tinham acesso a dirigentes ou ações particulares, tornam-se mais confortáveis para os dirigentes por não terem despesas com o atendimento de grupos específicos.

2.2.1. A inclusão e suas implicações

A inclusão tem em seu âmago uma discussão mais abrangente quando se trata de ambiente escolar. Não é possível considerar a inclusão de fato se aspectos relevantes não forem inseridos na pauta.

Inicialmente é preciso pensar em movimento inclusivo, por estar sendo processado a cada momento por aqueles que desencadeiam ações de pequeno, médio ou grande porte em direção à inserção ou tentativa de inserção. No entanto, dificuldades decorrentes de contradições sociais são pontos que interferem no processo inclusivo. Nesse sentido, o posicionamento de Cambaúva (1988, p. 69) é pertinente:

Em diferentes momentos, uma pergunta é re-inaugurada: O que fazer com os desajustados? Uma resposta unânime parece se repetir: Excluí-los, negá-los! No entanto, não é possível simplesmente ignorá-los, pois sua presença incômoda pede atitudes – ou por incomodarem e “atrapalharem a marcha” ou porque uma sociedade de “igualdade de oportunidades” não pode explicitamente ignorar a diferença ou eliminá-la.

Um dos pontos importantes em uma visão sistêmica envolve a reorganização da escola como um todo. Isso significa a reorganização de currículo de modo a se ter abrangência suficiente para atender à diversidade e específico para a particularidade de cada um que dele venha a fazer uso em sua formação. A acessibilidade exige uma reorganização do espaço escolar para a livre circulação de todos a todos os locais disponibilizados na e pela escola.

O uso de recursos tecnológicos como suporte em sala de aula, tanto por parte de professores quanto de alunos como suporte para a aprendizagem é disponível com uma infinidade de possibilidades de uso de acordo com a especificidade da disciplina e do aluno. A formação continuada de professores é um dos quesitos essenciais nesse processo por ser o elo entre todos os elementos envolvidos através de suas ações, do seu fazer, de sua prática para o desenvolvimento de atividades no processo educacional e contribuir para um real e efetivo atendimento em suas necessidades. Esse atendimento contribui para o desenvolvimento psicológico, social e emocional mediante as relações sociais, com os colegas de sala, da escola. O atendimento das condições anteriores citadas, por sua vez, abre espaço para o

desenvolvimento cognitivo, com o atendimento de suas necessidades específicas, visando à aprendizagem.

Se a inclusão pressupõe uma gama de serviços especializados, é necessário entender a diferença entre educação inclusiva e educação especial. Se inclusão for considerada como ações participativas, atividade desenvolvida com a colaboração de todos os elementos do grupo, a educação especial, por sua vez volta-se para um atendimento personalizado para aqueles que necessitam de um serviço de apoio. Embora possam se complementar, cada um tem características próprias. Nesse sentido, é preciso considerar que a educação inclusiva envolve:

[...] a implementação de um modelo inclusivo, ao exigir mudanças educacionais significativas, não se desenrola segundo um padrão previsível, mas sim segundo um conjunto de factores, cuja flexibilidade é aparente. De entre eles, podemos referir os ligados a traços culturais, a parâmetros organizacionais e operacionais e a situações instrucionais. (CORREIA at all, 2008, p95)

Acessibilidade é condição *sine qua non* para garantir acesso e permanência segura de deficientes em espaços públicos e, especificamente, educacionais. Pois um ambiente adequado evita situações vexatórias, constrangimentos e acidentes; reforçando, assim, a auto-estima e segurança do sujeito. A partir do Decreto lei 5296 /2004 são características e condições para acessibilidade:

Art. 8o Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

Art. 25. Nos estacionamentos externos ou internos das edificações de uso público ou de uso coletivo, ou naqueles localizados nas vias públicas, serão reservados, pelo menos, dois por cento do total de vagas para veículos que transportem pessoa portadora de deficiência física ou visual definidas neste Decreto, sendo assegurada, no mínimo, uma vaga, em locais próximos à entrada principal ou ao elevador, de fácil acesso à circulação de pedestres, com especificações técnicas de desenho e traçado conforme o estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Art. 27. A instalação de novos elevadores ou sua adaptação em edificações de uso público ou de uso coletivo, bem assim a instalação em edificação de uso privado multifamiliar a ser construída, na qual haja obrigatoriedade da presença de elevadores, deve atender aos padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1o No caso da instalação de elevadores novos ou da troca dos já existentes, qualquer que seja o número de elevadores da edificação de uso público ou de uso coletivo, pelo menos um deles terá cabine que permita acesso e movimentação cômoda de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, de acordo com o que especifica as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 2o Junto às botoeiras externas do elevador, deverá estar sinalizado em braile em qual andar da edificação a pessoa se encontra.

Art. 47. No prazo de até doze meses a contar da data de publicação deste Decreto, será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis.

Art. 52. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual.

Parágrafo único. Incluem-se entre os recursos referidos no caput:

I - circuito de decodificação de legenda oculta;

II - recurso para Programa Secundário de Áudio (SAP);e

III - entradas para fones de ouvido com ou sem fio.

Art. 60. Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas voltados para **tecnologia da informação acessível para pessoas portadoras de deficiência**. (grifos meus).(Brasil, Acessibilidade Brasil,2004

<http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=43>).

De acordo com os dados obtidos do censo realizado pelo IBGE em 2000, no Brasil existe um percentual de 14,5% da população com algum tipo de deficiência. Pela ordem, a deficiência visual é a mais significativa com 48,0% seguida da motora com 22,9%%, a auditiva é de 16,7%, a deficiência intelectual representa 8,3% da população. Os dados mostram que um contingente significativo da população tem necessidades especiais e, mais que isso, tem direitos a serem respeitados e atendidos, sendo o mais elementar o de locomover-se para os lugares que desejar sem depender de outrem, aspecto significativo por garantir a inclusão social desta parcela da população.

Andar por vias públicas é para muitos um dilema, mesmo não apresentando nenhuma necessidade especial. São calçadas irregulares por não terem um piso que permite a uma pessoa locomover-se sem correr o risco de ter uma torção, cair e ferir-se, falta de rampa de acesso, vias sem faixa para pedestres atravessarem a rua, escritórios com escadas sem apoio de mão, edifícios sem elevadores, enfim uma série de irregularidades que dificultam o acesso de pessoas que têm dificuldades

locomotoras, não sendo necessariamente um cadeirante. Um idoso ou uma pessoa que tenha um problema de locomoção temporário não é respeitada em sua dignidade, por tornar-se dependente de terceiros para atividades que poderiam ser feitas sem esse tipo de auxílio. Atenção ao espaço urbano, às edificações e ao transporte para que todos possam usufruir de seu direito de locomoção envolve, em um primeiro momento, ações governamentais através da elaboração de leis e, mais especificamente que elas sejam cumpridas. Não se trata apenas de elaborar as leis, mas, mais importante, é criar mecanismo para que elas sejam efetivas e resultem em uma melhor qualidade de vida para toda a sociedade.

2.3. TECNOLOGIAS COMO MEDIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A referência às tecnologias nos faz pensar *a priori* em seres humanos. Não é possível separar um do outro por ter sido a capacidade criadora do homem, sua engenhosidade a mola mestra na produção de diferenciadas tecnologias para atender a suas necessidades, diferentemente de outras espécies.

Na proposição de Vigotski, a invenção de dois elementos - o instrumento e o signo - significaram um salto evolutivo para a espécie humana. Para ele, o instrumento e o signo têm funções mediatizadoras. O instrumento é provocador de mudanças externas por ampliar a possibilidade de intervenção na natureza. O diferencial nos seres humanos está relacionado tanto na produção quanto na utilização dos instrumentos em atividades específicas, para preservá-lo, transmitir aos componentes de seu grupo assim como, a partir do que tem a aperfeiçoar, criar novos instrumentos. Essa plasticidade e capacidade criativa é resultado do trabalho, por ser através do trabalho que o homem transforma a natureza e é por ela transformado.

Nessa atividade, de acordo com Vigotski, o homem conta com o auxílio dos “instrumentos psicológicos”, como denominou os signos, por serem eles que auxiliam na solução de problemas através da lembrança, da comparação com outras atividades

feitas, do relato e da escolha. O signo auxilia o homem no controle voluntário da atividade psicológica e amplia sua capacidade de atenção, memória e a acumular informações que serão utilizadas quando se fizerem oportunas. Nesse sentido, a colocação de Vigotski (2007, p. 58) é pertinente ao afirmar que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.”

É a capacidade de pensar, planejar, organizar, reorganizar que permitiu ao homem diferenciar-se de outros seres vivos e desenvolver ações que permitiram a ele cada vez mais acumular conhecimentos como suporte e domínio sobre outras espécies do reino animal e fazer ajustes na natureza para atender a suas necessidades sendo, desse modo, em um processo dialético transformador e transformado ao longo dos séculos.

A sociedade, de acordo com Castells (2003), passou por transformações nas relações entre Natureza e Cultura. Em um primeiro momento temos o domínio da Natureza sobre a Cultura em que os “códigos de organização social” expressavam quase diretamente a luta pela sobrevivência dos rigores incontrolláveis da Natureza.

Já em um segundo momento, no início da Era Moderna, com a Revolução Industrial e o triunfo da Razão, vem o domínio da Natureza pela Cultura. Nesse período da história, para Castells (2003), o homem ao mesmo tempo em que se liberta da Natureza torna-se submetido “aos próprios abismos de opressão e exploração.”

Finalmente, na proposição de Castells (2003), estamos entrando em um “novo estágio, em que a Cultura refere-se à Cultura, tendo suplantado a Natureza a ponto de a Natureza ser renovada artificialmente como uma forma cultural”. É desse modo, um modelo “genuinamente cultural de interação e organização social (p. 573).”

O momento é considerado como o de um “modelo cultural”. É, nesse modelo que a comunicação tem um papel importante ao se considerar que a informação é o elemento-chave na organização social. Integrando ou como parte dessa organização existem “as mensagens e imagens entre redes” estabelecendo elos na estrutura social.

Nesse contexto, Castells (2003) considera que as redes no sistema capitalista, tendo como base a globalização, a inovação e a concentração

descentralizada, a desconstrução e reconstrução cultural, são contínuas; empresas e trabalhadores devem ser flexíveis e se adaptarem a novas situações, reverem posições, sendo uma constante para sua manutenção em uma sociedade em permanente transformação e, nesse sentido, ponto positivo por estar acompanhando e crendo na possibilidade de inovações ou mesmo transformações. Porém é mister considerar, para uma leitura crítica, que toda análise, para ser vista como adequada e/ou procurar contemplar diferentes elementos além de buscar primar pela precisão, deve ser acrescida de uma interpretação mais clara por parte de quem a lê, a fim de citar outros aspectos nela envolvidos. Desse modo, devemos voltar a nossa atenção para as conexões que ligam as redes e “[...] representam os instrumentos privilegiados do poder. Assim, os conectores são os detentores do poder. (p. 567).” Se, por um lado, as redes nos permitem ter acesso a informações e termos a possibilidade de não nos limitarmos a espaço e tempo, por outro devemos considerar que informações podem ser controladas. E controle nesse sentido representa poder, domínio em relação a tecnologias e comunicação, mais precisamente, agilidade em usar ou dispor de recursos. Os que não acompanham ou procuram fazer uso dos recursos disponibilizados pelas tecnologias são excluídos, criando, assim, um grande fosso entre os que não se limitam a fronteiras entre países ricos ou pobres, mas as possibilidades de acessar às novas realidades tecnológicas.

Nessa perspectiva, a colocação de Castells (2003, p.43-44) é relevante para se entender a importância das tecnologias e seu uso ao considerar que:

[...] a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

As transformações da/na sociedade determinam mudanças na educação para possibilitar uma formação que contemple, em seu fazer, práticas educacionais voltadas para a construção de novos conhecimentos.

Ao discutir tecnologias, Alves (2002) traz à tona questões relacionadas a possíveis implicações no cotidiano, no que se refere ao modo como são interpretadas

no uso e consumo no relacionamento com outras pessoas e com o mundo, considerando que são criações humanas com suas marcas, seu tempo, seu conhecimento.

Pensar tecnologias e subjetividade nesse viés é pensar em seres humanos e sua capacidade de tomar decisões, fazer escolhas, ter autonomia e, a partir de análise, fazer uso criativo delas para atender a seus interesses, usando de maneira inventiva os recursos por ela disponibilizados. Considerar, na proposição de Mantoan (2000, p. 57) que:

No encontro entre as tecnologias e a educação, pretendemos que as discussões promovam a fusão entre essas duas áreas e tendam para um espaço interdisciplinar entre ambas, que sintetize suas proposições e atuações e que, concretamente, possa redimensionar e redirecionar nossas produções.

Nessa perspectiva é possível pensar em inclusão, com uma aprendizagem significativa e uso de tecnologias como elementos integradores e facilitadores para os que dela fazem ou venham a fazer uso em instituições escolares no atendimento a diversidade.

Oliveira (2002, p.31), quando se refere às tecnologias afirma que “[...] usos diversos e particulares através dos quais os praticantes reinventam as tecnologias [...]”, por serem elas reinventadas por cada um que as usa, particularizando o uso de acordo com as próprias histórias e trajetórias na apropriação dos produtos dependendo do interesse ou necessidade e da situação como forma de expressão da criatividade, de valores e saberes específicos, transcendendo ao preestabelecido e o adequando aos valores e possibilidades em um constante devir rumo à emancipação social que vise à inserção social nos espaços sociais.

O alerta de Barreto (2002) refere-se ao uso das tecnologias não como uma ferramenta moderna com uso conservador assim como a utilização das TICs sem a promoção da interatividade com aprendizagem significativa, colaborativa com discussões estimuladoras de análises críticas sobre os temas escolhidos para que não se tornem as TICs simples instrumentos na realização de atividades repetitivas, considerando que: “[...] trabalhar os novos textos, a multimídia e as novas tecnologias

implica novos *multidesafios* que não podem ser desvinculados da discussão do trabalho docente como um todo, com seus materiais e ferramentas (BARRETO, 2002, p. 54).”

Deve-se considerar tecnologias como instrumentos que não serão simplesmente aplicados de modo mecânico, mas como possibilidade de transformação, criação e recriação, mostrando e estimulando o uso de toda a potencialidade e criatividade característica do ser humano.

Ao avaliar a tecnologia como uma prática solidária, Imenes, (2002) ressalta-a, como um recurso que possibilita e potencializa o diálogo, contribuindo para a convivência entre os diferentes. Considerar a possibilidade de “[...] integração/inserção/autoformação valorização pessoal, numa sociedade ainda segregadora, amenizando a discriminação existente/presente no mundo atual, principalmente em países de terceiro mundo (SANTAROSA, 1997, p. 134).” A convivência, aceitação do outro com seus saberes diferentes, por isso validado deve ser o mote em educação com vistas a inclusão. É o saber aceitar o outro como diferente e com capacidades, abrindo caminhos para a criatividade, fazendo e refazendo, construindo e reconstruindo. É com esse propósito que Mantoan (2000, p. 58) pondera:

[...] incluir, mas reconhecendo as diferenças, a multiplicidade dos saberes e das condições sobre as quais o conhecimento é aplicado e de transitar por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se conhece e o que se há de conhecer, nos encontros e nas infinitas combinações desses conteúdos disciplinares.

Nesse contexto surge uma questão: como as escolas, mais especificamente os professores usam as tecnologias como recurso no processo inclusivo? Críticas são inevitáveis sobre as tecnologias nos meios educacionais; entre as mais comuns é a função do professor no uso das tecnologias como instrumento facilitador e promotor da inserção social, que contrapõe a visão cartesiana constante na sala de aula, pois não há a preocupação em discutir contextualizando o processo educacional, mas somente os recursos.

As considerações acima suscitam ações que possibilitam as reflexões sobre a educação e as mudanças paradigmáticas, necessárias nesse contexto que deve considerar o uso das tecnologias na educação como apontam Sancho & Hernandez

(2006), Kenski (2007) e Moran ((2007) e Brzezinski (2008) que toda a tecnologia existente partiu do homem e sua capacidade de modificar, alterar o ambiente para atender as suas necessidades.

Diante dos pressupostos, a capacidade de pensar, diferenciando-o de outros seres vivos, aliada à possibilidade de viver em sociedade, permitiu o desenvolvimento de técnicas para protegê-lo das intempéries do meio em que vivia, e ter o domínio sobre outras espécies, defendendo-se de animais que pudessem ameaçá-lo.

Selwyn (2008, p. 817) afirma: “A tão propalada globalização da sociedade manifesta-se, hoje em dia, de vários modos, tais como uma aparente aceleração do tempo, um encolhimento de espaço e uma reconfiguração das relações sociais, segundo linhas internacionais.” A globalização estabeleceu novos limites com as sociedades transnacionais graças aos diversificados modos de informática, microeletrônica que permitem acessar e trocar informações em curto espaço de tempo, não existindo mais distância em termos de tempo. Isso não apenas ocasiona mudanças econômicas, culturais e políticas, mas determina o uso que se faz das informações obtidas.

Cysneiros (2000), ao falar em tecnologias e seu uso no ambiente escolar ressalta a importância da atenção nas possibilidades oferecidas como um recurso e não o uso indiscriminado, que permite a diversificação na aprendizagem. Desse modo, requer conhecimento do docente dentro de uma visão crítica do material disponibilizado, desde que o tempo do educador seja respeitado, pois a

[...] relação pessoal prolongada com tecnologias implica na *corporalização* de objetos materiais, ocorrendo assimilações, acomodações adaptações físicas e psicológicas, dependendo do modo (frequência, tempo, etc.) como “eu-como-corpo” interajo com o ambiente através do objeto. (CYSNEIROS, 2000, s/p.)

O processo de interação implica ações para o educador que envolvem suas percepções, seus anseios, as reações para reflexões do saber ser, saber fazer, assentada em seu viver profissional e pessoal. Essas implicações provocam novas reflexões e demandam novos saberes, sobretudo na educação das pessoas com deficiências. Bersh (2008, p.134) menciona que “os serviços de TA (tecnologia assistiva) são geralmente de caráter multidisciplinar e devem envolver profundamente o

usuário da tecnologia e sua família, bem como os profissionais de várias áreas, já envolvidos no atendimento desse aluno.”

Nesse contexto, chama-se atenção para o caráter de cooperação e cooparticipação nos processos educativos para o deficiente, uma vez que suas limitações exigem maior planejamento pedagógico para serem superadas, gerando aprendizagem. O agente principal da inclusão nas escolas regulares de ensino, embora haja necessidade de uma rede de apoio, continua sendo o profissional da educação que mediará o conhecimento científico ao aluno com necessidades educacionais especiais através do domínio das dimensões técnicas, políticas e humanas.

Conforme Freitas (2006, p.179)

A própria natureza da função de professor, como um profissional que atua nas relações humanas, aliada à sua tarefa de gestor da sala de aula, coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e seus pares. [...] O necessário compromisso com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos exige que o professor (dês)considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.

As diferenças não devem reforçar o fator de exclusão e, sim, potencializar os esforços para construção de práticas pedagógicas, metodologias e recursos mais específicos que podem ser utilizados não apenas pelos alunos deficientes, como por toda a classe a fim de auxiliar nas dificuldades gerais de aprendizagem que são inerentes, em algum momento da trajetória escolar, a todos os alunos. Pode-se citar como exemplo desde o alfabeto móvel até as pranchas e teclados adaptados para alunos com dificuldade de grafia ou ortografia, gerada, ou não, pela deficiência. Os jogos educacionais também elucidam de forma concreta essa mesma situação, alunos com dificuldades em matemática podem se beneficiar de recursos como o material dourado e o ábaco explorados pelos deficientes visuais, assim como softwares específicos podem facilitar a vida tanto de alunos especiais como daqueles que possuem dificuldade de oralidade, comunicação e produção textual.

A integração, nesse aspecto, é superada pela socialização e cooperação na produção de novos saberes e valores humanizadores no espaço de educação formal que precisa ser reinventado, redimensionado, conforme as necessidades de uma demanda real de professores e estudantes. A esse respeito Lima (2006, s/p) pondera:

“Então além de termos computadores de última geração, softwares capazes de tornar o ensino especial mais prático e didático, é necessário um material humano devidamente preparado para operá-lo e dar o suporte necessário ao educando especial.”

È este o sentido da tecnologia para a educação. Quando bem explorada, é forte aliada no processo de dinamização pedagógica e inclusão. Segundo Moran (2007, p.167) “a educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. [...]. Quanto mais avançadas as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas.”

3. CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: DUALIDADE E EXCLUSÃO

A universidade brasileira foi uma das últimas a ser criada na América Latina, por ter surgido a partir de 1930 a 1940 enquanto em outros países da região, de acordo com Schwartzman (2006), ela surge a partir do século XVI e XVII. A questão é comentada por Tomé (2008, p.193):

A primeira universidade no continente americano foi fundada em 1538, em São Domingos (ilha onde Colombo teria tido o primeiro contato com o novo mundo). Posteriormente, em 1553, foi inaugurada no México a segunda universidade americana, com três faculdades (filosofia, direito e teologia), incluindo mais tarde a medicina, que funcionava com os mesmos privilégios da famosa Universidade de Salamanca (Espanha).

Alguns anos depois, vieram as universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), em Córdoba, na Argentina, e outras. Até a independência do Brasil colônia, já havia 26 universidades na América espanhola, e aqui no Brasil nenhuma.

A esse respeito, Camacho (2005, p.101) salienta que:

Muitas são as maneiras de entender o significado da Universidade no Brasil, havendo, pelo menos, um consenso geral: ela foi uma criação tardia no País, mesmo em relação à América Latina. Ocorre que a universidade brasileira foi o produto tardio de um conglomerado de escolas superiores pré-existentes, como aconteceu, por exemplo, no caso da Universidade de São Paulo. Essa origem tardia e fracionada da universidade resultou em seu perfil burocrático sob dominação oligárquica, que persiste até hoje.

A citação reforça a caracterização da universidade como excludente. Para melhor abrangência é preciso caracterizar a situação vivida pelo Brasil enquanto colônia de Portugal assim como o não interesse da metrópole no desenvolvimento da colônia, desde o início da colonização até o século XVIII. Desse modo, outros aspectos devem ser considerados para melhor se compreender o assunto. A colocação de Cunha (2003, p.152) exemplifica:

Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América.

Outrossim, aos que desejassem seguir a carreira e cursar uma universidade, restava a possibilidade de seguir para metrópole que, de acordo com Aranha (2005, p.116) foi: “[...] confiada aos jesuítas[...]”. Desse modo, desde a educação básica até a universitária, a educação coube aos jesuítas, donde Castanho (2004, p.40) afirma que “educação pública religiosa” na Colônia foi quase que inteiramente obra dos jesuítas, para uma clientela de elite, representada pela classe senhorial burguesa que liderava o empreendimento agro-industrial açucareiro para exportação, inserida no movimento do capitalismo internacional de exploração colonial.”

Esse aspecto distingue bem a sociedade brasileira lembrando a todos que “vivemos em uma sociedade caracterizada por uma estrutura de classes [...] onde, por exemplo, a educação e as pessoas são tratadas como mercadorias. (TAMBARA, 2006, p.83).” Esse aspecto fica evidenciado com clareza pela forma com que surge a universidade brasileira.

Neste capítulo serão apresentados dados que procuram elucidar a constituição de um espaço de formação acadêmica que serviu, desde as origens, aos ideais burgueses e que nos dias atuais procura atender bem mais à profissionalização exigida pela demanda produtiva do que às reais necessidades de alunos e professores.

Serão discutidas questões referentes à trajetória histórica e política que constituiu as primeiras instituições e os reflexos dessas ações na organização institucional vigente que, conforme Catani (apud SEVERINO; FAZENDA, 2003, p. 113), “consegue alijar das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente das públicas, os alunos originários das classes populares” complementando que “a perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil não poderá se efetivar sem uma ampliação dos investimentos da União e dos estados na oferta desse nível de ensino bem como sem um aumento de gastos públicos na educação básica e nas diferentes modalidades de educação e de ensino (Idem, p.123).”

3.1. A UNIVERSIDADE NO BRASIL E SUAS PARTICULARIDADES

A implantação da universidade no Brasil se dará a partir da vinda da corte portuguesa, portanto para atender necessidades do momento.

Para tanto, D.João VI manda criar cursos de formação de oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares, além de médicos (ARANHA, 2005).

Não obstante a constituição das universidades ter sido arquitetada historicamente como suporte às transformações da sociedade ocorridas em determinado momento em que está inserido, o modelo brasileiro não foge à regra. A particularidade está relacionada às influências recebidas de três modelos, quais sejam: o francês (sec. XII e XIII), o alemão (se. XIX) e, por último, o modelo americano (sec. XX), considerando que, de acordo com Durhan (2005, p. 8): “o ensino brasileiro não decorre de modelos autóctones, mas foi todo importado.” Nesse sentido é oportuna a colocação de Camacho (2005, p. 107) ao falar da universidade no Brasil e sua peculiaridade:

A grande maioria dos estudiosos da universidade, no Brasil, concorda em um ponto: a instalação de escolas superiores e, posteriormente, das universidades, no país foi tardia e esse retardamento está intimamente ligado ao atraso relativo de Portugal e/ou ao desinteresse da Metrópole em instalar escolas de nível superior na Colônia. A criação das primeiras escolas superiores no Brasil ocorreu somente no início do século XIX, a partir de 1808, com a chegada da Família Real. Enquanto isso, em outros países da América Latina, de colonização espanhola, as primeiras escolas superiores foram fundadas já no início do século XVI.

Em relação às influências na implantação do ensino superior no Brasil, a característica da universidade nos moldes franceses desde sua implantação até sua constituição como *locus* de formação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento tem uma caminhada perpassada por diferentes momentos. Apresentava uma educação voltada para a formação de indivíduos que poderiam exercer a profissão como autônomos tendo em seu bojo um conhecimento acadêmico reunido para produzir textos. Dessa forma exigia dos que dela participavam um pensamento

disciplinado, organizado. As primeiras instituições vão também caracterizar-se pela forma com que aparecem. Torna-se, assim, necessário, em um primeiro momento, para maior clareza, contextualizar o período medieval, marcado pelo domínio da Igreja, responsável por todo o conhecimento científico disponível à época e tendo, nesse sentido, o domínio do saber letrado e, conseqüentemente, o poder enquanto conhecimento. A ascendência das universidades está nas corporações de ofício, contrapondo-se ao saber religioso por caracterizar-se o período medieval de acordo com, na leitura de Aranha (2005, p.73): “Os parâmetros da educação na Idade Média se fundam na concepção do homem como criatura divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna”, marcando, nesse sentido, o seu sistema educacional por conteúdos que, de acordo com Durhan (2005, p.12):

É verdade que a universidade não se constitui como instituição dedicada apenas ao pensamento especulativo. Ela tem também, desde o início, a função de formar alguns profissionais para o Estado, a Igreja e a Sociedade em geral, incluindo cursos de nível superior ao *Trivium* e *Quadrivium*: Direito Canônico que, ao lado da Teologia, preparava para os altos escalões da Igreja; Direito Romano, que fornecia a burocracia para o império e as monarquias; e a Medicina que constituía propriamente uma profissão liberal, sem vinculação direta nem com a Igreja, nem com o Estado. Além disto, é claro, reproduzia seus próprios quadros. Mas, em todos estes campos, mesmo na Medicina, tratava-se de organizar um tipo de saber eminentemente teórico e não prático e nem por isto mesmo importante para a sociedade.

A sociedade estava ansiosa por mudanças que se voltassem para o aspecto prático, para o conhecimento que atendesse a seus interesses, marca da burguesia ansiosa de ascensão social e que via na formação acadêmica a possibilidade de aliar interesses econômicos ao desenvolvimento da ciência e a possibilidade de fazer parte de um escalão dominado pela Igreja e monarquia.

O momento torna-se propício para mudanças e é neste contexto, no período renascentista, com a Reforma e Contra Reforma que, de acordo com Durhan (2005, p. 15):

As lutas religiosas implicaram uma forte aliança entre a Igreja e Estado, tanto os católicos como os protestantes. As universidades se tornaram confessionais, instrumentos de controle ideológico e a liberdade acadêmica praticamente se extinguiu. As igrejas ou administravam diretamente as universidades ou

impunham sobre ela um rígido controle do conteúdo do ensino, ao mesmo tempo em que o Estado passa a subvencioná-las em escala muito maior. Muitas se tornam parte do Estado. As lutas religiosas implicaram uma forte aliança entre a Igreja e Estado, tanto os católicos como os protestantes. As universidades se tornaram confessionais, instrumentos de controle ideológico e a liberdade acadêmica praticamente se extinguiu. As igrejas ou administravam diretamente as universidades ou impunham sobre ela um rígido controle do conteúdo do ensino, ao mesmo tempo em que o Estado passa a subvencioná-las em escala muito maior. Muitas se tornam parte do Estado.

Esse é o referencial trazido da França na formação da universidade brasileira, haja vista que foi a primeira universidade de acordo com Romanelli (1988) e e Fávero (1980) citado por Camacho (2005, p.111) que complementa com a análise de que:

A primeira instituição do ensino superior no Brasil a merecer o título de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo decreto nº 14.343, de sete de setembro de 1920, durante o governo do Presidente Epitácio Pessoa. Esta, que foi a primeira universidade oficial do País, não passou da agregação de três escolas superiores pré-existentes de caráter profissional: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica.

A maior crítica feita por Carneiro Machado e Leão (2006) refere-se ao fato de não se ter por parte das autoridades governamentais uma preocupação em relação ao conhecimento, a cultura, mas sim com a obtenção de um diploma que pudesse conduzir quem dele tivesse posse, a um cargo público, mais especificamente a pessoas que faziam parte da elite brasileira, sem atentar para as reais necessidades da sociedade em relação à qualificação de profissionais de outras áreas de conhecimento.

É necessário ressaltar, como comentado no início do texto, não ser esse o único modelo adotado. As características do modelo alemão, por sua vez, vão imprimir outras marcas à universidade brasileira, que irão ser acrescidas às francesas, por estar o modelo alemão assentado em três pontos, conforme Durhan (2005, p.16),

A novidade desta nova instituição estava numa tripla ênfase: a valorização da atividade intelectual em todo seu rigor; a busca de novos conhecimentos, isto é, a pesquisa em sentido lato a qual, inicialmente centrada na filosofia, inclui, desde o começo, também as ciências básicas; a excelência do ensino e a preocupação com a formação dos alunos, no sentido ético e intelectual.

Paula (2009, s/p) reforça a citação de Durhan em relação aos três aspectos importantes em uma instituição de ensino superior, considerado: “[...] como local que enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação.”

Uma ressalva é feita por Durhan em relação ao modelo alemão ao considerar o seu caráter elitista e autoritário assim como o controle rígido do estado assentado em uma forte burocracia estatal, mas, ainda de acordo com a autora, atendendo as necessidades da sociedade naquele momento, fato que gera questionamentos ao justificar o controle estatal em determinada instituição para benefício da sociedade como modo propício de se atender as suas necessidades. Todavia, é preciso considerar, dentro de uma leitura crítica, aspectos considerados inadequados assim como os possíveis acrescentamentos. Durhan (2005, p. 200), considera que a adoção de alguns elementos do modelo alemão trouxe benefícios para o Brasil, mas “no Brasil, o estabelecimento do mesmo modelo de universidade em todo o país resultou em desenvolvimentos muito diversos. A pesquisa floresceu desde o início na Universidade de São Paulo, mas se implantou muito precariamente nas universidades federais até a reforma de 1968, que alterou o modelo.”

O modelo foi alterado, no entanto, a partir de manifestações de estudantes, professores, enfim de toda a comunidade acadêmica e a esse respeito Paula (2009, s/p) faz o seguinte comentário:

A partir de fins da década de 1950, a universidade brasileira começa a sofrer muitas críticas. Governo e comunidade acadêmica se mobilizam na direção da sua reformulação. Com o golpe de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, identificados com a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que os auxiliaram a reformar as nossas universidades. Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do Relatório Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada.

O ano de 1968 marca o início de um novo período para as universidades brasileiras com o modelo adotado, baseado no sistema americano que, embora pouco compreendido no Brasil por ter particularidades religiosas e culturais não tão bem conhecidas é, para Durhan, o mais autônomo de todos os modelos, tendo influenciado,

por sua vez de acordo coma autora acima (2005, p. 20): “poderosamente as reformas universitárias que ocorreram em quase todos os países durante as décadas de 60 e 70, mas em termos de detalhes e não de sua estrutura institucional.” Pode ser considerado importante por ter como característica o atendimento de uma parcela da população, embora não seja o mais adequado para uma instituição que ainda hoje não permite o acesso de uma parcela significativa de brasileiros ao ensino superior. Seus tentáculos atingiram muitas regiões, como salienta Paula (2009, s/p),

[...] a concepção norte-americana influenciou não apenas as universidades européias, como a alemã, mas também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil, esta concepção será amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 68, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades.

Nesse momento, é interessante considerar as modificações na economia mundial, a mentalidade de um período trazendo transformações significativas para a economia e consequentemente à sociedade, um momento de crise. Na América Latina a implantação do regime militar, a decretação do AI 5, com rígidas normas de controle social acarretou uma reorganização das escolas. As universidades, nesse sentido, reorganizaram-se a partir das medidas adotadas nas esferas governamentais, sem atentar para a realidade nacional. O contexto da implantação do modelo de escolas nos Estados Unidos é diferente do nosso até mesmo pelo processo de colonização e propostas de desenvolvimento nacional, considerando serem realidades totalmente diferentes, aspecto este relevante quando se pensa em ter referenciais a serem adotados em locais diferentes do que foi inicialmente implantado.

A particularidade do sistema americano está relacionada a sua origem nos *colleges*, oferecendo uma formação humanística e com o intuito de preparar pastores e ministros de igreja, por estar a colonização americana em sua grande maioria formada por imigrantes protestantes ingleses e, agregada a esse aspecto, a necessidade de se formar pessoas para dar continuidade à evangelização e para preservação da religião e de uma ideologia assentada em trabalho e desenvolvimento. Para a realização de seu intento as instituições eram criadas e mantidas, de acordo com Durhan (2005, p.20) através da: “[...] constituição de um fundo, levantado pela comunidade, com o qual se construíam os prédios e se provia um rendimento para a manutenção do

estabelecimento, complementado pela cobrança de matrículas.” Além desse aspecto, é importante reforçar que as instituições eram de acordo com Durhan (2005, p.21): “[...] dirigidas por um conselho curador não acadêmico”, garantindo certa autonomia universitária. É nesse sentido que está assentada a diferença das universidades americana e alemã. Para Weber citado por Camacho (2005, p.127): “[...] as segundas tornaram-se dependentes do Estado, a partir da secularização das terras da Igreja e da nobreza, o que impediu a criação de fundações privadas, como nos Estados Unidos.” Na Alemanha, apenas o Estado podia arcar com as universidades. Agregado a esse aspecto, há outro ponto relevante quando se trata da sociedade americana, voltado, de acordo com Durhan, para (2005, p.23):

[...] o desempenho satisfatório (e mesmo brilhante) do sistema universitário norte-americano depende de fatores culturais que dificilmente podem ser reproduzidos em outros países. O mais importante deles talvez seja a intensa competição que permeia todo o sistema: por prestígio, por alunos promissores, por professores de renome internacional e, inclusive, por sucesso em competições esportivas. Este espírito competitivo envolve uma constante renovação de docentes e processos de atração dos graduados mais promissores para a formação profissional e pós-graduada. Há, portanto um processo generalizado de "caça-talentos", pois o renome e a produção científica dos docentes é essencial para o prestígio da instituição e é o prestígio que atrai doações de órgãos públicos e privados, alunos pagantes e financiamento para as pesquisas, os laboratórios e as bibliotecas.

São, portanto, particularidades de um sistema social, econômico e cultural que devem ser levadas em consideração ao se implantar ou, mais especificamente, tentar adotar em outros locais os modelos de ensino. As peculiaridades que o caracterizam são determinantes para seu sucesso ou fracasso. É possível adaptações quando se entende como o frisa Durhan, a universidade como tendo um caráter universal, mas acima de tudo atentar para as vicissitudes em sua constituição. É importante lembrar, Durhan (2005, p.23), que: “Um sistema como este, com este tipo de gestão, dificilmente funcionaria fora da sociedade americana e de sua tradição cultural.” No entanto muitos dos aspectos adotados no Brasil são partes do modelo americano e a reforma vinda a cabo na universidade brasileira em 1968, com a Lei 5540 incorpora, de acordo com Paula (2009, s/p):

[...] várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a idéia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma.

Além das características do sistema educacional norte-americano, ressalta-se no modelo brasileiro a preocupação em agregar o ensino e pesquisa a aspectos funcionais, ou seja, os serviços oferecerem a possibilidade de formação de nível superior a uma parcela significativa da sociedade e, ao mesmo tempo, atenderem a “sociedade de consumo, Paula, (2009, s/p).” A visão de universidade é, nos moldes adotados, a de uma empresa e como tal deve dar retorno à sociedade para atender às necessidades de diferentes setores produtivos quanto a tecnologias, a pesquisas e aos interesses do Estado. A mudança é representativa dentro de um ideal de racionalização de diferentes setores e traz consequências para a sociedade por ser, de acordo com Paula (2009, s/p): “o ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e desinteressada do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual.”

A reforma universitária teve outras particularidades e, nesse sentido, Fávero (2006, s/p) faz a seguinte colocação:

No início de 1968, a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, vai exigir do Governo medidas no sentido de buscar “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes”. A resposta de maior alcance foi a criação, pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”. No Relatório Final desse grupo aparece registrado que essa crise sensibilizou diferentes setores da sociedade, não podendo deixar de “exigir do Governo uma ação eficaz que

enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais" (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 17). E acrescenta: "o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva" (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968).

E ainda, de acordo com Cunha (apud CAMACHO, 2005, p. 123) as medidas tiveram um cunho de transformação das universidades, trazendo em seu bojo economia no sentido de se minimizar custos e o surgimento de departamentos. A partir de então justificou-se a exclusão de alunos com a implantação de vestibular e classificação dos candidatos por pontuação:

Cunha resume as principais medidas sugeridas pelo GTRU: a departamentalização, reunião num mesmo departamento das disciplinas afins, de modo que um determinado conteúdo que interessasse aos estudantes de diversos cursos fosse fornecido a todos eles reunidos, "economizando-se" professores, salas, giz, etc; a matrícula por disciplina (regime de créditos) foi a maneira encontrada para que aquela "economia", tornada possível pela departamentalização, se efetivasse; a instituição do curso básico, reunindo alunos de vários cursos em uma mesma unidade, a FFCL, por exemplo, para cursarem disciplinas comuns antes de ingressarem nos cursos escolhidos; complementando a unificação por área de conhecimento surgiu a unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação; a fragmentação do grau acadêmico de graduação, instituindo a "licenciatura curta" e a "licenciatura plena"; a institucionalização da pós-graduação.

A racionalização é a meta nas propostas apresentadas assim como posteriormente adotadas dentro de uma proposição tecnicista que marca os anos 70. As medidas adotadas com a reforma universitária não atendem às reais necessidades da classe média (Mendonça, 2000) que ansiava por uma oferta maior de vagas. No entanto não ocorreu ampliação de vagas públicas, pelo contrário, ocorreu uma racionalização administrativa e econômica. A medida adotada pelo governo federal para minimizar o problema volta-se para a iniciativa privada com a oferta de mais vagas para a formação universitária que apresentou um significativo desenvolvimento:

A política de expansão promoveu, com a liberação de verbas à iniciativa privada para abertura de escolas superiores isoladas, um aumento de quase cinco vezes no número de vagas em apenas uma década. A criação desenfreada destas instituições, permitida pelo MEC através do CFE, contrariava a regra estabelecida pela reforma de que o ensino deveria ser realizado excepcionalmente em escolas isoladas. Além disso, não se cumpriu a determinação de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país via abertura de vagas nas regiões mais carentes. (MENEGHEL, 2000, s/p)

Essa medida vai marcar o sistema escolar como um todo, atingindo as universidades de forma irreversível até o presente momento. Os recursos tornam-se cada vez mais escassos, acompanhados por uma crise mundial e, de acordo com Meneghel (2000, s/p):

[...]a mudanças no contexto político e econômico (com crise mundial do petróleo, explosão de juros da dívida externa), afetaram os investimentos em pesquisa do Governo Militar que, feitos nos moldes da *Big Science* dos grandes laboratórios norte-americanos e sem apoio do setor produtivo - desinteressado de investir na produção de C&T - mostravam-se dispendiosos e de retorno 'lento.

Peixoto (2004) destaca o fato de apesar de responder o ensino superior público por 60% das vagas em 1964, através de subsídios diretos e indiretos, esse número cai drasticamente para 30% em 1985. Paralelo ao desenvolvimento da iniciativa privada, é possível constatar durante os anos do regime militar (Peixoto, 2004) a criação de universidades públicas estaduais e federais nas regiões norte e nordeste do país. Para Peixoto (2004): “o fim da ditadura militar trouxe à tona diferentes concepções políticas acerca dos rumos do ensino superior no país, além de evidenciar concepções diferenciadas sobre a necessidade de uma nova reforma universitária.” A esse respeito, Minto (2005, p. 141) afirma:

[...] o período que se inicia com o final do regime militar, em 1985, e vai até a promulgação da CF/1988, foi de pouca movimentação para a universidade brasileira no sentido de trazer grandes inovações em termos de diretrizes políticas. A chamada Nova República caracterizou-se muito mais por adotar, de fato, uma política de continuidade com relação aos projetos da Ditadura Militar para o ensino superior.

A despeito da promulgação da Constituição em 1988, a esperança tomou conta dos envolvidos com a educação, por representar, nas palavras de Oliveira (1998, p. 61): “um salto de qualidade com relação à legislação anterior com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia.” No entanto tal precisão não significou a garantia de acesso e permanência e, desse modo a inclusão de um número maior de pessoas à educação. Apesar de ressaltar os direitos sociais como o que trata o artigo 205: “A educação é

direito de todos e dever do Estado e da família.” O artigo 206 garante a gratuidade do ensino em todos os níveis da rede pública, particularidade apresentada pela primeira vez na Carta Magna, eles (os direitos sociais) permaneceram no papel, como muitas medidas governamentais. Esses dados podem ser facilmente constatados pelo reduzido número de alunos que são matriculados nas escolas e, pior, que nela permanecem, como afirma Oliveira (1995, p. 61): “Apenas 22% dos ingressantes concluem o ensino fundamental de oito anos e apenas 39% atingem a 5ª série.” Os números atingem cifras ínfimas quando se trata de ensino superior, permanecendo ainda a universidade com o status de elitizante quando se trata de condições de acesso.

O século XXI continua a apresentar as mesmas mazelas de períodos anteriores quando se trata de exclusão de pessoas em diferentes setores sociais. A universidade, nesse sentido, apesar de ter programas governamentais, decretos, leis e todo o aparato em relação a ações políticas continua a excluir ou não dar condições de acesso a uma grande parcela da população para frequentar e ter o tão sonhado diploma universitário. Pelos dados do IBGE (2004), somente 11% da população de jovens entre 17 e 23 anos cursa uma universidade. Esse dado é alarmante se considerarmos o montante da população brasileira.

De acordo com Stallivieri (2006, p.8):

Um dado relevante a ser trazido para discussão é o forte crescimento do setor privado no Brasil, especialmente nos últimos anos. Os registros do Censo da Educação Superior apontam para um grande incremento de instituições juridicamente classificadas como particulares. Tomando-se como referência o período entre 1999 e 2001, enquanto houve uma redução de 20% no total de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as instituições particulares cresceram em 72%.

Os dados apresentados confirmam o déficit das universidades brasileiras quando se trata de um aumento do número de vagas para que ela cumpra seu papel social como preconiza a Carta Magna de 1988 e para que as políticas públicas tratem a educação como porta de acesso ao conhecimento acadêmico, formal e como possibilidade de desenvolvimento do país. Nesse sentido, a reflexão por parte das autoridades governamentais, de educadores e sociedade é importante, considerando a análise de Stallivieri (2006, p.21):

[...] o Brasil ainda precisa avançar muito no que diz respeito às condições de poder dar conta de oferecer educação em nível superior para um contingente maior de sua população, em especial, aos que estão em idade de ingresso no ensino superior. Para isso, a expansão do número de instituições torna-se uma necessidade imediata. No entanto, a expansão não pode seguir ocorrendo de forma desorganizada, e superada expressivamente pelo aumento de instituições de caráter privado, uma vez que a sociedade não tem condições de absorver os altos custos que representa concluir um curso em nível superior.

Para tanto, é necessário um enfrentamento das contradições vivenciadas nas universidades quando se trata de ter um corpo docente com condições de trabalho e pesquisa, número de vagas para os que concluem o ensino médio sem que passem pelo funil do vestibular.

3.2. A INCLUSÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NAS UNIVERSIDADES

O Censo da Educação Especial na educação superior, de acordo com o portal do MEC (Ministério de Educação e Cultura) registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).(MEC/SEESP, 2007)

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006, passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns. (MEC/SEESP, 2007)

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e

vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%. (MEC/SEESP, 2007)

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possuem ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento. (MEC/SEESP, 2007)

O desafio de organizar processos que garantam acesso e permanência desses jovens no ensino superior se configura como importante questão a ser analisada a partir da implementação de políticas públicas capazes de assegurar educação de qualidade desde a educação básica. Dessa forma, fazendo cumprir o princípio descrito na LDB 9394/96 de equidade e educação para as práticas sociais e para o mundo do trabalho.

Destacam-se no Brasil programas (sem entrar em discussão sobre o mérito dessas ações) como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e as cotas específicas para alunos de escolas públicas com baixa renda (cotas sociais) e outros relacionados ao gênero (indígenas e afro-descendentes). Entretanto, no que se refere à inclusão, a garantia de acesso e permanência nesse nível de ensino é bastante restrita e são recentes as iniciativas, muitas vezes isoladas, para fortalecer os processos de inclusão dos deficientes.

Pode-se citar como primeiro obstáculo questões relacionadas à acessibilidade; programas de flexibilização curricular de grande e pequeno porte; materiais didáticos específicos; tecnologias assistivas, que de acordo com Bersch e Tonolli (2006, s/p.) podem ser definidas como: “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão”, e formação adequada do quadro de profissionais do magistério.

Todavia é preciso admitir que o acesso de alunos com deficiências específicas como, por exemplo, deficiência visual, déficit cognitivo, deficiências mentais,

surdez, paralisia cerebral é bastante recente. Há bem pouco tempo esses mesmos alunos eram tão estigmatizados no ensino regular (muitas vezes frequentavam apenas classes especiais) que não davam conta da terminalidade na educação básica para adentrar aos espaços acadêmicos.

A legislação que garante a inclusão nas escolas regulares traz ao deficiente a possibilidade da escolarização necessária para concorrer vagas no ensino superior. Surge, então, uma nova problemática educacional: a organização da universidade para garantir acesso e permanência com qualidade nesses espaços.

Pode-se reportar como exemplo de política concreta de inclusão de deficientes visuais cegos no Brasil quando da autorização desses de cursarem Filosofia por meio de decisão do Conselho Nacional de Educação na década de 1950. A partir de então o foco na profissionalização desses sujeitos no ensino superior não teve muita ênfase, surgindo deliberações e portarias que amparam mais a acessibilidade do que o desenvolvimento didático-pedagógico e humano (a exemplo a portaria 3.284/2003 que traz os requisitos de acessibilidade para amparar reconhecimento de cursos superiores).

Não há muitos estudos sobre esse viés e poucas iniciativas legais governamentais no âmbito nacional, exceto as mencionadas acima e abertura de alguns editais parcos que assistem com alguma ajuda financeira projetos que contemplem a inclusão, o que se observa são ações isoladas de instituições que prevêm essa demanda e procuram se organizar para prover condições mínimas de aprendizagem. Os maiores empecilhos, ratifica-se, esbarram nas condições orçamentárias que movem qualquer processo educacional amparado em qualidade didático-metodológica e científica; para além de acatar a diversidade há que suprir suas necessidades.

Mantoan (2008, p.132) menciona que “a inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem [...] a política de inclusão desafia o sistema educacional a reestruturar-se.”

As universidades que, durante muito tempo, constituíram-se como espaços de aprendizagem autônoma com ênfase maior nas atividades de pesquisa precisam

repensar a formação continuada de seus profissionais a fim de aprimorar as relações de ensino e aprendizagem que precisam ser, também, redimensionadas nas práticas de assistência a alunos deficientes. Egler (2010, p.3) ao discutir políticas inclusivas defende a formação de professores como ação prioritária: “o ideal é que as escolas tenham toda semana um horário remunerado para discutir teoria, que se apropriassem das novas ideias que vêm surgindo. [...] Inclusão é você melhorar a resposta educativa que a escola oferece a todos. E nesse ‘todos’ estão as pessoas com situação de deficiência.”

Zabalza (2004) menciona que a universidade é estruturada, basicamente, a partir de quatro dimensões (política universitária, currículo – ciência e tecnologia, professores – mundo profissional e estudantes – mercado de trabalho). Todos esses eixos deveriam estar articulados na perspectiva de oferta de projeto educacional capaz de superação das dificuldades enfrentadas na ação docente universitária. Todas as dimensões, também, deveriam ser organizadas de forma a prever e prover situações estruturais, de ensino-aprendizagem e formação docente que garantam acesso e permanência a todos os estudantes, deficientes ou não, nesse espaço educativo.

O que ocorre, conforme esse mesmo autor, é que “muito do que se pode fazer hoje na universidade passa pelos filtros dessa dimensão (política): exigem-se mudanças, mas não se proporcionam novos recursos; exige-se uma melhora sensível na qualidade, mas ainda são mantidos grupos com grande número de alunos, sistemas burocratizados de organização e baixo nível de recursos técnicos (p.11)”.

As academias, nesse contexto de contradições e desencontros de políticas públicas integradoras, a partir das sugestões de Edler (2010, p.3) “deveriam adiantar-se na organização de grupos de estudos e pesquisas direcionados à temática com fins de que todos os profissionais da educação se apropriassem das teorias referentes à inclusão e às necessidades educacionais especiais que alunos deficientes apresentam.” Grupos isolados, ações desconectadas e fragmentadas não darão respostas satisfatórias.

4. A GÊNESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DIANTE DA INCLUSÃO

Conforme Behrens (2006, p. 20), a sociedade do conhecimento: “exige mudanças profundas no que se refere à visão de mundo, de homem, de tempo, de espaço, entre outras.” Nessa perspectiva é preciso uma reorganização em todos os sentidos e tal proposição, por conseguinte, exige mudanças que envolvem no homem e no professor, na sua dimensão humana e profissional, diferentes facetas de um mesmo ser, referindo-se quanto à revisão de conceitos e de paradigmas, para se atender às exigências de uma escola que também mudou:

A forma tradicional de conhecimento presente nas escolas centrava-se na figura do professor, sendo este tratado como o "dono do saber". Hoje, percebemos mudanças nesse cenário. Na era da informação, o espaço de saber do docente foi dando lugar ao de mediador e problematizador do aprender: ele passou a ser visto como aquele que desafia os alunos, mostrando-lhes, entre as várias possibilidades de aprendizagem, caminhos que poderão ser percorridos [...] Este papel de mediador e instigador do conhecimento, que o educador passa a assumir na era da informação, não reduz nem minimiza sua responsabilidade com a formação do sujeito, muito pelo contrário, deve contribuir para uma formação humana e ético-social (CRUZ, 2008, p.1027).

A dificuldade vivida por professores refere-se à transposição de ações preestabelecidas para uma nova proposição, exigindo, para Cruz (2008, p. 1030), que “[...] os professores se prepararem para ajudar seus alunos a lidar não com as verdades e certezas absolutas, mas sim com as incertezas do saber e da vida.”

Moran (2007, p. 84) afirma que

[...] se somos professores-aprendizes inovadores, podemos combinar roteiros previsíveis, trilhados com diferentes estratégias e caminhos com roteiros semidesconhecidas, em que não somos tão especialistas e em que propomos que o grupo esteja mais atento para aprendermos juntos, para utilizar todas as experiências prévias de todos, para trocar mais informações.

Assim, é importante uma formação que permita aos docentes obterem subsídios no enfrentamento de tantas diversidades e dificuldades por tratar-se, de acordo com

Arroyo (2004) de se quebrar imagens tanto de discentes quanto de docentes. As imagens podem ser quebradas quando são organizadas análises de situações, ao ponderar que os alunos não são mais os mesmos e, em um momento de reflexão, perceber não serem eles, também, os mesmos. Havendo mudanças na sociedade em seus diferentes segmentos, é possível encontrar alterações nos hábitos, costumes, valores éticos e morais e, a partir disso, considerar que: “se a categoria docente não é a mesma e assume este dado como positivo, poderemos estar em condições de ver como positivo que os alunos (as) não sejam mais os mesmos (ARROYO, 2004, p.34).”

Com tal propósito, como afirma Moran (2007, p. 87), “para mudar o mundo, podemos começar mudando a visão que temos dele e de nós. Ao mudar nossa visão das coisas, tudo continua no mesmo lugar, mas o sentido muda, o contexto se altera.” Desse modo, é possível propiciar mudanças a médio e longo prazo, por ser o tempo um determinante significativo na promoção de mudanças e aquisição de conhecimento, não como algo estático e inflexível, mas como um elemento maleável, no sentido de ser adaptável a diversidade vivida na atualidade.

No contexto da inclusão, não se coloca a proposição entendida como a simples colocação de diferentes em um mesmo local, mas como elo na promoção do ser humano na busca por novos modos de integração que tenham em seu cerne a compreensão da complexidade do ser e de sua riqueza por ser diferente, sendo fator de socialização e aceitação do outro, reflexão e construção de sua identidade. Contribuir para o desenvolvimento com uma série de ações propiciadas por medidas que tenha em seu seio a promoção das delicadas relações que envolvem discentes e docentes e a sociedade tecnológica, globalizada e inclusiva. A formação contínua deve, para Brzezinski (2008, p. 1149):

- a) alimentar-se de perspectivas inovadoras;
- b) valorizar as atividades de autoformação participada e de formação mútua;
- c) alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática;
- d) incentivar a participação de todos os professores em programas e em redes de colaboração;
- e) capitalizar as experiências inovadoras e as redes de cooperação existentes nos sistemas.

Não deixar, dessa forma, o lado humano, mas ao considerá-lo, ter a visão do todo, uma visão sistêmica e, como tal, entender e considerar, como na proposição de

Brzezinski (2008) acima citada, que as tecnologias podem auxiliar não simplesmente como um recurso tecnológico sem significado, por ser máquina, mas que o diferencial será dado pela ação de quem o manuseia, além da contribuição como recurso por si só importante, uma vez que auxilia na interação e complementação da aprendizagem.

Nessa proposição é relevante a contribuição de Rocha e Cortelazzo (2010; s/p.) ao afirmar:

Na formação inicial na Educação Superior é fundamental trabalhar com conceitos e hipóteses em relação às pessoas com necessidades especiais e ver a Educação Inclusiva não apenas como mais uma modalidade de educação, mas como uma concepção de educação que todos os professores, como profissionais de educação, tenham e desenvolver outros projetos que desenvolvam saberes dos professores para ajudar os seus alunos a integrarem a sociedade de forma pró-ativa superando a exclusão que sofrem nas atuais condições.

Neste capítulo será retomada a discussão sobre o papel da docência e da formação inicial e continuada de professores como ponto de partida para práticas educacionais formais menos excludentes, voltadas aos princípios de ética e profissionalização. Não se está delegando o papel principal de modificar o cenário de exclusão no ensino superior ao professor, visto que as políticas públicas responsáveis por amparar essa prática encontram-se enfraquecidas.

O que se pretende, então, é definir parâmetros que sinalizem possibilidades didático-pedagógicas assertivas para efetivação de um planejamento de escolarização menos linear, menos fragmentado e que supere os limites de uma prática alienada, cartesiana e descomprometida com as necessidades educacionais das demandas atuais: seres humanos *diferentes* que se constituem em espaços multiculturais e que precisam transcender a consciência ingênua (FREIRE,1981) para apropriarem-se do conhecimento a fim de que sejam também, independente de sua condição física ou cognitiva, sujeitos de transformação social.

4.1. SOBRE A PRÁTICA DE ENSINAR E APRENDER

Partindo do pressuposto de que o ser humano tem possibilidades cognitivas (independente de prejuízos mentais) de se organizar e adaptar em diferentes situações e contextos, entende-se que todos podem acionar mecanismos para estabelecer uma rede de ligações e organizar raciocínios sempre mais complexos (PIAGET, 1971). Nesse sentido, a aprendizagem ocorre em diferentes espaços que não só o escolar. Entretanto, é em espaços formais de educação que se deve oportunizar acesso ao saber sistematizado e à ciência organizada historicamente como possibilidade de inclusão.

De acordo com Demo (1984, p.36): “a capacidade de aprender dinamicamente, ou seja, de modo reconstrutivo é própria do ser humano”, fato esse facilmente comprovado pela história da sociedade, sua evolução e transformação. O aprender, no entanto, em um primeiro momento, nos primórdios da civilização, de acordo com Nóvoa (1991, p.110) não está relacionado a educar, mas: “[...] se faz, sobretudo pelo conjunto das interações que se produzem no ambiente da criança, sem que o adulto tenha consciência da ação educativa que ele está a exercer.” A educação pode ser considerada informal, por não ter a mesma conotação de uma aprendizagem acadêmica, sendo no entanto de grande importância para o desenvolvimento da sociedade, além de ser um de seus pilares. De acordo com Delval (2001,p.15)

Se devemos ter presente que muitas espécies animais aprendem, e aprendem de seus congêneres, também parece claro que os humanos constituem a única espécie que ensina, ou ao menos *ensina* sistematicamente, e que foi capaz de fazer da educação um dos pilares da sobrevivência da espécie.

Esse aspecto é abordado por Nóvoa (1991, p.109) ao afirmar que: “O indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre num grupo que lhe ensine a cultura e preencha a *distância* entre o cérebro e o ambiente.” A essência do aprendizado e sua importância, no sentido de diferenciá-lo de outras espécies assim como permitir que ele atue no meio que está inserido, fazendo adaptações de acordo com suas necessidades, é sua aprendizagem e, naturalmente, a relevância de se ter educadores que o auxiliem em sua longa caminhada no processo de aquisição de conhecimento, mais precisamente, no processo educacional, por ser o professor o responsável pelo planejamento, a elaboração de atividades organizadas de forma a ter coerência e contribuir para a formação de pessoas na sociedade em que

está inserida e, principalmente, para que se torne cidadão consciente e de direitos dentro de um estado democrático.

Por viver em sociedade, a cultura, os costumes, os hábitos são elementos importantes por ratificarem ao homem perpetuar-se e identificar-se com o meio no qual está inserido e sendo ao mesmo tempo transformador quanto transformado, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Destarte, essa é uma interpretação atual de educação como “transmissão cultural” e, de acordo com Nóvoa (1991), a princípio considerada como uma “impregnação cultural” ao ocorrer mediante interações que advêm dos indivíduos, sem uma intenção formal de educar.

A grande mudança, de acordo com Nóvoa (1991) tem seu germe na Idade Média, quando a burguesia, como uma “classe revolucionária por excelência”, inicia as mudanças, passando de uma situação de sociedade estamental para uma de “plasticidade”, em que mudanças podem e devem ocorrer, não permanecendo mais o indivíduo, necessariamente na mesma classe social que nasceu havendo possibilidade de mudança. Naturalmente, essas mudanças estão vinculadas a diversas circunstâncias para que ocorra, mas não mais como uma situação imposta.

Toda mudança de mentalidade ocorrida no final de Idade Média e o voltar-se para a criança, é discutida por Áries (1981), acrescida de algumas ressalvas, ao considerar que, em cada momento, houve uma concepção de infância e, especificamente no período citado, as mudanças retratarem, especificamente, uma preocupação dentro dos moldes burgueses, moldes esses que atenderam aos interesses do período. O século XV (Idade Média) pode ser considerado o marco inicial, por dar à educação uma conotação diferente, brotando os primeiros sinais de uma educação para formação acadêmica, não como a compreendemos na atualidade, por ser de época, período diferente e, naturalmente outro contexto, mas com o sentido de escolarização, de aprendizagem. O marco é importante porque, de acordo com Nóvoa (1991, p. 114): “doravante, é à escola que incumbe o trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural.”

O período (Idade Média) passa a ser um marco na educação por caracterizar o início da escolarização para as crianças, com a aprendizagem de leitura, da escrita e cálculo, atendendo às necessidades da sociedade naquele momento com tantas e

diferentes mudanças sociais, políticas, econômicas e científicas. Outro aspecto importante a ser lembrado é que, em um primeiro momento, a escola é pertença da Igreja, por ser a detentora do conhecimento, assumindo a sua supervisão, assim como a contratação de mestres. Se em um primeiro momento a escola está ligada à Igreja, posteriormente passa a ser de responsabilidade do Estado, por representar o conhecimento “poder”, e por permitir o controle até então exercido exclusivamente pela Igreja. De acordo com Nóvoa (1991, p.115): “[...] graças, sobretudo ao trabalho fornecido pelas congregações religiosas, uma instituição nova foi moldada.”

Não é difícil compreender a função da escola e, especificamente, da educação, para uma classe (burgueses) desejosa de ascender e firmar-se como classe social com características marcadamente estamental, estratificada, sem possibilidade de mudanças. Representa, outrossim, um elemento importante para o crescimento econômico e para a organização nacional. Com todas as mudanças ocorridas na Europa no final da Idade Média e início de Idade Moderna (como o surgimento de cidades, as grandes navegações, a escrita impressa, só para citar algumas das mudanças), Nóvoa (1991, p.118) considera-o um período importante para a educação e para a identificação do docente enquanto profissional, aliado ao questionamento para se saber o que significa ser docente, além de outras questões para se especificar seu papel na educação e na sociedade, sendo, portanto, a gênese e o desenvolvimento de um profissional enquanto funcionário. E, mais ainda, de acordo com Nóvoa (1991, p.118-119):

O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre.

Um aspecto marcante em relação à docência, enquanto profissão, refere-se ao fato de, como destaca Nóvoa (1991, p. 120), os docentes: “não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas.” Não participaram da elaboração de regras. O fato de terem saído do controle da Igreja e passarem a ser controlados pelo Estado, sem serem consultados, participado do processo,

considerando que, de acordo com Nóvoa (1991, p120) o: “comportamento ético lhes foi ditado do exterior”, nesse processo, os docentes passam a ser, na análise de Nóvoa (1991, p121): “*funcionários do Estado* com todos os direitos e deveres que isto implica.” E a consequência dessa situação é, para Nóvoa (1991, p.121) “a *funcionarização* como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar.”

Se, de acordo com Nóvoa (1991, p.122), a ação docente está ligada “às finalidades e aos objetivos”, tem também uma “intencionalidade política.” Por estarem vinculados ao Estado, estão, de certa forma, submetidos às ideologias desse Estado, mas, em contrapartida, possuem habilidades e instrumentos para, em sua ação pedagógica, usar de um discurso e ter práticas que irá caracterizá-lo de modo particular e único. Nessa perspectiva é preciso considerar o professor como um indivíduo que, como todos os seres humanos, a partir de suas vivências e experiências e, principalmente de seus resultados, capaz de processar informação, tomar decisões, gerar conhecimento prático, com crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. A lembrança de Freire (1987, p.68) é pertinente ao afirmar que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.” A educação é permanente e, ainda de acordo com Freire (1997, p.20):

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Dos desafios vividos por docentes desde a institucionalização como categoria voltada para educação e, como tal, sujeitos atuantes e em contato com pessoas de diferentes vivências, experiências, enfim como parte de uma diversidade rica e, ao mesmo tempo, problemática dentro dessa diversidade e riqueza pela própria idiossincrasia que caracteriza o ser humano como ser único na própria espécie, existem desafios diários a marcá-los. A esse respeito Moran (2007, p.85) afirma que: “Cada um

de nós vai construindo sua identidade com os pontos de apoio que consideram fundamentais e que define escolhas. Cada um tem uma forma peculiar de ver o mundo, de enfrentar situações inesperadas.”

Giddens (2002), ao analisar a modernidade e identidade, considera que o global e a modernidade, enquanto entidade estabelecida, seus riscos e sua complexidade impõem aos indivíduos perturbações e ansiedades generalizadas, exigindo a criação de novas formas de identidades para se lidar com essas perspectivas.

Tratar o tema identidade sugere complexidade e multiplicidade de definições por ser formada de singularidades, identidade pessoal, e pluralidade quando se trata de identidade coletiva, as duas se complementando e particularizando cada indivíduo. A construção da identidade, desse modo pode ser entendida a partir do intrapessoal e interpessoal se cruzando e se estruturando e reestruturando em busca de si mesmo.

Ciampa (1993, p.127) trata a identidade como um processo de metamorfose com marcas e representações construídas socialmente:

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política.

O autor mostra o entrelaçamento do individual e do social na construção da identidade como uma prática cultural que se efetiva nas relações sociais em seu tempo e em uma dinâmica que gera conflitos por envolver reflexões, de lutas e conflitos como modo de ser e estar.

Ao tratar de docência é preciso, em uma proposição holística, considerá-la em uma rede de relações que envolvem saberes, valores, conflitos e emoções, frustrações, desvalorização entre outros e, ao longo do tempo, contribuem para formar os modos de ser professor.

Quando nos referimos a desafios, o da inclusão nas universidades como local que pode e deve contribuir para sua democratização e, ao mesmo tempo, atentar

para as necessidades no que se refere a uma infraestrutura tanto material como psicológica que dê suporte aos que nela atuam além de considerar que, de acordo com Alencar (1993, p.9)

É necessário chamar a atenção também para a universidade no sentido de que invista mais nesta área, primando na formação dos profissionais de educação e contribuindo, através de seus recursos humanos, para a construção de práticas educativas mais efetivas. Também de fundamental importância é que se incorporem na prática os avanços observados na teoria e os achados de estudos empíricos levados a efeito, especialmente pelo corpo docente universitário.

Nessa acepção, a universidade tem múltiplos papéis; o de formar futuros educadores, formar-se e transformar-se para atender à comunidade da qual faz parte, assim como atender às necessidades de outras entidades que necessitam de sua ação educativa e formativa com base científica para atender a diferentes segmentos sociais. E, mais ainda, que os profissionais sejam reflexivos, trazendo em seu âmago um ponto gerador de amplas discussões por envolver ações que vão, de certa forma, contra interesses outros, quais sejam, as determinações recebidas pelas escolas de instituições normatizadoras (organizações governamentais) do trabalho docente e da própria ação pedagógica. Libâneo menciona que (2005, p.65):

[...] o desenvolvimento da capacidade reflexiva estaria associada a maior flexibilidade profissional dos professores, maior autonomia e maior capacidade de tomada de decisões em seus espaços de trabalho, algo também desejado dos demais trabalhadores em face da intelectualização do processo produtivo e da necessidade de automonitoramento.

A citação é um dos pontos lembrados por Libâneo em sua análise sobre o termo reflexão assim como a adoção e consideração na prática educacional, mais especificamente na formação de professores, por envolver outros aspectos e necessitar de uma análise crítica por parte de quem a emprega além de uma busca de, para Libâneo (2005, p. 54): “diferentes modos de compreender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores”, mas que consideramos interessantes por lembrar a importância de se ampliar o pensar a educação como uma prática consciente e comprometida com o social, que conduza à emancipação intelectual dos indivíduos.

Arroyo (2004), ao discutir o mal estar vivenciado nas escolas, lembra que ele não se refere somente aos professores, mas dos alunos também. As tensões referem-se, em uma análise mais cuidadosa, a auto-imagem e, nesse sentido, a busca da identidade pessoal e coletiva “refletida na infância, adolescência e juventude” com a qual os professores lidam. Essa relação é estabelecida por estar a “pedagogia e o magistério” ligados ao homem em todas as suas fases de desenvolvimento, desde a infância.

As transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo provocaram e provocam transformações nos indivíduos que fazem parte dela e, nessa perspectiva, aspectos sociais e culturais tomaram outras formas e exigem da escola e educadores resignificação do imaginário em relação aos próprios educandos, por não serem eles mais os idealizados em seu imaginário, mas sujeitos com tensões, reflexos de um contexto social marcado por interesses outros, relegando a um segundo plano questões voltadas para valores morais, éticos e culturais, conforme Arroyo(2004).

Conhecer os alunos, saber de seus tempos, suas imagens, suas necessidades é o parâmetro, de acordo com Arroyo (2004, p.53) para a mudança dos educadores e, mais ainda: “Se a presença dos alunos é cada vez mais notada nas escolas, se nos obrigam a enxergá-los a questão iniludível passa a ser se o vemos e como o vemos.”

Não é mais possível voltar-se, como educador, para questões curriculares, com conteúdos, métodos e processos de avaliação somente. É preciso que, junto às questões acima referidas, exista a preocupação, de acordo com Arroyo (2004), em conhecer os educandos porque o conhecer implica reflexões nos educadores quanto a sua própria imagem através da imagem do outro, no caso, os alunos.

Nessa perspectiva, a proposição de Arroyo (2004) é de humanização da escola para a promoção de um reencontro com os profissionais que nela atuam e, nessa ótica, um reencontro com os educandos, suas trajetórias e tempos, assim como as trajetórias e tempos dos educadores. Das tensões desses reencontros é possível emergir, na caminhada em busca de um olhar sobre ambos - educadores e educandos - a possibilidade de políticas públicas, sociais e educativas que atentem para as suas trajetórias.

4.2. MUDANÇAS NA ORDEM GLOBAL E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A globalização contribuiu para encurtar espaço, tempo, modificar as relações sociais. Com um simples toque em um teclado é possível obter informações, realizar cirurgias delicadas com precisão. Todo esse desenvolvimento passou e passa pela educação e aquisição de conhecimento. Por mais que a sociedade aprimore suas tecnologias, certamente uma categoria permanece – o professor. Ao pensar em seu papel e seu fazer, surgem preocupações quanto à sua história, o percurso e profissionalização enquanto categoria e, mais, os desafios vivenciados nesse percurso. Desafios porque a escola, como parte integrante e integradora da sociedade, influencia e é influenciada por ela. Nesse contexto, políticas adotadas, a economia, as normas e costumes de um determinado período refletem na educação que, por sua vez, são reflexos dela. O professor, em meio a tanta diversidade e transformações precisa atualizar-se, manter-se constantemente informado e, para tanto, cursos, seminários, fóruns, dentre outras atividades são oferecidos. Deve-se partir do princípio de que a educação é permanente, por toda a vida e, de acordo com Gadotti (2000, p.9) “ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade.”

A crença de ser o professor uma peça chave no sistema educacional de suma importância, sem deixar, naturalmente de considerar outros aspectos com a própria estrutura escolar, o currículo, as políticas públicas para a formação de pessoas nos faz ter a convicção da importância da oferta de cursos, seminários, grupos de estudos, enfim, o que se considera ser necessário ou adequado para atendê-lo em suas necessidades. Ouvir os professores, saber de suas angústias, suas dúvidas e suas sugestões é contribuir para a melhoria na educação e, nesse sentido, contribuir para a educação que se almeja para todos.

Por construírem sentidos que retratam o seu modo de agir e ser, tendo como base as relações estabelecidas ao longo de sua vida, sua história, entrelaçando o

pessoal e o social porquanto ser individual e social é um referencial denso e, desse modo é um dos pontos que podem dar o suporte necessário na elaboração e posterior aplicação de ações que venham a atender as reais necessidades da escola, da educação e sociedade na formação de cidadãos críticos.

Em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar, denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surgiu como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e polêmicas.

O conceito de inclusão passou a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta, que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular.

4.2.1. Igualdade e diferença: questões atuais?

Comparato (2010), ao se referir à igualdade, lembra-nos da importância de se distinguir entre diferença social e desigualdade social. Uma primeira distinção deve ser lembrada quando se trata de aspectos genéticos herdados através do código genético marcando cada indivíduo como ser único na sua constituição, caracterizando-o quanto a cor, sexo. Outra consideração deve ser feita quando se trata de aspectos culturais, construídos historicamente, como a diferença de comportamento caracterizando sexo feminino ou masculino.

Os costumes e as mentalidades por sua vez estão assentados em tradições grupais. Todas essas referências não vão caracterizar os indivíduos como seres melhores ou superiores em relação aos outros, apenas vão diferenciá-los com critérios outros que não o de colocá-los em patamares superiores ou inferiores e sim com características próprias, determinadas geneticamente ou fazendo parte da região em que foram criados, não se referindo a juízo de valor. Tratar de juízo de valores é lembrar aspectos culturais estabelecidos pela sociedade de acordo com a apreciação de determinado grupo em relação a um ou outro grupo. Refletindo a dominação e

exploração sofrida. É esse um dos pontos para se compreender o processo histórico de exclusão de diferentes grupos sociais, étnicos, raciais, culturais. Em seu bojo encontra-se a imposição de valores, normas adotadas de acordo com critérios próprios determinados em função de interesses particulares para se atender a interesses particulares em detrimento de grupos minoritários subjugados e aliados do processo social. Como ou quais os critérios adotados para se determinar o pertencimento ou não a um grupo ou categoria? Quem pode ser considerado incluído ou excluído em determinada sociedade? Qual o significado de termos usados nesse processo histórico? Responder a todas as questões envolve outros procedimentos que desviam do projeto de pesquisa, mas conhecer o significado de termos com inclusão/exclusão nos permite fazer uma análise das desigualdades justificadas socialmente.

Como um processo historicamente construído, definir o significado de cada termo é um dos caminhos a ser percorrido para a compreensão de inclusão/exclusão e historicamente determinado. Inclusão, de acordo com o dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa é: ato ou efeito de incluir. O termo incluir, por sua vez significa compreender, abranger; conter em si. Por exclusão a definição encontrada no mesmo dicionário é: ser incompatível com; afastar, desviar, eliminar; pôr de lado, abandonar, recusar; não admitir, omitir. Quando se trata de definir termos faz-se mister considerar também o que se entende por integração. Entender a diferença entre os termos significa entender o sentido de inclusão/exclusão e ações desenvolvidas historicamente. De acordo com Hamze (2010), integração: “[...] implica como recurso principal à promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo.”

Ferreira e Guimarães (2003) tratam a respeito da “igualdade” x “diferença” relacionando-os a aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos, pensados como termos opostos e complementares. Opostos quando se trata de considerar que não existem dois seres iguais por ser cada um único. Quando referido ao aspecto religioso, a Bíblia considera todos filhos de Deus, e nesse sentido todos iguais perante Ele. Se todos se consideram filhos de Deus de acordo com a proposição religiosa, essa igualdade deve ser estendida a outros como irmãos e, como tal, perante a lei e os homens devem e querem ser tratados igualmente. Desse modo, para as autoras “a

idéia cristã de igualdade está indissociavelmente ligada à idéia da diferença, através do conceito de pessoa (p. 36).”

Ao tratar do aspecto político, Ferreira e Guimarães (2003) lembram que: “todos devem ser considerados igualmente livres, e a igualdade deve ser absoluta (p.36).” Quanto ao aspecto econômico a igualdade “deve ser relativa (p. 36)” por existir a propriedade privada e essa não pode ser nivelada. Trata ainda da individualidade como modo de preservação do indivíduo no que concerne a sua liberdade.

Skliar (2006), ao se referir a diferenças, lembra que a “questão do outro e da diferença [...] introduzida atualmente pelo discurso multicultural, [...] existe [...] no discurso filosófico, desde a antiguidade (p. 20).” A esse propósito comenta que a “pergunta pelo outro é, no geral, uma pergunta por outro que é (in) específico.” Na continuidade, refere-se a filósofos que discutiram sobre o referido tema, iniciando por Aristóteles que faz uma distinção entre diferença e alteridade. A diferença das coisas, para Aristóteles, de acordo com Skliar (2003, p.20): “supõe sempre uma determinação sobre aquilo que diferem. Alteridade, ao contrário, não significa determinação nenhuma: há outro ser e não uma diferença entre dois seres.” Saber respeitar e aceitar o outro como “outro” é uma proposta em direção à diversidade e multiculturalidade.

A dificuldade de aceitação do outro como um do aspecto histórico é discutida por Goffman (1988, p.11) ao afirmar:

os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo *stigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. (grifos do autor)

As colocações de autores até aqui apresentadas reforçam a dificuldade em promover mudanças a curto ou médio prazo, não por crer na sua impossibilidade. Entre o crer e o tornar possível existe um caminho a ser percorrido na busca de alternativas possíveis. Trabalhos realizados em diferentes ambientes, desde o familiar ao social e acadêmico têm sido realizados, cada qual promovendo ações em direção à quebra de paradigmas com o objetivo único da promoção do ser humano em sua plenitude a partir da diversidade. A dificuldade encontrada está, de acordo com Goffman (1988, p.11) em

que: “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.”

O aspecto social é marcadamente relevante quando se trata de estabelecer normas e, de acordo com Manzoli, Perez e Garcia (2002, p.66): “As desigualdades na sociedade levam o aparecimento de grupos dominantes, que impõem suas normas como maneira de sobrevivência ou aceitação [...]” Nesse sentido compreende-se a exclusão em um aspecto mais abrangente envolvendo toda a sociedade através de seus tentáculos quando se trata de aspectos multiculturais, pela pluralidade no que concerne a credo religioso, raça, cor, etnia, gênero, trabalho, enfim toda a diversidade existente em um mundo globalizado.

As concepções que temos ou estabelecemos para cada pessoa estão assentadas em expectativas que, por sua vez se relacionam à própria história de vida, experiências, vivências que deixam marcas profundas no agir e interpretar a realidade, transformando-se, desse modo, a realidade objetiva em subjetiva. Trabalhar sem preconceções exige esforço e abertura para o diferente, revisão da própria história de vida e admitir ou aceitar-se como é para aceitar o outro como ele é, dando sentido à alteridade. Ao dar sentido à alteridade, é atribuída à identidade, na proposição de Sawaia (2008, p. 120): “a incumbência de resguardar a multiplicidade das individualidades[...] e, por outro lado[...] recorre-se a esta referência para enfrentar , no plano individual e/ou social, a indeterminação, a multiplicidade e o medo do estranho, da incomensurabilidade e da relativa essencialidade das coisas.” É considerar a identidade como um processo, estar em construção e com tal proposição a possibilidade de revisão, reconstrução, reelaboração e, nessa perspectiva: “sem abrir mão de seu modo de ser, acolhe a multiplicidade em encontros afetivos, que geram prazer, alimentados pela diversidade e sem temer o estranho.(SAWAIA, 2008, p.126).”

4.2.2. A inclusão a partir de uma mudança de paradigma

Comentou-se, anteriormente, a respeito da mudança de paradigma nos diferentes setores sociais como uma necessidade premente em direção à inclusão, à aceitação do outro. A aceitação significa pensar o outro a partir de suas possibilidades, não de sua(s) impossibilidade(s). É considerar os seus pontos fortes e seus pontos fracos.

Cada sujeito histórico traz consigo uma história peculiar de vida e essa história deixa marcas profundas na forma da pessoa se comportar e entender o mundo. Para que se logre sucesso no processo de escolarização frente à (in) exclusão implícita na história cultural desses estudantes, é necessário que se conheçam essas realidades a fim de prover ajuda para ressignificação dessa realidade e construção de conceitos menos empíricos acerca da constituição de si e da sociedade.

Para tanto, precisa-se partir da organização de políticas escolares conscientes de seu papel social integrador. O ponto de partida é o diagnóstico da realidade institucional e das características da demanda, construir uma cultura institucional. Conforme Julia (2001, p.10-11),

A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Nosso país, a partir das diretrizes que põe para a educação, aponta o caminho do multiculturalismo como ponto de partida para o trabalho escolar. Candau e Anhorn (2002), ao referir-se ao multiculturalismo, apontam os anos 80 e 90 como um referencial da tomada de “consciência” quanto à diversidade cultural brasileira. A consciência surge a partir de questionamentos quanto à “democracia racial.” As reivindicações de diferentes grupos sociais (sem terra, negros, índios dentre outros) quanto a seus direitos como sujeitos participativos, como agentes construtores de uma identidade nacional provocam ações no sentido de promover a inserção das minorias em diferentes setores sociais.

Se a sociedade caminha com propósito de mudanças no que concerne a meditar a diversidade social, econômica, política e cultural, a escola, como uma das instituições sociais, precisa pensar ações que atentem a essas questões. Mudanças são necessárias em suas práticas pedagógicas para ser considerada escola democrática dentro de preceitos de igualdade de direitos e de oportunidade de acesso a bens e serviços por todos. Nesse sentido, Candau (2000, p. 2) considera que: “a problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui, portanto, um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática hoje.” A escola, para ser inclusiva na diversidade, deve, nessa proposição, ver e rever suas práticas em gestão, currículo, lembrando a proposição de Glat e Pletsch (2004, p. 2):

O currículo para uma escola inclusiva, entretanto, não se resume apenas a adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais. A escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado.

A formação de professores, recursos didáticos pedagógicos são todos expedientes que, em sua particularidade, contribuem para a incorporação da dimensão cultural em sua pluralidade para que venha a incorporar a igualdade de oportunidade a todos. Esses aspectos devem ser lembrados por todos os que atuam em educação com a proposta de aprendizado dentro da enorme diversidade social.

A multiculturalidade é discutida por Candau e Anhorn (2002, p.14–15), no âmbito escolar com a atenção voltada para a didática, que seria a gênese da organização pedagógica referente:

[...] a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extra-classe, a relação escola-comunidade, entre outras. Tratam-se de temas sem dúvida “clássicos” no campo da didática, que necessitam ser revisitados e ressignificados a partir deste novo olhar.

Essas proposições chamam a atenção para o cuidado do professor ao planejar sua ação na sala de aula, respeitando aspectos pedagógicos. Nessa premissa, reflexões devem permear as práticas nas escolas para uma análise criteriosa com o

intuito de verificar se estão atendendo às reais necessidades dos atores nela envolvidos.

5. ABORDAGEM DE INTERVENÇÃO: REPRESENTAÇÕES DOCENTES E INICIATIVAS INCLUSIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

Lüdke e André (1986, p.2) afirmam que, para ser considerada pesquisa, é preciso: “promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. As autoras acima citadas complementam afirmando que o estudo origina-se a partir de um problema que desperta a atenção do pesquisador e que “[...] limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento [...] uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa [...] que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.”

O projeto de pesquisa iniciado em uma instituição pública do Paraná é fruto de preocupações de professores diante do desafio histórico da inclusão de pessoas com necessidades especiais na universidade. A maior dúvida está relacionada a como desenvolver atividades em sala, ensinar e contribuir para que a escola atenda às necessidades desses alunos de modo que eles possam aprender os conteúdos trabalhados, interagir com todos que fazem parte de sua sala e, principalmente, que a comunicação e o compartilhamento sejam elementos facilitadores da aprendizagem e contribuam para uma relação democrática entre todos. A preocupação pode ser justificada pela falta de informação sobre as diferentes necessidades de cada aluno em decorrência da não orientação quando da formação dos referidos professores. Aliado a essa questão, é sabido que a sociedade não discutia, ou, mais precisamente, procurava segregar por diferentes formas os portadores de necessidades especiais.

Para tentar alcançar a meta de reduzir ou tentar minimizar as barreiras atitudinais no espaço institucional buscaram-se informações sobre as políticas internas da instituição para atender à demanda de portadores de NEE e, na sequência,

organizou-se trabalho com um grupo de professores do Departamento de Letras da universidade.

A solicitação foi da chefia de departamento diante de dúvidas dos professores a respeito da inclusão a fim de atender a solicitações legais com o crescente número de pessoas freqüentando cursos de diferentes áreas de conhecimento. As dúvidas não se restringem a um departamento da instituição, mas a toda a instituição. Como professora, atuamos em diferentes áreas de conhecimento e vivenciamos situações de preocupação tanto por parte de professores como por futuros professores quanto ao desafio de estar em sala de aula com alunos com necessidades especiais.

É com esse sentido que a pesquisa se caracteriza como social na proposição de Pedro Demo (1984), por unir um interesse particular, de um determinado momento, oriundo de dúvidas relacionadas a um aspecto particular, inseridas em um contexto determinado, mas que, ao mesmo tempo, exige do pesquisador a busca de um saber científico, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 2): “[...] vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo.”

Nesse capítulo, serão discutidas as ações da universidade em questão diante dos desafios da inclusão e analisados os posicionamentos, representações e conhecimentos dos professores acerca da temática, considerando a formação continuada como espaço capaz de favorecer reflexões e minimizar resistências às inovações postas na contemporaneidade, tanto no cenário cultural como acadêmico.

5.1. ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DIANTE DA INCLUSÃO

A instituição pesquisada apresenta como política de inclusão algumas ações referentes, principalmente, à inclusão social com oferta de cotas sociais para alunos provenientes de escolarização pública, vestibular indígena e cotas para alunos afro-descendentes, conforme a lei. Ainda disponibiliza, quando solicitado pelo candidato, vestibular adaptado a deficientes, conforme suas necessidades específicas. Esse encaminhamento ocorre via PAPE – Programa de apoio pedagógico ao aluno com

necessidades educacionais especiais. Esse programa é o principal braço institucional para responder pela demanda da inclusão na instituição. Conforme a instituição, “em sua trajetória universitária, procura atender toda a demanda da necessidade educacional especial. A exemplo disso, cria programas para atendimento aos alunos com deficiência e com déficit de aprendizagem e também aos alunos indígenas. É nesta perspectiva que nasceu o PAPE: para atendimento ao aluno com deficiência”(http://www.unicentro.br/pape/).

A instituição oferece, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, programa de tutoria discente para amparar alunos com déficits específicos que necessitam de maior orientação e encaminhamentos para acompanhar a educação superior. Esse programa de tutoria, aprovado pela Resolução nº 003/2007 – CEPE/UNICENTRO, tem como objetivo “a inserção dos acadêmicos indígenas e dos acadêmicos com deficiência visual e auditiva nos programas curriculares e extracurriculares que favoreçam e promovam a sua formação acadêmica e profissional.”

Na sequência analisaremos as propostas apresentadas especificamente pelo PAPE a fim de conhecer as principais dificuldades, limitações e conquistas dadas no interior da universidade pública aos deficientes que pretendem conclusão de curso superior.

5.1.1. Programa de apoio pedagógico ao aluno com necessidades especiais: PAPE

A universidade que serviu como universo de pesquisa possui um programa especializado no atendimento a alunos com necessidades especiais. Esse programa foi institucionalizado pela “resolução nº 183/2002, criou enfim o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais PAPE, que hoje está renomeado para Programa de Apoio Pedagógico ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais – PAPE” (http://www.unicentro.br/pape/historico.asp).

Esse programa, conforme texto veiculado no endereço online correspondente, pretende trabalhar com os conceitos de acessibilidade, emancipação e reabilitação:

O PAPE ao trabalhar com os três conceitos básicos sobre a Inclusão Educacional definindo os, como Acessibilidade, Emancipação e Reabilitação, avança no próprio conceito de Cidadania e nas suas garantias; e, o avançar deste tema nos remete a um rol de necessidades específicas. Quando o assunto diz respeito à educação de pessoas com deficiência as ações são mais abrangentes e urgentes por estarem ligadas ao acesso à informação, ao trabalho, geração e incremento da renda nas famílias e a cidadania participativa dos mesmos, num processo em construção. Esta condição só é dada em alguns espaços, sendo relegada a escola pública como principal, senão, único meio de acesso ao mundo educacional e aos sistemas educativos e, muitas vezes, ser também o único canal de acesso a sociedade. (<http://www.unicentro.br/pape/historico.asp>).

Analisado o fragmento, chama a atenção o conceito de “reabilitação” e a relação que se faz da educação com “geração e incremento da renda nas famílias.” Tais perspectivas só poderiam ser alcançadas, primeiro, se houvesse uma rede multidisciplinar efetiva de atendimento que incluísse tratamentos e acompanhamentos complementares (fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, entre outros) e, segundo, envolvimento do programa com políticas públicas de geração de renda que são quase inexistentes no atual cenário brasileiro. A esse respeito Edler (2010, p. 3) menciona que a dimensão de trabalho com a inclusão de alunos deficientes na escola dever ser pedagógica centrada no “ensino e aprendizagem” e que “a escola não existe para que a família possa trabalhar e a criança tenha onde ficar. Nem para que a criança se socialize ou se alimente. Escola existe para que criança aprenda e para participar.”

A resolução 129/2006 que regulamenta o funcionamento desse programa menciona que serão atendidos alunos com deficiência mental, sensorial, física ou múltiplas; transtornos mentais como definidos no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-IV; altas habilidades; alterações orgânicas como insuficiências o artigo 3º dessa resolução define como objetivos do PAPE:

- I – subsidiar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- II – preservar os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- III – orientar os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais;

IV – fomentar a criação de ações para a efetivação da política de inclusão na Universidade.

Analisando os objetivos, a partir da pesquisa empírica que se deu por entrevistas, questionários e observações, percebe-se que os objetivos são todos de alçada pedagógica, incluindo-se a orientação de professores, não há menção explícita à formação continuada, o que a nosso ver deveria ser função desse programa, considerando que os docentes deveriam ter conhecimento das necessidades especiais para organizarem recursos didáticos mais coerentes. O que se percebe é que o programa, mesmo por falta de subsídios orçamentários e equipe reduzida, acaba se atendo à adaptação de material (braile, transposição oral, ampliação...).

Quanto às competências do PAPE, descritas no artigo 7º, podemos constatar:

- I – analisar e avaliar casos relativos a dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a barreira atitudinais, sociais, físicas e arquitetônicas;
- II – indicar encaminhamentos e soluções de recursos internos e externos da instituição, para atendimento desses alunos;
- III – elaborar propostas de encaminhamentos da evolução dos casos, para constante avaliação e providências;
- IV - manter os Chefes de Departamentos Pedagógicos informados sobre o desenvolvimento de ações pedagógicas apropriadas, quando necessário;
- V – dar parecer de instrução em processos acadêmicos dos discentes atendidos, quando submetidos as instancias superiores da Universidade;
- VI – elaborar proposta de subsídio e instrumentalização para professores no atendimento aos alunos com necessidades especiais, por meio de cursos, fórum de debates e estudos pertinentes ao assunto;
- VII – propor e analisar projetos de captação de recursos, para investimentos nessa área;
- VIII – orientar as decisões sobre investimentos a serem feitos em infraestrutura, materiais e equipamentos para atendimento aos alunos com necessidades especiais na universidade.

O programa deixa a cargo dos Departamentos Pedagógicos viabilização dos meios necessários “à permanência e sucesso do aluno, recorrendo ao PAPE se necessário. (...) Cabe ao Departamento conceder um acréscimo de até 50% no Plano Individual de Atividade Docente, PIAD, àquelas horas destinadas ao preparo de aulas das turmas que contam com alunos com necessidades educacionais especiais.” Esse dado foi verificado e, via de regra, não é cumprido em sua totalidade pelos

departamentos de ensino devido, principalmente, à recorrente falta de efetivo docente para absorver carga horária excedente.

A tabela abaixo traz as normas de funcionamento do programa:

Tabela 1 – Normas de funcionamento do PAPE

Direitos do aluno	1.1 Cada aluno(a) com Necessidades Educacionais Especiais tem direito a frequentar o Setor para informações, esclarecimentos ou reclamações, bem como para uso do computador, máquina de escrever e/ou demais recursos do Programa. 1.2 Cada aluno(a) terá estipulado um dia da semana para uso dos equipamentos em contraturno conforme a necessidade. 1.3 Impressão de trabalhos escolares. 1.4 Até 100 folhas ao mês de fotocópias. 1.5 Gravação de até 3 fitas K7 por semana. 1.6 Até 2 disquetes de 3^{1/2}: por mês. 1.7 É possível assistir a filmes no setor, desde que agendado com justificativa da necessidade. 1.8 O uso da máquina para escrever Braille e do computador fora do dia estipulado, requer agendamento prévio. 1.9 Usar o computador para trabalhos e pesquisas relacionados ao estudo. 1.10 Usar a Internet com horário previamente marcado. 1.11 Permanecer no Setor nos horários de atividades. 1.12 Receber apoio na formatação de trabalhos e provas com atendimento individualizado no Setor com agendamento prévio. 1.13 Usar o telefone para as necessidades de acompanhamento pedagógico. 1.14 Receber o material encaminhado ao Setor para adaptação como subsídio às atividades acadêmicas.
Apoio pedagógico	3.1 Suporte à transcrição em Braille de provas e trabalhos. 3.2 Gravação de textos e provas. 3.3 Leitura de formulários, editais, recados de professores e manuais. 3.4 Preenchimento de formulários, inscrições, recadastramentos. 3.5 Incentivo à Formação de Grupo de Leitores.

	3.6 Incentivo e orientação a estratégias de estudos. 3.7 Identificada a necessidade de complementação de conhecimento específico em alguma disciplina, solicitar do Departamento do Curso em questão, providências no sentido de suprir tal necessidade. 3.8 Intermediar junto aos professores e Departamentos, a suplementação do tempo para a entrega de Provas, Trabalhos e Exames Finais, desde que o aluno solicite com pelo menos 24 horas de antecedência. 3.9 Levar ao conhecimento de autoridades superiores irregularidades que tiver ciência em razão da competência do Programa, Resolução nº 120/2006 – CEPE/UNICENTRO.
--	--

Fonte: <http://www.unicentro.br/pape/normas.asp>

Resolução Nº 120/2006-CEPE/UNICENTRO e a legislação vigente.

A fim de prestar esse atendimento aos acadêmicos matriculados no programa, há duas salas disponibilizadas na instituição (uma em cada campus), três funcionários, cinco estagiários e dois coordenadores.

O programa conta com uma comissão gestora com membros de diferentes segmentos da universidade (representantes de setores de conhecimento e das áreas de deficiências), entretanto, não há ações específicas no sentido de organização de ações multidisciplinares para diminuir as dificuldades nem maior movimento de pesquisa dessa comissão a fim de levantar os principais entraves e barreiras a fim de buscar alternativas. Conforme informações da coordenação em entrevista, “temos algumas dificuldades, e estas estão bem definidas como as atitudinais. É preciso que todos se envolvam, neste caso principalmente os professores, mas esta articulação entre professores, alunos e Programa ainda é bastante insuficiente.”

A fim de analisar a organização e as ações desse programa, entrou-se em contato com a coordenação e os participantes, utilizando-se de questionário semi-estruturado contendo oito perguntas, objetivando levantar do local pesquisado ofertas e condições para processar a educação para os alunos com alguma NEE, quanto aos recursos, tais como financeiro; material; humanos / formação de professores; técnicos; acessibilidade. Os dados foram comparados aos enunciados pela legislação interna da instituição levantada, basicamente, no site institucional.

Na investigação dos recursos materiais, os resultados mostram que, no atendimento de pessoas com deficiência visual, a IES oferta o programa DOSVOX para

ler, pesquisar e digitar trabalhos, com o dispositivo de impressora a Braile. Para os deficientes visuais com cegueira total, utiliza o Braile, no conjunto de recursos como reglete, soroban e lupa. Para os alunos com baixa visão, utiliza-se texto ampliado, fonte 18 a 24. A instituição disponibiliza de sala de informática com 4 computadores, 3 scanners, 1 impressora simples, 1 multifuncional e 1 de Braile.

Os problemas vivenciados na IES refletem a falta de disponibilidade de recursos no atendimento de alunos com necessidades especiais e, na elaboração de portarias, leis e decretos que institucionalizassem um programa com mais autonomia orçamentária para ter fôlego necessário a organizar ações efetivamente significativas no suporte a alunos e docentes.

Mostra-se, entretanto, um hiato entre conhecimento, habilidades, políticas públicas e práticas e a capacidade do sistema de garantir que as pessoas com necessidades especiais tenham reais oportunidades (GLAT, 2009; OMOTE, 2001).

Ainda em relação aos recursos disponibilizados para os surdos usuários de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), a IES oferta intérprete para os alunos surdos, embora em número insuficiente para suprir os cursos de graduação ofertados.

Em relação à acessibilidade, devido ao prédio ser bastante antigo, os blocos não possuem elevador, embora exista projeto para a colocação. A medida adotada pela IES foi a transferência para o andar térreo dos cursos ou salas com alunos cadeirantes, cerceando seu direito de ir e vir nas dependências institucionais. Somente em bloco construído recentemente foi instalado um elevador.

A construção antiga da IES requer adaptações arquitetônicas, principalmente referentes à estrutura física - o espaço destinado ao atendimento de alunos é o mesmo desde a implantação do PAPE e não sofreu nenhuma ampliação. Foi considerado, nas entrevistas, que as adequações de acordo com as normas de acessibilidade condicionam à liberação de verbas de natureza político-administrativa. Em relação às normas de acessibilidade, a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT/NBR 9050/1994 (p.56), comenta que:

[...] promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas cidades, nos edifícios, nos meios de transporte e de comunicação. Isto constitui um direito universal resultante de conquistas sociais importantes, que reforçam o conceito de cidadania.

Os resultados obtidos a partir das informações prestadas pela funcionária concursada que responde pelo programa demonstram que os profissionais, incluem-se os professores, não têm informações/formação a respeito da educação inclusiva, como fundamentos, especificidades de cada deficiência, intervenção pedagógica, enfim, conhecimento mínimo que possibilitem o trabalho com alunos com necessidades especiais.

Outro ponto que merece atenção é a carência de apoio técnico, devido ao número reduzido no que se refere ao preparo de material solicitado pelos professores, que permite antecipar os conteúdos desenvolvidos nas aulas. Além da falta de profissionais da área de saúde para orientar as eventuais emergências dos alunos.

As dificuldades vividas pelas pessoas com necessidades especiais na IES pesquisada revelam que se esbarra no mais elementar dos problemas, qual seja a falta de verbas federais e estaduais e um não comprometimento dos gestores no que se refere à realidade nacional.

Há, também, problemas pedagógicos decorrentes da falta de envolvimento dos professores dos diferentes departamentos pedagógicos com o problema. Frequentemente o aluno deficiente é considerado um “problema”, entretanto, não são demonstradas forças no sentido de buscar alternativas para dar respostas satisfatórias à resolução desse “problema”.

Tabela 2 – Alunos atendidos pelo PAPE

Deficiência	Curso	Série	Sexo
Surdez	Pedagogia	3	Masculino
Baixa visão	Letras literatura	4	Masculino
Dificuldade de aprendizagem	Matemática	3	Masculino
Surdez	Pedagogia	2	Masculino
Cegueira	Letras literatura	2	Feminino
Baixa visão	Pedagogia	2	Masculino
Insuficiência renal	Pedagogia	4	Feminino
Diabetes/baixa visão	Letras literatura	2	Masculino
Insuficiência renal	Letras literatura	1	Feminino

Surdez (oralizado)	Administração	3	Masculino
Depressão	Farmácia	3	Masculino
Mental/visual	Pedagogia	3	Feminino
Mental/motora	Pedagogia	3	Masculino
Baixa visão/motora	Geografia	2	Masculino
Motora	Pedagogia	2	Feminino
Motora (cadeirante)	Pedagogia	2	Masculino
Visual	Pedagogia	2	Masculino

Fonte: Arquivos do PAPE 2009. Disponibilizados pela coordenação em 24/03/2010.

É importante frisar que, conforme regulamentação, é o aluno que precisa se apresentar ao programa e efetuar cadastro para receber o atendimento. Nesse ínterim, observa-se que muitos outros alunos que apresentam NEE não recebem atendimento por não se vincularem ao PAPE (os motivos ainda não foram pesquisados de forma sistematizada, mas informalmente pode-se indicar alguns: não conhecem o programa; preferem empreender o desafio sozinhos; preconceito - ou medo dele, quanto à sua limitação).

Observa-se um número bastante significativo de ingressos nos cursos de graduação, o que levou ao interesse de pesquisar junto a professores de cursos de licenciatura suas representações, dificuldades e ações a respeito do trabalho com alunos portadores de NEE.

Registra-se, em relação a esse programa, muita força de vontade da coordenação em ampliar o atendimento e institucionalizar programa de apoio multidisciplinar com a presença de profissionais de áreas como a fisioterapia, psicologia, psicopedagogia - observa-se, todavia, que esse objetivo ainda está distante de ser concretizado por motivos anteriormente discutidos, dentre os quais deficiências orçamentárias e falta de profissionais para atender à demanda sem prejuízo aos departamentos pedagógicos de efetivo para a carga horária em sala de aula.

Outro ponto a ser destacado é que o programa dá suporte (mesmo que limitado) quase que exclusivamente aos alunos, os professores não aparecem nas prioridades de atendimento no sentido de orientações sobre encaminhamentos didático-pedagógicos especializados para os diferentes tipos de NEE apresentados. Não aparecem, também, nas metas do PAPE cursos de qualificação docente nem grupos de estudo ou pesquisa para fortalecer e disseminar as idéias de inclusão.

5.2. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS VIVENCIADAS

Quando da solicitação do Departamento de Letras para falar sobre a inclusão na universidade, elaboramos um questionário semi estruturado com 4 questões e com uma observação para que os professores fizessem observações caso desejassem. Antes das questões foi apresentado um fragmento do texto: “A diversidade como elemento agregador em uma sociedade democrática”, retirado do site da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Acesso 17/08/2008). O objetivo foi dar um referencial para facilitar a reflexão e transcrição das respostas. A reunião foi no dia 9 de julho de 2008 e participaram 16 dos 38 professores do departamento. O passo seguinte foi a leitura e análise das respostas dos professores.

Estavam previstos mais encontros com a equipe docente para dar o feedback da análise dos questionários e aprofundar reflexões sobre o processo de inclusão de deficientes na universidade. Num primeiro momento observou-se entusiasmo daqueles docentes diante da possibilidade de estudar a temática buscando alternativas para aprimoramento de sua prática em frente dos desafios impostos pela demanda educativa atual que traz ao espaço acadêmico a diversidade.

Entretanto, foi possível apenas mais uma reunião com o grupo no ano de 2009 devido ao contingente das reuniões pedagógicas do departamento (que acontecem quinzenalmente). Nesse outro encontro foram discutidas as dúvidas apresentadas pelos professores na sondagem anterior e apresentados slides que subsidiaram a discussão a respeito do histórico da inclusão e de alguns aspectos das diferentes limitações decorrentes de algumas deficiências mais presentes em alunos no cotidiano acadêmico.

5.2.1. O universo de pesquisa e intervenção com docentes

Os professores que responderam às questões do primeiro momento da intervenção são profissionais graduados na área de Letras com cursos de mestrado e doutorado nessa mesma área. Muitos já atuaram no ensino fundamental e todos demonstraram alguma preocupação acerca do acesso de portadores de NEE na universidade.

Observam-se mais resistências do que disponibilidade para aceitar a situação e se engajar em um processo acadêmico que exige mudança de paradigma e reestruturação de uma prática que, muitas vezes, já está cristalizada e muito mais pautada na formação profissional puramente técnica do que, também, humanizadora e política. Essa situação é observada no depoimento da professora “X” ao responder a questão de como a inclusão se apresenta no cenário nacional e suas possibilidades na academia:

No momento ainda como projeto. A que questão se dá na discussão sobre a inclusão “de quem” já que nos deparamos com tantos excluídos. A inclusão física já parece estar em um processo de concretude, porém a inclusão de deficientes mentais EU NÃO CONCORDO, pois não há profissionais e espaço físico capacitados. Colocar um DM, DA ou DV em uma sala de mais de 40s alunos com professores sem capacitação só reforçará a EXCLUSÃO. O governo parece estar se livrando de uma responsabilidade.(grifos da professora)

Esse desabafo docente reflete as discussões postas anteriormente referentes à ausência de políticas efetivas e eficazes para a inclusão. Dentre essas necessidades uma das mais importantes concentra-se na formação e qualificação de profissionais para assumirem a demanda. Percebe-se, por meio da investigação feita, que muitos professores desconhecem, por exemplo, a possibilidade de se organizar um currículo flexibilizado para cada necessidade apresentada – amparado pela legislação vigente, desde a LDB 9394/96 até deliberações e pareceres estaduais.

Observe outros depoimentos que ratificam o despreparo institucional e pedagógico e outras dificuldades para acolher com qualidade educacional os alunos especiais – são respostas e argumentações das representações que os professores têm da inclusão no cenário social:

1. *Como um direito ainda sem reconhecimento junto á sociedade, a qual não oferece condições aos excluídos de concretizar seus direitos.*
2. *Ainda como uma visão bastante preconceituosa e que muito ainda tem que ser feito.*
3. *Ainda muito incipiente até frágil em demasia.*
4. *Como um problema de ordem filosófica, moral e social. O que é “inclusão” e “onde”?*
5. *Como uma necessidade reconhecida pela sociedade civil e garantida constitucionalmente, porém não ainda concretizada.*
6. *Como uma utopia, uma meta a ser alcançada a médio e longo prazo, considerando as deficiências estruturais do sistema educacional, que comporta, inclusive e principalmente, o despreparo de professores e educadores em relação aos portadores de “necessidades especiais”.*
A meu ver o termo “necessidades especiais” é bem mais relativo e amplo e precisa ser refletido para, uma vez mais não vir a figurar somente com dados estatísticos a serem apresentados em grandes eventos.
7. *O portador de necessidades especiais às vezes é deixado de lado e, em outras, é alvo de piedade, tratado nesse último caso, paternalisticamente, como um “coitado”.*
8. *A exclusão é freqüente, pois os alunos com necessidades especiais costumam optar por cursos de menos concorrência.*
9. *(os deficientes) são ainda um grande problema pela falta de preparo dos profissionais.*

A partir da análise dos fragmentos apresentados acima ratifica-se a necessidade de se investir em programas de formação pedagógica que auxiliem os docentes a superarem a visão fragmentada que se traz da inclusão e do próprio “diferente” na universidade. Todos possuem direito à profissionalização em nível superior, independente da origem social, étnica, religiosa ou condição biológica e física. O que se precisa entender, para haver possibilidade de se cobrar do Estado e das instituições, é que se exigem práticas pedagógicas específicas e políticas assistivas para organização de uma rede de apoio ao deficiente no ensino superior. Talvez

estejamos ainda longe desse ideal, mas o certo é que a demanda é crescente e não há mais como tratar o deficiente com “piedade” e, sim, com medidas profissionais coerentes.

O que ocorre é um movimento de pseudo-inclusão que pode ser justificado pelo interesse do Estado em propor homogeneização a partir de políticas inclusivas. A esse respeito Boneti (2003, p. 20) menciona que “nos anos 90 a sociedade assume como padrão referencial um tipo específico de racionalidade, exigindo que os sujeitos sociais, para que sejam considerados iguais, se apresentem imbuídos de uma racionalidade específica”. Dessa forma, desloca-se a responsabilidade ao docente de aplicar essa racionalidade no seu planejamento sendo que o Estado, supostamente, tenha operacionalizado sua parcela de responsabilidade.

Ainda está muito presente no imaginário docente o sentimento de “pena”, preconceito ou simples movimento de integração do aluno com deficiência. Esse sentimento advém da própria intenção de multiculturalismo imposta pelo Estado de que as diferenças devem apenas ser “agregadas” aos diferentes espaços e aceitas sem maiores pesquisas, questionamentos ou reivindicações. As diferenças, a exclusão e situações afins não são discutidas e ressignificadas numa perspectiva intercultural devido a um contingente de falta de informação e ações significativas. Conforme depoimentos transcritos abaixo marcamos essa situação:

- 1. Com portadoras de necessidades especiais a reação provocada varia de sujeito para sujeito; as vezes é de pena, outras, de tolerância excessiva e prejudicial.*
- 2. Com problemas físicos ou mentais eu própria já tive reações conflitantes. Muitas vezes cheguei a sentir pena, necessidade de ajudar de alguma forma. Hoje sei que muitas dessas pessoas, dependendo de suas dificuldades, superam limites que pessoas sem as deficiências não são capazes de transpor.*
- 3. Já tive alunos em educação especial que, ao freqüentarem a escola regular, apenas “ estavam ali”. Esses alunos, ao voltarem para o ensino especial, permaneciam sem avanços em termos educacionais.*
- 4. Com relação à inclusão em sala de aula, penso que muitas vezes ela tem sido tratada muito mais como forma de cumprir*

decretos e leis do que, efetivamente, proporcionar uma inclusão educacional e social.

5.Quanto a portadoras de necessidades especiais a reação provocada varia de sujeito para sujeito; as vezes é de pena, outras, de tolerância excessiva e prejudicial.

6. [...] Contudo, percebo que a presença deles em sala de aula causa algum desconforto em virtude dos procedimentos diferentes ou incomuns que exigem.

*7. Já trabalhei em uma sala com um deficiente auditivo e tive dificuldades em fazer sua avaliação, porque o aluno não conhecia/ fazia uso de diversos recursos de coesão na escrita. Confesso que acabei aprovando o aluno, não sei se foi o correto, não sei se foi **falta de preparo da minha parte ou até mesmo da instituição.** (grifo meu)*

O preconceito aparece muito relacionado com o natural receio de incorporar mudanças bastante significativas num contexto de pouca discussão, estudos e quase nenhuma política comprometida com a qualidade educacional. O depoimento da professora “B” confirma essa situação: *com deficiência há um receio, é mesmo preconceito, pois não sabemos como tratá-los preservando a sua dignidade. Isso acontece por ignorância de nossa parte, o que revela falta de formação para trabalhar esse tipo de público.*

Os profissionais da educação sentem-se acuados com a forma com que esse movimento de “inclusão” chega aos espaços escolares e, ao admitirem suas limitações também admitem a necessidade de formação continuada e ações que fortaleçam a prática docente: *“vale dizer que ainda o tema está em percurso. Seria prematuro afirmar que já existe uma solução para o tema. A proposta da inclusão social é audaciosa, principalmente em um país como o Brasil. É preciso através de formação, erros e acertos chegar a um denominador comum, igualdade para todos”*(professora “C”). Conforme Rodrigues (2006, p.179), “o necessário compromisso com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos exige que o professor (des) considere as diferenças culturais sociais e pessoais e, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.”

Percebe-se que professores que possuem contato pessoal com a deficiência procuram caminhos mais significativos para organização de suas aulas conforme a menção: *como tenho os meus familiares com esta realidade, observo a importância de nos adequarmos às situações tentando estabelecer uma relação de respeito e afetividade para com elas*. Nessa lógica, esse professor assume a dimensão afetiva e o respeito necessário ao ato de ensinar. Porém, como alerta Rodrigues (2006, p. 179) “o acolhimento do professor aos alunos não pode ser confundido com piedade. Deve ser, ao contrário, um cuidado que se expresse em atitudes.”

Em contrapartida, muitos professores se limitam a observar e criticar questões estruturais referentes à acessibilidade física: *Não temos, porém, acesso garantido aos deficientes físicos. Não há rampas de acesso e os elevadores. Só há buraco* (professor “E”). *Acredito na inclusão, mas que haja um preparo do ambiente e também haja um preparo do deficiente para isso* (professor E). Nessa segunda exposição deparamo-nos, ainda, com uma visão restrita e antiquada de “integração”, pois não é necessariamente o diferente que precisa ser “modelado” para fruir dos benefícios sociais que são direito de todos os cidadãos e, conforme Boneti (2003, p.34) “cidadão é aquele que, mesmo diferente do ponto de vista cultural, físico, religioso ou de habilidades profissionais, tem participação na produção e em todos os serviços básicos.”

Quando convidados a sugerir temáticas para aprofundamento da pesquisa e da formação pedagógica relacionando o movimento de inclusão com o cotidiano acadêmico, muitos professores abstiveram-se de responder. Não obstante muitas dessas contribuições para aperfeiçoamento da pesquisa tenham se apresentado com conotação de desabafo ou mesmo insegurança, desvelam as necessidades de formação do professor para a inclusão:

1. Entendo que esse tema é polêmico, principalmente na escola. Há despreparo dos professores e, além disso, os espaços físicos ainda não são adequados.

2. Há necessidade de uma preparação dos espaços físicos, bem como do corpo docente, a fim de que possa trabalhar de forma satisfatória com esse aluno e, conforme já dito, não apenas diplomá-lo.

3. Eu tenho um primo, cujo apoio familiar desde pequeno permitiu-lhe um desenvolvimento mental invejável, mesmo diante da deficiência física causada pela poliomielite.

4. Sugiro que o trabalho com pesquisa como esta, de extrema relevância social, seja feito não só com metodologia teórica e entrevistas, mas também com intervenção, em forma de extensão.

5. Acho importante analisar as contradições nos discursos, pois sabemos que é politicamente correto aceitar a diferença, mais há ainda muitos deslizes quando os sujeitos dizem sujeito deficiente ou normal (num sentido pejorativo).

6. Temos que discutir, no meu modo de ver, não apenas a questão da exclusão, da diferença. Bem como devemos repolitizar o conceito de igualdade, que para mim muitas vezes passa por instantes de hipocrisia.

Reafirma-se a ausência, na formação do profissional docente, de elementos para o enfrentamento dos desafios educacionais impostos pela diversidade social e mesmo a fragilidade no entendimento do termo “inclusão” e de suas implicações para a prática pedagógica. Há indícios, ainda, de que muitos profissionais percebem em seus colegas e em si discursos bem fundamentados e bem intencionados, entretanto, sem subsídios para serem efetivados, endossando, assim, um contingente quantitativo nos índices de acesso do portador de NEE. Mais uma vez surge com bastante ênfase a questão da acessibilidade e da necessidade de instrumentalização técnica da universidade, esse é mais um indicador da idéia limitada de que inclusão só acontece quando há equipamentos específicos para o sujeito se adaptar ao espaço físico.

Quanto à utilização de TICs como recurso assistivo, os professores se restringem a mencionar a falta de equipamentos e acabam por deslocar a responsabilidade ao PAPE que “*deveria fazer as transcrições e adaptação dos materiais necessários*”. Constata-se que as tecnologias da informação e comunicação raramente fazem parte da organização didática desses professores. O máximo que se consegue visualizar com maior incidência é a utilização de material impresso e a substituição do retroprojeto pelo projetor de multimídia.

Conforme sugere Mantoan (2008, p. 145), “diversidade implica também vias formativas, que contemplam aspectos teóricos, práticos e atitudinais.” A fim de

sistematizar os principais levantamentos possibilitados por essa pesquisa, serão discutidos na tabela seguinte os entraves e possibilidades da inclusão de portadores de NEE no nível superior de ensino, conforme análise que se fez do posicionamento dos professores sujeitos da pesquisa.

Tabela 3 – Limitações, desafios e possibilidades da prática inclusiva

Limitações	▪ Ausência de políticas públicas e investimento orçamentário em educação e principalmente inclusão de portadores de NEE. ▪ Pouco apoio aos programas institucionais que apoiam a inclusão. ▪ Falta de instrumentalização pedagógica (material e atitudinal). ▪ Dificuldade em organizar uma equipe de pesquisa e apoio multidisciplinar. ▪ Fragilidade na formação inicial de professores. ▪ Poucas, ou nenhuma, iniciativas de formação continuada. ▪ Ignorância da legislação vigente e de conceitos práticos de educação para a diversidade. ▪ Práticas pedagógicas tradicionais sem reflexão sobre a diversidade. ▪ Utilização de metodologias educacionais restritas. ▪ Pouco tempo para estudar e planejar. ▪ Processo avaliativo normativo e meritocrático, sem flexibilização. ▪ Preconceito com o deficiente. ▪ Elitização do acesso à universidade. ▪ Demanda produtiva capitalista excludente. ▪ Pouco entendimento sobre práticas multiculturais x
-------------------	--

	interculturais. ▪ Ausência de uma cultura institucional e docente aberta ao redimensionamento dos paradigmas educacionais necessários à sociedade contemporânea.
Desafios	▪ Romper com o paradigma tradicional elitista que impera no imaginário coletivo do acesso restrito à educação superior. ▪ Estruturar programas que aproximem os docentes das tecnologias como recurso assistivo. ▪ Propor e implementar projetos pedagógicos pautados na complexidade que emana da contemporaneidade e de suas demandas. ▪ Vencer o preconceito que se tem com o <i>diferente</i> e com as <i>diferenças</i>.
Possibilidades	▪ Organizar grupos de estudos e pesquisas para fortalecer os conceitos que se tem de inclusão. ▪ Estudar e implementar uma didática menos excludente. ▪ Pressionar os organismos mantenedores da rede de educação para que se cumpra a legislação e seja garantido acesso e permanência com qualidade do deficiente no ensino superior e não apenas nas licenciaturas. ▪ Provocar uma mudança de conceitos sobre políticas internas de inclusão. ▪ Mobilizar acadêmicos em prol de melhores condições educacionais para todos os alunos, especiais ou não.

Em síntese, precisamos mover esforços por meio da pesquisa e da divulgação dela a fim de que todos tenham seus direitos civis salvaguardados e sua cidadania garantida, pois, “a perda das oportunidades, por via do processo de seletividade, de participação na dinâmica produtiva da sociedade, faz com que o sujeito

social perca também o direito ao atendimento igualitário nos serviços sociais básicos (BONETI, 2003, p.35).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao processo de escolarização e a permanência nele é direito de todos, garantido pela legislação que, ainda, faz menção à necessidade desse processo ter qualidade e respeito à diversidade do educando. Conforme texto da Constituição Federal, a educação será promovida, conforme artigo 205, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” a partir de ensino ministrado no princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (artigo 206, inciso II).”

As instituições educacionais devem estar preparadas para receber toda a diversidade de sujeitos que advém dos mais diversos segmentos sociais a fim de garantir “acesso e permanência” no nível de escolarização adequado. Entretanto, a história política e educacional do nosso país negligenciou durante muito tempo a pluralidade cultural, social e física dessa demanda que frequenta os bancos escolares, prejudicando, dessa forma, a qualidade de atendimento a todos os alunos.

Configura-se, dessa forma, um sistema de ensino dual que segrega mais que acolhe a população. A constituição das universidades no Brasil é um exemplo de organização elitista do sistema educacional que precisa ser redimensionado a partir de dados reais das necessidades de formação superior para a contemporaneidade. Cada vez mais há necessidade de investimentos para prover as limitações físicas, estruturais e de contingente profissional desse nível de ensino.

Partindo dessa preocupação: quais os desafios que os professores universitários de uma IES Estadual Paraná têm com a utilização das TICs em sua prática pedagógica junto a alunos com necessidades especiais? Buscou-se contextualizar a origem da universidade para entender a constituição das políticas e práticas contemporâneas na academia. O que se constatou foram poucos avanços

pedagógicos e menos inovações nas metodologias, principalmente no que se refere à inclusão de alunos com NEE.

Essa dificuldade em organizar uma prática docente menos linear, mais interessada nas diferenças e na promoção de ensino de qualidade esbarra nas limitações de formação inicial e continuada dos docentes universitários que assumem uma postura ainda tecnicista, fragmentada e por vezes desvinculada da realidade cognitiva e social da demanda. Conforme Rodrigues (2006, p. 178) “uma boa formação profissional, aliada a um contexto educacional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, é um ingrediente sem o qual não alcançará a qualidade pretendida em educação.”

Quanto à pesquisa em *locus*, pode-se observar que a instituição mantém um Programa que deveria prever e prover as dificuldades encontradas a partir do ingresso de deficientes na instituição de ensino. Entretanto, o programa enfrenta desafios bastante importantes, desde a falta de efetivo profissional até a limitação da estrutura física e orçamentária que acaba limitando as intervenções – por exemplo, a implantação de uma equipe multidisciplinar permanente para apoio necessário. Esse programa assiste apenas o aluno, sendo que o profissional da docência fica sem apoio pedagógico necessário para orientar sua ação com o aluno especial. Uma ressalva deve ser feita em relação ao programa mantido pela instituição. O programa ofertou um curso de libras para a comunidade como suporte para a inclusão, aparentemente a participação restrita por parte do corpo docente, demonstrando não ciência da inclusão como parte que lhes cabe no processo quanto a envolvimento e comprometimento com a educação.

Outro ponto a ser considerado refere-se ao não conhecimento por parte dos docentes de seus direitos e deveres na instituição. O atendimento dos alunos e a necessidade de formação e assistência formada por equipe multidisciplinar para dar o suporte necessário para o processo inclusivo.

O apoio ao professor regente de classe é condição *sine qua non* para o sucesso das ações de inclusão na universidade. A ausência de formação e informação

adequada coloca o professor em situação de conflito a respeito do acolhimento do aluno especial o que, por vezes, agrava a condição de exclusão.

Outra preocupação relevante é a desinformação docente acerca da utilização de TICs como recurso assistivo e até mesmo inovador do processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos da academia. Há grande resistência em desvencilhar-se de práticas já enraizadas como, por exemplo, a utilização da oralidade e do registro escrito como instrumentos elitizados do saber.

Para romper essas barreiras há bem mais que fazer do que denunciar a situação de abandono das práticas de inclusão na academia. Entretanto, um primeiro passo foi dado e buscou-se situar a condição da universidade diante da diversidade; a partir de então, resta aprofundar os estudos e provocar mobilização no sentido de redimensionamento de políticas institucionais de âmbito global e local.

Afinal, “a escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores. É providencial que elas se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele (MANTOAN, 2008, p.13).”

A discussão e elaboração de trabalhos baseados em pesquisa é uma das possibilidades na caminhada rumo à inclusão, caminhada essa perpassada por dificuldades. É preciso acima de tudo crer nas possibilidades de todos como seres humanos com potencialidades a serem desenvolvidas e o papel da educação e educadores nesse percurso.

Romper barreiras atitudinais é um dos primeiros e mais difícil dos passos a ser dado rumo a inserção e construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O estudo referiu-se a condições vivenciadas para uma universidade, ficando questões abertas para dar continuidade a pesquisas em relação a outras instituições públicas e ações desenvolvidas para o enfrentamento de questões de ordem burocráticas no atendimento de alunos com necessidades especiais. Talvez se o critério para o suprimento de necessidades passasse pela escolha de pessoas para dar o suporte fosse pedagógico houvesse menos dificuldades nas práticas adotadas.

REFERÊNCIAS

ALBA, Carmem. Uma educação sem barreiras tecnológicas. TIC e educação inclusiva. In: SANCHO, Juana Maria; Hernández, Fernando e colaboradores. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

A DIVERSIDADE como elemento agregador em uma sociedade democrática. PUCMINAS. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/publicacoes.php> Acesso em: 17/08/2008.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Um retrato da educação especial no Brasil. Enfoque: Qual a questão?. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 13, nº 60, out/dez. 1993. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/884/791> Acesso em: 12/05/2009.

ALLESSANDRINI, C. D.. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P., THURLER, M. G., MACEDO, L., MACHADO, N. J. e ALLESSANDRINI, C. D. **As Competências para ensinar no século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A construção de ambientes educativos para a inclusão**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

ALVES, Nilda. “Romper o cristal e envolver-nos nos acontecimentos que se dão”: os contatos cotidianos com a tecnologia. In: LEITE, Márcia e FILÉ, Valter (orgs.). **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradutora: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, Márcia e FILÉ, Valter (orgs.). **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARCELLOS, Milton. Evolução constitucional do Brasil: ensaio de história constitucional do Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional. apud JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**. Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BEHRENS, Marilda. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2006.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva**. Bengala Legal.2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia.php> . Acesso em: 13/05/2010.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apóiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29 nº 105 p. 1139 – 1166 set/dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf> Acesso em: 12/08/2009.

BONETI, Lindomar (coord.). **Educação exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em: 14/08/2009.

BRASIL. O processo histórico de construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil. **Projeto Escola Nova**. Texto extraído do Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> Acesso em 28/05/2009.

BRASIL. **Acessibilidade Brasil**. 2004. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=43> Acesso em: 15/02/2010.

BUARQUE, Cristovan. A Refundação da Universidade. Participação no debate “A Refundação da Universidade”, realizado pelo jornal “**Folha de S.Paulo**” no dia 24 de fevereiro de 2005. Disponível em:

<http://owl.iea.usp.br/tematicas/educacao/superior/reformaperspectivas/buarquerefundacao.pdf> Acesso em 08/01/2010.

CAMACHO, Thimoteo. A universidade pública no Brasil. **Revista de Sociologia**, nº 19, 2005. Disponível em:

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/sociologia/docs/soc19.pdf#page=101>

Acesso em 11/04/2009.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da Educação Especial**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 1988. Disponível em:

<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000622.pdf> Acesso em:

10/04/2009.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____; ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. 2002. Disponível em;

<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0413t.PDF> Acesso em 12/10/2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns**: Possibilidades e Limitações. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASTANHO, Sérgio E. M. A Educação Escolar Pública e a Formação de Professores no Império Brasileiro. In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. – (Coleção Memória da Educação).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CATTANI, A. M.; OLIVEIRA, J.F. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a estória da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 16 (2), p. 221 – 236. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <HTTP://redalejc.uaemex.mx/pdf/374/37416210> pdf. Acesso em: 06/05/2010.

CYSNEIROS, Paulo G. Novas Tecnologias no Cotidiano da Escola. **23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 24 – 28 de setembro de 2000. Disponível em: <http://www.infoeduc.maisbr.com/arquivos/novas%20tecnologias.pdf> Acesso em: 13/08/2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **O Princípio da Igualdade e a Escola**. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/artigos/comparatoigualdadeeescola.pdf> . Acesso em: 05/01/2010.

CORDE. Ministério da Justiça. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. ABNT/NBR 9050/1994. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR14020.pdf> Acesso em: 20/02/2010.

CORREIA, Luís de Miranda; RODRIGUES, Armindo; MARTINS, Ana Paula Loução; SANTOS, Ana Paula dos; FERREIRA, Rosa Maria Soares. **Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais**. 2008. Disponível em: imagens.webboom.pt/recurso?&id=211275. Acesso em: 03/02/2010.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino – aprendizagem na sociedade da informação. **Revista Educação e Sociedade** vol. 29 nº 105 Campinas Sept/Dez 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400005&script=sci_arttext Acesso em: 24/08/2009.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. Citado por: CAMACHO, Thimoteo. A universidade pública no

Brasil. **Revista de Sociologia**, nº 19, 2005. Disponível em:
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/sociologia/docs/soc19.pdf#page=101>
 Acesso em 11/04/2009.

CUNHA, Luiz Antonio – Ensino superior e universidade no Brasil- In Lopes e Veiga (orgs) **-500 anos da Educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

Declaração de Salamanca. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15/09/2008.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida aprender na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1984
Direitoshumanos. usp.br/counter/Doc_Histo/texto/Direitos_homem_cidad.html. Acesso em 15/09/2008.

DURHAN, Eunice R. **A autonomia universitária: extensão e limites**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005. Disponível em:
<http://www.iea.usp.br/tematicas/educacao/superior/autonomiafinanciamento/durhamautonomia.pdf> Acesso:20/04/2009.

EGLER, Rosita. Especialista contesta modelo de inclusão. **Folha de Londrina**. Folha Opinião, p. 3. Veiculado em 30/03/2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. 1980. Disponível em:
www.grupos.com.br/group/uninove/formacaodocentes/Messages.html?action...08..A%20universidade%20no%20Brasil... Acesso em 12/04/2009.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Positivo, 2009

FREIRE, Paulo. **A educação e mudança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1981.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo; Summus, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel das universidades frente às políticas públicas para a educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, ano 10 nº 29, 2004. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/papel_univer.pdf . Acesso em: 19/05/2010.

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2002, 233p.

GOFFMAN, Irving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação de identidades deterioradas. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GRISPUN, Mirian; ZIPPIN, P.S. (orgs.) **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professor: Saberes, Identidade e Profissão**. 4 ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2009, 128 p.

HAMZE, Amélia. **Integração ou inclusão?** Disponível em: <http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/integracao.htm> Acesso em: 27/05/2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Estatística do Registro Civil. **Jornal Novo Tempo**. 21/12/2005. Disponível em: <http://www.jornalnovotempo.com.br/politica/523> Acesso em : 12/02/2010

IMENES, Carla. Os espaços/tempos do cotidiano escolar e os usos das tecnologias. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (orgs.). **Subjetividades, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão. **Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8 ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, nº.1, jan. jun. 2001, p. 9-43.

KAFRUN, Nelson. Paradigmas. **Revista Gestão Universitária**. Edição 223. 13/05/2010. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/211-223/22682-paradigmas.html>. Acesso em: 13/05/2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Sujeitos da/na história da educação especial. **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural** 16 a 20 de julho de 2000 / Campinas/SP Anais... Disponível em: www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2340.doc Acesso em 22/04/2009.

KAUCHAKJE, Samira. Projetos pedagógico e societário: potencial democratizador e participativo na formação do professor e nas relações sociais. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4 ed. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/20/12/1996**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 06/01/2010

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores; outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Robson Carlos. **Uma questão de necessidade**. 2007. Disponível em:
<http://www.webartigos.com/articles/1880/1/O-Uso-Da-Tecnologia-Na-Educacao-Especial/pagina1.html> Acesso em: 22/05/2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. **GT Educação de crianças de 0 a 6 anos/ nº 7**. 2002 Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf> Acesso em: 12/03/2010.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão e a questão da educação. 131 f. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação – dissertação (Mestrado), 2006. In: SILVA, Josie Agatha Parrilha da. **Carneiro Leão e a organização da educação popular brasileira no início do século XX** Disponível em:
<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Jose%20Carlos%20Sousa%20Araujo/Maria%20Cristina%20Gomes%20Machado%20-%20Texto.pdf>. Acesso em 15/04/2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação /reabilitação de pessoas com deficiência. Banco de Escola: Educação para Todos. Texto publicado em **Espaço: informativo técnico-científico do INES** nº 13 (janeiro- junho de 2000), Rio de Janeiro:

INES, 2000, p. 55-60. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/verde.htm> Acesso em: 11/06/2010.

MANZOLI, Luci Pastor; PEREZ, Maria Paula Bernardi Munhoz; GARCIA, Elaine Aparecida da Silva. Surdez: caracterização de uma classe com vistas à inclusão no ensino regular. In: SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato; MANZOLI, Luci Pastor(org.). **Educação Especial face ao desenvolvimento e à inserção social**. Série Temas em Educação Escolar nº 5. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação Integrada do portador de deficiência mental alguns pontos para reflexão. **Revista Integração**, Brasília, DF, n.16, 1996.

MATTELART, Armand e MATTELART, Michele. **Pensar as mídias**. São Paulo, Loyola, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, A.S. Sociedade da informação ou sociedade do conhecimento? **Revista Portuguesa de Gestão**, v16, n4, p16-25, Out-Dez 2001.

MENDONÇA, Ana Walesca P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**; mai/jun/jul/ago 2000 nº 14 Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf Acesso em:11/01/2010 pg 131 a 150.

MENEGUEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**.2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/stelamariameneghelt11.rtf Acesso 29/01/2010.

MERCADO, Luiz Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

Ministério de Educação. **MEC**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso 22/03/2010. Acesso: 21/03/2010.

Ministério da Educação. MEC. **Programa Universidade para Todos**. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140 . Acesso em: 12/03/2010

-----MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 20/03/2010.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. Dissertação de mestrado. Domínio Público. Biblioteca Digital da UNICAMP. 2005 Disponível: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000352004>. Acesso: 05/02/2010.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**. Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; MAQUEZINE, Maria Cristina; GUHUR, Maria de Lourdes Periotto; SHIMAZAKI, Elza Midori. **Educação Especial: olhares e práticas**. Londrina: Editora UEL, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998, baseado na tese de doutoramento do autor intitulada: **Educação e cidadania: O Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 1998 Disponível: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf . Acesso: 04/02/2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A rebeldia do/no cotidiano: regras de consumo e usos transgressores das tecnologias na tessitura da emancipação social. In: LEITE, Márcia e

FILÉ, Valter (orgs.). **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: ALMEIDA, Maria Amélia, MARQUEZINE, Maria Cristina, TANAKA, Eliza Oshiro. **Perspectiva multidisciplinar em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas). Vol. 14 nº 1 Sorocaba mar 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em 11/04/2009.

PEIXOTO, Madalena Guasco. A reforma da educação superior. **Revista PUCVIVA** nº 21 julho a setembro de 2004. Disponível em:
http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r01.htm Acesso: 04/02/2010.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **O juízo e raciocínio nas crianças**. Rio de Janeiro – São Paulo: Distribuidora Record, 1971.

Projeto Escola Viva. **MEC**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> Acesso em: 03/02/2010

ROCHA, Carlos Alves; CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Necessidades Especiais, Docência e Tecnologias**. Disponível em:
www.boaaula.com.br/iolanda/fotumta/apresenta/rochacorte.doc Acesso em: 15/06/2010.

RODRIGUES, Marcos T. G. A importância da cidadania na educação. **Revista Ciências da Educação**, Ano 3, n. 5, Lorena: SP, 2006, p. 165-184.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988. Citado por: CAMACHO, Thimoteo. A universidade pública no Brasil. **Revista de Sociologia**, nº 19, 2005. Disponível em:

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/sociologia/docs/soc19.pdf#page=101> Acesso em 11/04/2009.

ROSA, J. Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 16 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p.207.

SANCHO, Juana Maíra; HERNÁNDEZ, Fernando e colaboradores. **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. “Escola Virtual” para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. **Informática Educativa**. UNIANDES. – LIDIE, Colômbia. Vol. 10, nº 1, 1997, p. 115 – 138. Disponível em: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-112563_archivo.pdf Acesso em: 25/05/2010.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira no Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Revista Estudos avançados**, vol. 20 no. 56, São Paulo Jan/Abr 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000100012&script=sci_arttext . Acesso em: 07/01/2010.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Revista Educação e Sociedade**, v 29 n. 104, Campinas, out 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 11/05/2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.). **Políticas Educacionais**. o ensino nacional em questão. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Estratégias de ensino utilizadas também, com um aluno cego, em classe regular**. Disponível em:

http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt8/estrategias_ensino.pdf Acesso em: 02/06/2010.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3 ed. Porto Alegre: Mediação. 2001.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STALLIVIERI, Luciane. O sistema de ensino superior no Brasil: características, tendências e perspectivas. **Universidade de Caxias do Sul**. 2006. Disponível: http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/sistema_ensino_superior.pdf Acesso: 05/02/2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos In: **Os professores e sua formação**. (Org.). Nóvoa, A.; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 2000.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teóricos – Metodológicos da História da Educação. In: SAVANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação**. O Debate Teórico Metodológico Atual. 3 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

TOMÉ, Márcia Eliane Fernandes. Universidade brasileira: um legado dos tempos medievais. Comunicações. **Horizonte**, Belo Horizonte, vol. 7 nº 13, p. 183-215, dez. 2008. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/.../431/841. Acesso em: 26/05/2010.

TRIPP, David. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa** vol. 31 n 3 São Paulo Sept/ Dez 2005 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 27/01/2010.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da Escola**. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2001.

WEBER, Max. Sobre a universidade. São Paulo: Cortez, 1989. Citado por: CAMACHO, Thimoteo. A universidade pública no Brasil. **Revista de Sociologia**, nº 19, 2005.

Disponível em:

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/sociologia/docs/soc19.pdf#page=101>

Acesso em 11/04/2009.

UNICENTRO. **Resolução Nº 120/2006** – CEPE/UNICENTRO. Disponível em:

<http://www.unicentro.br/> Acesso 12/02/2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas.

Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

UNICENTRO - Programa de Avaliação Continuada da UNICENTRO

Com o objetivo de orientar, selecionar e classificar alunos-candidatos oriundos das escolas participantes do PAC, por meio dos desempenhos obtidos nas provas realizadas nas três séries do Ensino Médio, é que a UNICENTRO resolveu criar o Programa de Avaliação Continuada, PAC, como uma modalidade de seleção alternativa ao concurso vestibular, para ingresso nos cursos superiores de graduação da UNICENTRO.

Por meio de um programa que avalie continuamente, é possível verificar o progresso do aluno ao longo do Ensino Médio, evitando que o seu desempenho seja influenciado por uma situação momentânea, muitas vezes, determinada por fatores emocionais, como ocorre no vestibular. O aluno pode, também, superar suas deficiências a cada ano e traçar estratégias com mais liberdade.

O aluno, mesmo participando do PAC, poderá se inscrever nos concursos vestibulares, pois os processos acontecem separadamente.

O PAC incide sobre os conteúdos de cada uma das séries do Ensino Médio, em conformidade com o estabelecido pelos Parâmetros/Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, mediante a aplicação de provas anuais, designadas, respectivamente, PAC I, PAC II e PAC III, iniciando-se, obrigatoriamente, no decorrer da primeira série do Ensino Médio.

Em 2009, os alunos interessados em participar do programa, devem ficar atentos ao edital de abertura das inscrições ao PAC I.

Para participar do programa, o candidato preenche, *on-line*, a inscrição pelo endereço eletrônico www.unicentro.br e, na sequência, imprime o requerimento de inscrição e o boleto bancário para pagamento do valor da inscrição.

No decorrer da primeira série do Ensino Médio, o candidato, ao fazer a inscrição, opta pela Língua Estrangeira, inglesa ou espanhola, a qual deve ser mantida nas três etapas do PAC.

A opção pelo curso só será efetuada por ocasião da inscrição na prova do PAC III.

As provas serão realizadas anualmente, num único turno e em um período de quatro horas, nos *Campi* Universitários de Guarapuava e Irati e *Campi* Avançados em Chopinzinho, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis.

O número de vagas ofertadas pelo PAC será de vinte por cento do total das vagas anuais de cada curso, turno e local de oferta pela UNICENTRO.

As provas serão constituídas por uma Redação e cinquenta questões de múltipla escolha, abrangendo as seguintes disciplinas do Ensino Médio: Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Língua Portuguesa, Matemática e Química, de acordo com os Parâmetros/Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para o Ensino Médio.

A pontuação final do candidato será a média obtida pela soma das notas de cada uma das três etapas.

Os candidatos são classificados pela ordem decrescente, de conformidade com o somatório das provas do PAC I, PAC II e PAC III.

Em breve, será disponibilizado o Manual do Candidato, com todas as informações sobre o programa.

Os alunos aprovados pelo Programa de Avaliação Continuada ingressarão na UNICENTRO em 2012.

2- Existem grandes desafios na sociedade hoje em relação à inclusão, seja no aspecto de lazer, institucional formal como profissional. Em seu local de trabalho essas questões

3-Vivemos uma sociedade de informação e comunicação. O contato com as pessoas sempre nos provoca algum tipo de reação. Em relação às pessoas-----

4-Muito ainda se tem a discutir, a relacionar, a aprender e um maior aprofundamento em temas como-----

Obs.: Prezados participantes desta pesquisa, caso queira acrescentar mais alguma coisa, o espaço é seu:- -----
