



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS.
LICENCIATURA EM BIOLOGIA

VALTERCI RIBEIRO

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA QUE ACESSARAM O ENSINO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Cruz Das Almas- BA
2015

VALTERCI RIBEIRO

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA QUE ACESSARAM O ENSINO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Licenciado em Biologia.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto
Pimentel.

Cruz Das Almas- BA
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

R482 Ribeiro, Valterci.

Trajetórias de escolarização de estudantes com deficiência que acessaram o ensino superior: uma análise das histórias de vida na educação básica/ Valterci Ribeiro, 2015.

89 f.

Orientador (a): Susana Couto Pimentel.

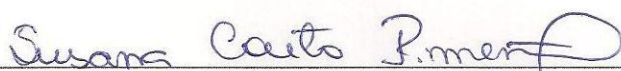
Monografia (Graduação) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.

1. Ensino Superior. 2. Educação inclusiva. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. II. Título.

VALTERCI RIBEIRO

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA QUE ACESSARAM O ENSINO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

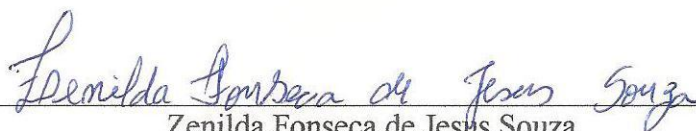
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Susana Couto Pimentel - Orientadora
Doutora em Educação - FACED/UFBA
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento
Doutor em Educação - FACED/UFBA
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Zenilda Fonseca de Jesus Souza
Mestre em Educação Especial – UEFS/Centro de Referência Latino-americano para a
Educação Especial/Cuba.
Instituição: Universidade Estadual de Feira de Santana

AGRADECIMENTOS

Neste momento expresso toda a minha gratidão:

A Deus pelo dom da vida, pelas oportunidades, bênçãos, livramentos e, principalmente, pela oportunidade que me deu para realizar esse sonho!

A meu pai (in memória) pela educação que me deu.

Ao amor da minha vida, minha mãe, por tudo...

A minha irmã Jucélia e seu esposo Antônio Lucio por terem me acolhido em sua casa e me apoiado durante todo esse percurso.

A toda minha família, irmãos e sobrinhos, em especial, a Juciara e Jonathan que fazem parte da minha vida e dos momentos alegres e tristes de vivência.

Aos colegas de curso, em especial meu parceiro de estudos Tiago, as minhas companhias nessa caminhada Arlene, Fátima, Jamili, Neuza, Rafael e todos os demais que tivemos contato nesses anos.

A todos do grupo GEEDI em especial a Laise, Fabiana, Aline e Lívia que colaboraram na minha formação.

A minha orientadora Susana Pimentel pelo carinho, companheirismo e confiança, és sublime em minha vida.

Aos estudantes que colaboraram com suas vivências e trajetórias na construção deste trabalho.

Aos professores, eternos colaboradores, por terem me proporcionado o acesso ao conhecimento e oportunidades únicas de experiências e conhecimento.

Aos colegas PET-UFRB e Recôncavo em Conexão com os quais vivi momentos inesquecíveis em especial Jessica Bruno pela força e confiança que me deu.

Ao tutor do PET professor Cláudio Orlando, o qual admiro e tenho muita consideração.

As professoras colaboradoras que acompanharam meus estágios: Lindinalva e Rosa.

Aos amigos e conhecidos das vivências pessoais que indiretamente contribuíram para minha formação.

E a todos os demais que compartilharam desta etapa importante da minha vida, o meu muito obrigado!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA QUE ACESSARAM O ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

A inclusão educacional de pessoas com deficiência tem ganhado repercussão nos diferentes níveis de organização do sistema educacional. No Brasil as mudanças começaram a ocorrer principalmente a partir da Constituição de 1988 que garante o direito à educação a todas as pessoas. Desde então, vem se instalando um processo de transformação no sistema educacional brasileiro, principalmente com mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva. Diante dessas discussões sobre a educação inclusiva percebemos, neste trabalho de investigação, a necessidade de explorar conhecimentos sobre esse assunto. Assim, essa pesquisa norteou-se pela seguinte questão: quais as histórias que permeiam as memórias de estudantes com deficiência que alcançaram o ensino superior sobre sua trajetória de escolarização na educação básica? Investigar essas trajetórias de escolarização nos proporcionou analisar as concepções e as estratégias de enfrentamento das situações vivenciadas na escola básica por esses estudantes, que hoje se encontram matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nessa investigação procuramos conhecer, através do relato dos estudantes, suas vidas escolares, suas experiências, seus anseios, lembranças da escola, do relacionamento com os professores e com os colegas. Por considerar que a questão norteadora desse trabalho apresenta fenômenos sociais e educacionais complexos, esta investigação foi realizada através de uma pesquisa empírica qualitativa de caráter exploratório, utilizando a entrevista narrativa como técnica para o levantamento dos dados. A opção metodológica foi à história de vida escolar dos sujeitos pesquisados, por se entender essa metodologia enquanto uma unidade, uma síntese, que permite a análise da complexidade e múltiplas determinações. A pertinência e a relevância desta investigação evidenciaram-se através da possibilidade de debates e discussões a respeito da inclusão educacional de alunos com deficiência na escola básica onde tem predominado a imprecisão nas ações inclusivas. Os resultados encontrados apontam formas de contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico sobre a inclusão de pessoas com deficiência, fornecendo informações para o aprofundamento e reflexões de novos modos de agir frente às diferenças na escola, bem como subsídios para o planejamento de mudanças e ajustes no sistema de ensino. Espera-se que esta análise possibilite releituras sobre direitos e educação dos estudantes com deficiência, reconhecendo que a inclusão educacional é necessária, podendo influenciar profundamente na construção de políticas, práticas e atitudes em contextos institucionais.

Palavras-chave: Trajetória de escolarização, História de vida escolar, Inclusão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA QUE ACESSARAM O ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ABSTRACT

The educational inclusion of people with disabilities has been prominent at different levels of organization of the educational system. In Brazil, changes began to occur mainly from the 1988 Constitution which guarantees the right to education for all people. Since then it has been installing a transformation process in the Brazilian educational system, especially with changes in legislation and develop national guidelines for education, all guided by the idea of inclusive education. In view of these discussions on inclusive education realized in this research work, the need to explore knowledge on this subject. Thus, this research was guided by the following question: what are the stories that permeate the memories of students with disabilities who have achieved higher education on their education path in basic education? Investigate these schooling trajectories gave us analyze the conceptions and the coping strategies of situations experienced in primary school for those students who today are enrolled in undergraduate courses Reconcavo Federal University of Bahia (UFRB). In this research we seek to know, through the report of the students, their school lives, their experiences, their aspirations, school memories, relationships with teachers and peers. Considering that the guiding question of this work presents complex social and educational phenomena, this investigation was carried out through a qualitative empirical research exploratory, using the narrative interview as a technique for the analysis of data. The methodological option was to school life story of the individuals, on the grounds that methodology as a unit, a synthesis that allows the analysis of complexity and multiple determinations. The relevance and importance of this research it is revealed through the possibility of debate and discussion about the educational inclusion of students with disabilities in primary school where has dominated the inaccuracy in the inclusive actions. The results show ways to contribute to the enrichment of scientific knowledge about the inclusion of people with disabilities, providing information to the deepening and reflections of new ways of acting in the face of differences in school as well as support for the planning of changes and adjustments in education system. It is hoped that this analysis allows readings on rights and education of students with disabilities, recognizing that educational inclusion is required but can profoundly influence the construction of policies, practices and attitudes in institutional settings.

Keywords: Trajectory of education, history of school life, Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAHL	Centro de Artes Humanidades e Letras
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CEB	Câmara de Educação Básica
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDIP	Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EI	Educação Inclusiva
GEEDI	Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão.
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
NBR	Norma Brasileira
NUPI	Núcleo de Políticas Inclusivas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PROGRAD	Pró- Reitoria de Graduação
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEED	Secretaria de Estado e Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SSOA	Serviço de Seleção Orientação e Avaliação
ONU	Organização das Nações Unidas
TCLE	Termo de Conhecimento Livre Esclarecido.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	15
2.1 CONCEPÇÕES E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA NAS SOCIEDADES.....	15
2.2 PANORAMA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A GARANTIA DE DIREITOS ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO	20
2.3 OS DESAFIOS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DA INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM.....	26
3. A TRILHA METODOLOGICA DA PESQUISA	32
3.1 A HISTÓRIA DE VIDA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	32
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	35
3.2.1 Caracterização do ESTUDANTE 1.....	36
3.2.2 Caracterização do ESTUDANTE 2.....	37
3.2.3 Caracterização do ESTUDANTE 3.....	39
3.3 FORMA DE TRATAMENTO DOS DADOS.....	40
4. TRAJÉTORIAS DE ESCOLARIZAÇÃO	41
4.1 TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO.....	41
4.1.1 O processo de inclusão e a preparação docente	41
4.1.2 Relação com colegas, professores e funcionários.....	44
4.1.3 Questões pedagógicas	47
4.1.4 Vivência em escola pública e particular	51
4.2 DESAFIOS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	53
4.2.1 Isolamento e barreiras nas relações interpessoais.....	53
4.2.2 Estranhamentos e preconceitos vivenciados	57
4.2.3 Limitações impostas pela estrutura arquitetônica	58
4.2.4 Dificuldades de acesso ao currículo	59

4.2.5	Dificuldades diante de práticas pedagógicas homogêneas.....	62
4.2.6	Dificuldades específicas por tipo de deficiência.....	64
4.3	ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS.....	66
4.3.1	Busca de apoio de colegas.....	66
4.3.2	Suporte da família.....	67
4.3.3	Interação com os professores.....	68
4.3.4	Apoio de outros profissionais.....	70
4.3.5	Maior empenho pessoal.....	71
4.4	O INGRESSO NA UNIVERSIDADE.....	72
4.4.1	Motivo da escolha do curso.....	73
4.4.2	Forma de preparação para o curso superior.....	74
4.4.3	Dificuldades no processo de seleção.....	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
	APÊNDICE.....	888

1. INTRODUÇÃO

“Quando não se pode voltar, só devemos ficar preocupados com a melhor forma de seguir em frente”. **Paulo Coelho**

A inclusão educacional de pessoas com deficiência tem ganhado repercussão nos diferentes níveis de organização do sistema educacional. No Brasil as mudanças começaram a ocorrer principalmente a partir da Constituição de 1988 que garante o direito à educação a todas as pessoas e em seu artigo 208 assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012, p.122). No campo da educação o paradigma da inclusão tem como proposta estabelecer ações transformadoras que modifiquem os sistemas regulares de ensino, procurando valorizar a singularidade do aluno com deficiência e a reconstrução do espaço educativo numa perspectiva inclusiva. Nessa perspectiva, pretendem-se garantir a melhoria das condições de aprendizagem e a participação de todos os alunos em todas as modalidades, níveis e etapas de ensino, propiciando o acesso à educação o que requer repensar as políticas e as práticas educativas.

Ao fazer a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, o Brasil assume o que foi preconizado pela Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da UNESCO, em 1990 e se torna, posteriormente, signatário da Declaração de Salamanca¹ (UNESCO, 1994), reafirmando esse compromisso assumido e dando visibilidade às questões relativas à inclusão na educação. Desde então, vem se instalando um processo de sucessivas transformações no sistema educacional brasileiro, principalmente com mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva.

Segundo o Art. 18 da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001 que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica,

cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do

¹ Documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO em 1994 na cidade Salamanca – Espanha, que trata dos princípios e políticas da educação especial e passou a ser referência no mundo todo no que se refere à luta por direitos desses sujeitos.

Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001).

Observamos na transcrição acima que as reflexões sobre uma educação especial vivenciada nas escolas comuns atravessam todos os níveis de escolarização, da educação básica à educação universitária. Diante dessas discussões sobre a educação inclusiva, percebemos a necessidade de, neste trabalho, explorar conhecimentos sobre esse assunto. Assim, essa pesquisa norteou-se pela seguinte questão: quais as histórias que permeiam as memórias de estudantes com deficiência que alcançaram o ensino superior sobre sua trajetória de escolarização na educação básica? Investigar essas trajetórias de escolarização nos proporcionou analisar as concepções e as estratégias de enfrentamento das situações vivenciadas na escola básica por esses estudantes que atualmente encontram-se matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

A pertinência e relevância desta investigação evidenciam-se através da possibilidade de debates e discussões sobre a inclusão educacional de alunos com deficiência na escola básica onde tem predominado a imprecisão e falta de clareza nas ações inclusivas. Além de contribuições científicas e formativas. Dessa forma, esta investigação pretende contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico sobre a inclusão de pessoas com deficiência, fornecendo informações para o aprofundamento e reflexões de novos modos de agir frente às diferenças na escola.

O meu² interesse, como discente do curso de Licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pela investigação dessa temática partiu das inquietações e reflexões acerca da inclusão de estudantes de baixa renda e origem popular no ensino superior levantadas no Programa de Educação Tutorial – PET/Conexões dos Saberes o qual integro como membro. Ademais, a participação no Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI)-seção Cruz das Almas, no qual estive inserido desde o terceiro semestre, participando de projetos de pesquisa sobre inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, inicialmente como Bolsista no programa institucional de Iniciação Científica (PIBIC) entre 2011 e 2012 e como voluntário nos anos seguintes, também se constituiu determinante para definição dessa temática. Essa trajetória e experiência adquirida nas pesquisas nesta área me permitiram a percepção de como é difícil, para aqueles que possuem alguma deficiência, lidar com as barreiras impostas pela sociedade,

² A opção pela escrita na primeira pessoa do singular está restrita aos momentos em que é abordada minha implicação com a temática.

principalmente na educação superior como nível de ensino que atua de forma seletiva e, muitas vezes, excludente.

Assim, esta pesquisa teve como finalidade identificar a concepção de estudantes com deficiência que alcançaram o ensino superior sobre sua trajetória de escolarização na educação básica. Nessa investigação procuramos então, conhecer o que estes estudantes tinham para contar sobre suas vidas escolares, suas experiências, seus anseios, lembranças que carregavam da escola, do relacionamento com os professores e com os colegas. Desta forma, objetivamos especificamente: 1. Identificar os desafios vivenciados pelos estudantes no seu processo de escolarização. 2. Analisar as estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados no processo de escolarização. 3. Estabelecer relação entre o tipo de deficiência e as (situações) dificuldades enfrentadas.

Por considerar que a questão norteadora desse trabalho apresenta fenômenos sociais e educacionais complexos, esta investigação foi realizada através de uma pesquisa empírica qualitativa de caráter exploratório, na qual utilizamos a entrevista narrativa como técnica para a coleta dos dados. De acordo com a classificação e delineamento da pesquisa, optamos pela metodologia qualitativa do tipo exploratória.

A opção metodológica foi à história de vida escolar dos sujeitos pesquisados, por entendermos essa metodologia enquanto uma unidade, uma síntese, que permite a análise da complexidade e múltiplas determinações. Aqui, trabalhar com histórias de vidas escolares, dando voz aos sujeitos do estudo, constitui também uma opção política de ouvir essas pessoas historicamente silenciadas, permitindo “falar com eles”, não “sobre eles”, conforme menciona Glat (2009). Lutar contra esse silenciamento faz parte da luta de movimentos sociais, como pode ser observado logo no preambulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente” (ONU, 2006, p.1).

Trata-se, portanto, de uma investigação pautada num fenômeno contemporâneo da vivência de sujeitos que fazem parte de uma minoria sócio-historicamente excluída. A opção por explorar esta área de estudos, utilizando o método de História de Vida aplicado na pesquisa em educação surgiu a partir de experiências anteriores bem sucedidas e vivenciadas pelo autor deste trabalho, compreendendo-se que tal método permite uma visão diagnóstica e descritiva da situação estudada. Segundo Glat (2004), esse tipo de estudo, portanto, além de trazer uma descrição da situação, embute em si mesmo um impacto propositivo, já que o

sujeito ao relatar suas experiências de vida também aponta para suas necessidades e estratégias de adaptação e superação da condição estigmatizada.

Para reflexão sobre os dados levantados, a metodologia utilizada neste trabalho de investigação foi à análise do conteúdo das falas de estudantes que aceitaram compartilhar sobre as suas trajetórias no período da escolarização básica.

Com vistas sistematizar os resultados esta monografia está subdividida em partes discriminadas a seguir. Inicialmente é feito um breve delineamento introdutório sobre a temática abordada neste trabalho, esclarecendo os pontos norteadores desta investigação e os objetivos propostos, enfocando o reconhecimento e a luta pela conquista dos direitos das pessoas com deficiência no sistema educacional e na sociedade.

A parte dois discorre sobre a perspectiva teórica da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares e sobre o seu processo de escolarização na educação básica, abordando as concepções sobre inclusão e as políticas que veem sendo desenvolvidas a favor desta causa, numa perspectiva educacional que assegure uma educação de qualidade para todos. Nessa perspectiva, são apresentados os processos de inclusão educacional ao longo dos tempos, abordando os desafios encontrados pelas escolas regulares na implementação das políticas de inclusão e cumprimentos das leis. São abordados também os direitos de escolarização dos estudantes com deficiência, direitos esses que são garantidos pela legislação vigente brasileira que asseguram a inclusão.

A parte três aborda a “trilha metodológica da pesquisa”, apresentando-a como uma pesquisa do tipo exploratória de caráter qualitativo que traz reflexões sobre as memórias de estudantes com deficiência sobre sua trajetória de escolarização, uma vez que conseguiram superar os desafios da educação básica e acessaram ao ensino superior. Neste momento, apresenta-se a história de vida como opção metodológica de pesquisa, sendo também apresentados e caracterizados os participantes da investigação. Nessa seção, refletimos sobre a importância das histórias de vida escolar para compreensão do processo de inclusão tal como tem se apresentado, garantindo um espaço de fala e autogestão das pessoas com deficiência valorizando suas vivências, seus modos de viver e estar no mundo.

A parte quatro é escrita a partir das análises das trajetórias de escolarização dos estudantes com deficiência relatadas através das suas histórias de vidas escolares, sendo também abordados os desafios vivenciados durante a escolarização, a relação entre o tipo de deficiência e as (situações) dificuldades enfrentadas, bem como as estratégias de enfrentamento dessas dificuldades e o ingresso no ensino superior. Nos relatos perpassam episódios de segregação e exclusão, bem como a luta pela proposta de inclusão e de

adequação do currículo escolar de forma a atender com equidade os estudantes com deficiência.

Por último, são escritas as considerações finais, trazendo as impressões e perspectivas construídas a partir desse estudo. Esperamos que este estudo sobre trajetórias de escolarização de estudantes com deficiência possa fornecer subsídios para o planejamento de mudanças e ajustes no sistema de ensino, além de colaborar para avanços nas pesquisas sobre inclusão educacional com vistas a construirmos um trabalho escolar adequado ao que está preconizado nas leis vigentes no Brasil.

2. A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo discorre sobre a perspectiva teórica da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares e sobre o seu processo de escolarização na educação básica, abordando as concepções sobre inclusão e as políticas que estão sendo desenvolvidas a favor desta causa, numa perspectiva educacional que assegure uma educação de qualidade para todos. Nessa perspectiva, são apresentados os processos de inclusão educacional ao longo dos tempos, abordando os desafios encontrados pelas escolas regulares na implementação das políticas de inclusão e cumprimentos das leis. São abordados também os direitos de escolarização dos estudantes com deficiência, direitos esses que são garantidos pela legislação vigente brasileira que asseguram a inclusão.

2.1 CONCEPÇÕES E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA NAS SOCIEDADES

Transformações ocorridas nas sociedades e na concepção acerca da deficiência, ao longo da história, contribuíram para a proposição de diferentes formas de organização educacional voltada às pessoas com deficiência (ROMERO; SOUZA, 2008).

Nos livros sobre o histórico da inclusão é comum ler sobre as barbaridades que aconteciam em Esparta, onde crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Assim, através da literatura da época, bem como da Bíblia, é possível entender sobre a concepção social e os métodos utilizados na relação com as pessoas com deficiência. Na Bíblia, por exemplo, há referências ao cego, ao manco e ao leproso – a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos Deuses (SAMPAIO, 2005).

Notamos desse modo que as diferentes culturas ao redor do mundo sempre tiveram suas próprias histórias mitológicas sobre indivíduos com deficiência e em muitos lugares ainda se traz muito fortemente essa carga cultural. Existem relatos de que as mitologias suméria, grega, chinesa e africana exploraram o tema de corpos com deficiência e esboçaram bem o modo como se tem arquitetado os olhares humanos sobre as pessoas que se apresentam com esses traços de diferença nas sociedades.

Assim, na história da humanidade as concepções sobre as pessoas com deficiência foram se diversificando. Em sociedades primitivas, a pessoa considerada diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral. Kanner (1964, *apud* ARANHA, 2005) relatou que a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes. A concepção de deficiência assumiu, então, diferentes vieses no decorrer da história da humanidade, abrangendo inicialmente uma perspectiva que enfatizava o defeito e, portanto, condenava à morte os que vivenciavam esta condição sendo que, posteriormente, passou a predominar as explicações sobrenaturais, isto é vinculada a interferências de deuses ou demônios.

Fazendo-se relação entre os períodos históricos analisamos que no período da antiguidade a pessoa com deficiência não era considerada ser humano, já no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica³, de natureza religiosa, sendo que a pessoa com deficiência era considerada ora como um ser com relações com divindades, ora possuída pelo demônio (ARANHA, 2005).

Com o advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência não podiam ser mais exterminadas, sendo, portanto, reconhecidas como criaturas de Deus. Ainda assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e da caridade humana (BRASIL, 2000).

Estes preconceitos enraizados na sociedade começaram a mudar quando dois importantes processos instalaram-se, no decorrer de cinco séculos a partir do século XII, com a temporada de tensão e agravamento com as questões da Inquisição Católica e da Reforma Protestante. No século XIII principiou o surgimento de instituições para abrigarem pessoas com deficiência mental e foram estabelecidas as primeiras legislações sobre os cuidados que se devia tomar para a sobrevivência destas pessoas.

De acordo com Pimentel (et al, 2012), essas perspectivas só se arrefeceram quando estudos na área da saúde, desenvolvidos já na idade moderna, trouxeram dados para a construção do paradigma clínico que compreende a deficiência como impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial que determinam e, muitas vezes, limitam a ação de quem a possui. A abordagem clínica relaciona, então, a deficiência a um problema orgânico,

³ Sobrenatural

enfatizando as limitações que derivam desta condição e colocam o sujeito com deficiência numa condição diferente no exercício dos seus direitos.

Nessa perspectiva, a partir do século XVI a revolução burguesa trouxe mudanças em termos de estrutura social, política e econômica. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novos ideais, indicativos à sua natureza orgânica, vista como produto de causas naturais, iniciando também o tratamento dessas pessoas por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina (ARANHA, 2005).

O século XVII trouxe novos avanços do conhecimento na área da medicina o que expandiu a compreensão da deficiência como de origem orgânica ou natural, favorecendo o aparecimento da concepção clínica e do tratamento médico. Segundo Sampaio (2005), a tese do desenvolvimento por estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que se desenvolveu definitivamente somente a partir do século XVIII com a concepção de que tais pessoas eram passíveis de serem educadas.

Porém, a deficiência que na concepção tradicional é um atributo da pessoa, numa visão social e histórica é entendida como construída a partir das relações que o ser humano, com suas irregularidades, estabelece com a sua cultura. “Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 37). Esta nova visão sobre igualdades e diferenças requer uma nova abordagem de educação, de escola e de sujeito.

A ampliação de concepção da deficiência em vários campos do conhecimento favoreceu diferentes atitudes em relação a essa questão, isto é, do infanticídio praticado na antiguidade, à institucionalização iniciada de forma caritativa na idade média e, posteriormente, ao ensino especial. Mas foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades da pessoa com deficiência. Iniciou-se, então, a temporada da institucionalização assumida pelo poder público. Conventos e asilos, seguidos de hospitais psiquiátricos, constituíram-se como locais de confinamento subsidiados pelo Estado (ARANHA, 2005). As pessoas com deficiência eram excluídas do convívio em sociedade e conservadas em instituições, casas segregadas ou denominadas escolas especiais, geralmente em localidades distantes de suas famílias.

A década de 60 do século XX tornou-se, então, marcante pela relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e institucionalização (ARANHA, 2005). No mundo ocidental, o movimento pela institucionalização baseou-se na ideologia da normalização que defendia a necessidade

de introduzir a pessoa portadora de deficiência⁴ na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana no nível mais próximo possível do normal.

Porém, no final do século XX, segundo Aranha (2005), o paradigma tradicional de institucionalização já havia demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo. Ganha força, então, o paradigma da integração que entende que a pessoa com necessidades educacionais especiais⁵ pode ser inserida em contextos comuns, desde que se ajuste a tais contextos.

Por fim, na segunda metade do século XX, ocorreram alguns fatores que contribuíram para incentivar a luta contra a institucionalização e integração da pessoa com deficiência⁶. O primeiro foi o próprio desenvolvimento da educação especial e de áreas afins, tornando disponíveis para as pessoas com deficiência os meios para buscar superar suas desvantagens naturais. O outro fator foi o crescimento dos movimentos dos direitos humanos, quando as diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade (GLAT; CARNEIRO, 1998).

No entanto, na tentativa de inserção e de atendimento ao aluno com deficiência na sala regular, este aluno, com base num processo de idealização, ainda tem sido submetido a um processo de normalização, o qual

apregoa que todas as pessoas portadoras de deficiência tem o direito de usufruir condições de vida o mais comum ou “normal” possível, na sociedade em que vivem.[...] Normalizar não quer dizer tornar normal, mas significar dar a pessoa oportunidades, garantindo o seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade (ENUMO, 2005, p.336).

Entretanto, as tentativas de normalização efetivadas pela escola têm buscado a adequação daqueles estudantes que não se encaixam no ideal concebido por essas instituições.

⁴ Movimentos de pessoas com deficiência têm rejeitado o uso do conceito portador de deficiência por entenderem que a utilização da palavra “porta do portador” é apenas um eufemismo, que tenta escamotear os efeitos da deficiência nos sujeitos (MRECH, 1997, *apud* SAMPAIO, 2005, p. 26).

⁵ Segundo o MEC - Ministério de Educação e Cultura - o termo “necessidades educacionais especiais” surgiu para evitar os efeitos negativos de outras expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, superdotados, etc. – e assim deslocar o foco no aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem. Nota-se que o termo “necessidades especiais” não deve ser tomado por sinônimo de deficiências, uma vez que a necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem como decorrência de condições individuais econômicas ou socioculturais dos alunos (BRASIL, 1999). Entretanto, não se pode descurar que as crianças com deficiência possuem características diferentes das demais que compõem o universo dos alunos com necessidades educativas especiais (BUENO, 2001 *apud* SAMPAIO, 2005). Levantando vários questionamentos quanto a essa expressão, que ganha na intensidade e no rompimento da estigmatização, acarretando a indefinição do alunado que requer ensino especial.

⁶ A tendência atual, após a aprovação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é utilizar a expressão “pessoa com deficiência”, denominação que daremos preferência nesse estudo.

O paradigma educacional que sustenta essa prática é o da integração escolar, e a ideologia que a subsidia é a de que a escola trabalha de forma correta e que, portanto, os estudantes precisam submeter-se a ela. “Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptarem às suas exigências”. (MANTOAN, 2003, p.23).

A partir da compreensão de que esse paradigma da integração também não atendia às necessidades dos estudantes com deficiência e, com base nas lutas travadas por diversos movimentos sociais, o tema da educação dos alunos com deficiência passou a estar inserido dentro do princípio de educação para todos. Assim, já no século XX a proposta da inclusão ganhou força apontando para a necessidade do rompimento com o dualismo observado entre a educação regular e especial. Portanto, nas últimas décadas esse paradigma da inclusão tem explicado a deficiência entendendo-a com base numa concepção social sob a perspectiva de que os fatores orgânicos são potencializados pelo contexto social limitador. Desta forma, a condição de deficiência, ainda que vinculada a uma causa orgânica específica, relacionada a disfunções de ordem física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla, pode ser potencializada pelo contexto no qual o sujeito está inserido (PIMENTEL, 2013).

Observamos que ao longo da história da humanidade a condição de deficiência foi vista em muitas sociedades como um estigma, uma marca visível que coloca quem a possui numa condição inferior. Para Goffman (1988), o estigma é uma identidade social produzida a partir de referências depreciativas que não correspondem às exigências sociais do que o indivíduo deveria ser. Esse estigma constitui-se num estereótipo criado socialmente que reduz a pessoa ao seu "defeito" ou a sua "desvantagem".

Quando um estigma de um indivíduo é muito visível, o simples fato de que ele entre em contato com outros levará o seu estigma a ser conhecido. (...) Quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação (GOFFMAN, 1988, p. 59).

Diante das concepções expostas, assume-se, na construção desse trabalho de conclusão de curso, a concepção social de deficiência, entendendo que tal condição, ainda que vinculada a uma causa orgânica específica, relacionada a disfunções ou limitações de ordem física, auditiva (surdez leve/moderada; surdez severa/profunda), visual (cegueira; baixa visão ou visão subnormal), intelectual ou múltipla (que envolve de duas ou mais deficiências associadas de ordem física, sensorial ou intelectual), pode ser potencializada pelo contexto no qual o sujeito está inserido.

Entende-se, portanto, a deficiência como mais do que uma questão meramente orgânica, mas como um resultado do processo de atribuição de expectativas sociais ao sujeito

que está nesta condição. Por exemplo, em nossa sociedade capitalista e com foco na produtividade, a pessoa com deficiência é considerada como desviante das normas estabelecidas socialmente, não sendo, portanto, aceita pelos padrões de normalidade. A condição de deficiência está ligada, então, às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos. Portanto, a concepção de deficiência é também linguística, simbolicamente e socialmente mediada (PIMENTEL, et al, 2012).

2.2 PANORAMA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A GARANTIA DE DIREITOS ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO

De acordo com Januzzi (2004), no Brasil, por volta do século XVIII, o atendimento às pessoas com deficiência limitava-se às Santas Casas de Misericórdia, onde recebiam abrigo e alimentação. No início do século XX, a orientação da formação de professores e da parte pedagógica era centrada nas causas biológicas da deficiência. Com o avanço da medicina, a deficiência passou a ser vista como doença e apareceram novas proposições de aprendizagem que influenciaram na educação.

Tais ideias determinaram à caracterização das primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, quais sejam as de segregá-las em instituições, fosse para cuidado, proteção ou tratamento médico. No Brasil, especificamente, existem informações sobre o atendimento a pessoa com deficiência na época do Império, onde foram criadas novas instituições como “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva uma vida enclausurada e formalmente administrada”. (ARANHA 2004, p. 11). Deste modo, iniciaram-se os serviços de Reabilitação Profissional, voltados para as pessoas com deficiência, visando prepará-las para a integração ou reintegração na vida da comunidade (ARANHA, 2004).

Nas décadas de 70 e 80 passou-se a buscar um novo modelo para o tratamento e atendimento da deficiência - o princípio da normalização no qual se entendia que as pessoas com deficiência podiam ser “normalizadas e capacitadas” para viver em sociedade. (FOUCAULT, 2004). Esse princípio vincula-se ao modelo de integração no qual as escolas comuns aceitavam alguns alunos, antes rejeitados, que passariam a frequentar classes comuns desde que conseguissem se adaptar, fato que, na prática, raramente acontecia. Por um lado, identificou-se uma maior satisfação bem como o aparecimento de diversos benefícios. Por outro lado, continuava-se alimentando a ideia de exclusão. Nesse contexto normalizador tem-

se início o paradigma da integração o qual buscava a adequação daqueles estudantes que não se encaixavam no ideal concebido pelas escolas (MANTOAN, 2003, p.23).

Neste contexto, o atendimento oferecido às pessoas com deficiência ainda não se enquadrava com o respeito aos seus direitos de acesso e participação regular no espaço comum da vida em sociedade, impedindo a sociedade de aprender a administrar a convivência com a diversidade. Sob esse ponto, verificou-se que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, desde que reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades. Nesta perspectiva, foram postas as bases de um novo modelo, denominado Paradigma de Suportes ou Paradigma Inclusivo. Este tipo de paradigma associou a ideia da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social, defendendo-se, então, “a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida social” (ARANHA, 2004, p.16).

Observamos que a educação especial está evoluindo muito rápido nos últimos anos causando mudanças paradigmáticas e a transformação da escola no Brasil. Tem-se, então, que a inclusão escolar no nosso país já pode ser considerada uma realidade, porém o desafio é adequar às escolas públicas para o atendimento adequado, pois na perspectiva da educação inclusiva a escola precisa modificar-se para atender à diversidade nela inserida.

O discurso da educação inclusiva vem sendo muito disseminado na sociedade, desde os anos 1990 do século XX. Lopes (2007) relata que a inclusão vem sendo assumida pela sociedade com um caráter de militância. Apesar de muito recente a inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil vem acontecendo aos poucos e cada vez mais vai crescendo. O movimento em prol da inclusão tem sido fortalecido por congressos, palestras, pesquisas na área e experiências vivenciadas nas escolas e instituições educacionais que tentam cumprir os direitos estabelecidos na constituição federal de 1988 e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dentre outras normatizações que garantem o direito a educação para todos no país.

As pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que os ditos “normais” e por isso reconhece-se que esses sujeitos, que por muitas vezes são estereotipados e segregados por não atenderem as expectativas de uma sociedade excludente, devam ter as mesmas oportunidades educacionais que os possibilitem a uma participação plena e efetiva nos processos sociais. Com isso defende-se que lhes deva ser assegurado um sistema educacional inclusivo, onde se tenha acesso a todas as modalidades de ensino e a realização de adaptações no currículo para atender suas necessidades (BRASIL, 2010).

Cientes de que o direito à escolarização desses alunos está assegurado na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, os municípios brasileiros passaram, então, a ser monitorados pela sociedade civil, para que instituassem políticas públicas educacionais visando à garantia da inclusão. Nessa dinâmica, muitos movimentos vêm sendo feitos, abrangendo desde a inserção⁷ de professores de Educação Especial nas escolas comuns para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais⁸ para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, a inclusão educacional de pessoas com deficiência tem ganhado nos últimos anos repercussões nos diferentes níveis de organização do sistema educacional, provocando modificações na escola comum. Tais mudanças foram sendo possíveis a partir de estudos teóricos que possibilitaram uma movimentação na sociedade mundial rumo à defesa de um processo educacional inclusivo. Esses movimentos têm alguns marcos importantes como:

A Lei Federal nº 7853, de 24 de outubro de 1989, que assegura os direitos básicos às pessoas com deficiência no Brasil a qual, em seu artigo 8º, estabelece:

Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

- I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;
- II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;
- III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;
- IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência;
- V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;
- VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público (BRASIL, 1989, Art.8º).

A criminalização da recusa à matrícula de um aluno pela sua condição de deficiência representa um grande avanço na garantia do acesso desses estudantes nas escolas comuns. Porém, apesar desse avanço poucas escolas têm se organizado para exercer a inclusão.

⁷ Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001 as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

⁸ Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação ou suplementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, em horário diferente do que frequenta no ensino regular. (BRASIL, 2001; p. 35)

Em 1990, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien-Tailândia, durante a reunião da UNESCO, aprovou os objetivos da Educação para Todos, incluindo, assim, o direito à educação das pessoas com deficiência.

Ainda em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, em seu artigo 53 assegura a todas as crianças e adolescentes o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, em Salamanca - Espanha, a Conferência mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade produziu o documento conhecido como Declaração de Salamanca, estabelecendo os princípios para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. O Brasil foi signatário desse documento comprometendo-se, portanto, em operacionalizar os seus princípios inclusivos.

Já como decorrência do compromisso assumido em Salamanca, em 1996 foi aprovada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que, em seu art. 85, preconiza a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, ratificando assim as conquistas do movimento mundial pela inclusão e qualidade do ensino.

No ano 2000, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEED/DF), deu início à política educacional inclusiva em toda a rede pública de ensino. Algumas escolas foram precursoras deste novo paradigma educacional, sendo pioneiras ao implantar a filosofia inclusiva no ambiente escolar, o qual significava abrir a escola de ensino regular para atender aos alunos com deficiência.

Dentro do paradigma inclusivo, uma das mais importantes leis que assegura os direitos da pessoa com deficiência é o Decreto n.º 3.956/2001 que promulga lei brasileira o texto aprovado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada na Guatemala. A Convenção da Guatemala, como é conhecida, define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição, baseada na condição de deficiência do sujeito, que tenha como propósito impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência (art. 1º, inciso 2, alínea “a”). Essa definição assegura um novo patamar de direitos para as pessoas com deficiência no âmbito do Estado brasileiro.

Dentre as normativas legais para que se assegurem condições nas escolas comuns para a inclusão, encontra-se na Resolução CNE/CP nº1/2002 um grande avanço no que diz respeito

à formação de professores. Tal resolução estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de Ensino Superior devem prever, na formação do docente, programas para a atenção à diversidade e que contemplem as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais⁹.

Outro grande avanço em direção à construção de políticas inclusivas foi a promulgação da Lei n.º 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Essa Lei Federal coloca a LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia em instituições públicas e privadas.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEE), assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e com ensino de qualidade. Nessa direção, já em 2004, foi lançado o importante documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes da Rede Regular”, publicado pelo Ministério a fim de: disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão e reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Ainda nesse sentido de fomento a políticas de inclusão e acessibilidade, o Decreto n.º 5.296 de 2004 regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em vários âmbitos.

Em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08). O texto do documento avalia as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em 2001 (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001) e afirma que:

Art. 2º os sistema de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] (BRASIL, 2001).

⁹ Terminologia adotada pela referida Resolução.

A proposta de inclusão colocou, portanto, para a escola regular o desafio da atenção à diversidade e trouxe como necessidade um currículo que abrangesse o atendimento a esses estudantes prevendo

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

Outra perspectiva de avanço nas políticas inclusivas diz respeito ao financiamento. As escolas públicas de ensino regular que oferecem atendimento educacional especializado, de modo complementar ou suplementar a escolarização comum, no contra turno das aulas, terão financiamento do Fundeb a partir de 2010. Assim a matrícula de cada aluno da educação especial em escolas públicas regulares passa a ser computada em dobro, com base no censo escolar de 2009, aumentando o valor da renda per capita repassada à instituição. Isso vai possibilitar o investimento na formação continuada de professores, na implantação de salas de recursos multifuncionais e na reformulação do espaço físico das escolas para garantia de condições de acessibilidade (BRASIL, 2008).

Em 2010, em documento produzido pelo ministério da Educação, os alunos considerados público alvo da educação especial são definidos da seguinte forma: “[...] alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação” (BRASIL, 2010, p.2).

Assim sendo, diversos são os dispositivos legais que garantem o direito à educação para alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula de escolas “comuns”. Mas, apesar das leis que garantem esse direito, percebe-se também que nem todas as crianças e adolescentes que apresentam o quadro em questão têm recebido tal atendimento. Entretanto, essa realidade só poderá ser mudada com o apoio de todos os envolvidos no processo de ensino: famílias, professores, gestores, políticos e comunidade em geral. Porém, mesmo com as mudanças políticas e com os novos e muitos documentos produzidos na área, a crença na incapacidade e na falta de potencial das pessoas com deficiência, impede mudanças nos processos de escolarização na direção do direito pleno à escolarização (FERREIRA, 2006).

Entendemos nesse trabalho que a adequação para que a escola seja inclusiva deve envolver uma redefinição da visão de educação que deve estar voltada para a cidadania plena, assim como valorização das diferenças e atendimento às recomendações validadas na

legislação brasileira de modo a se garantir o direito à escolarização de todas as pessoas, independente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

2.3 OS DESAFIOS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DA INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM

A educação especial iniciou da oferta de serviços a indivíduos considerados diferentes do perfil educacional padrão, seja porque eram considerados ineducáveis por apresentarem uma deficiência, sendo mantidos em asilos e manicômios, recebendo cuidados custodiais; seja porque, em virtude de não obterem os rendimentos previstos pela escola, eram encaminhados para classes especiais. Nessa fase da educação especial, que durou até um pouco mais da metade do século XX, predominou a crença de que esses indivíduos seriam melhor atendidos em suas necessidades se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais, sendo construído, então, um sistema de ensino paralelo ao geral (MENDES, 2010).

Numa breve recuperação histórica da Educação Especial brasileira, pode-se constatar que a educação das pessoas com deficiência é um fenômeno relativamente recente em nosso país e com uma forte herança de exclusão, assistencialismo e filantropia. Já existiam as chamadas classes especiais em escolas públicas desde a década de 1930, mas o acesso dessas pessoas às escolas comuns apenas iria ocorrer de forma mais perceptível já na segunda metade do século XX. Até ali, preponderava o atendimento prestado pelas instituições filantrópicas, no quadro de escassez de programas públicos de saúde e educação (GLAT e FERREIRA, 2003).

Conforme já visto, a década de 1990 e o início do século XXI significaram o avanço dos estudos em educação especial no Brasil por meio da intensificação dos cursos em Educação e de ações específicas do governo federal em relação à Educação Especial. A partir daí, a política educacional brasileira vem criando instrumentos legais para garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino comum.

O cenário brasileiro depara-se, então, com o paradigma da inclusão social e nessa perspectiva surge o desafio da implementação da escola inclusiva, pois discutir inclusão numa perspectiva educacional significa pensar na possibilidade de uma educação de qualidade para todos. Desta forma, o desafio da inclusão deverá abranger alunos, professores e todas as pessoas que direta ou indiretamente fazem parte e são responsáveis pela escola.

A escola inclusiva parte do princípio fundamental de que todos devem aprender juntos, independente das suas diferenças ou limitações. Aqui ratificamos a resolução

CNE/CEB N° 2 que no artigo 2º afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p.1) e no artigo 7º diz que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2001, p.3).

A ideia de que as escolas inclusivas “devem acomodar a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou outras” (UNESCO, 1994) só podem ser compreendidas no âmbito de uma escola pública que garanta a universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Portanto, uma escola aberta à diversidade dos públicos e que pratica uma política ativa de justiça social e equidade em benefícios dos que mais necessitam de intervenção pedagógica. Assim, para se promover a inclusão escolar torna-se necessário reforçar a dimensão pública da escola, de modo que esse direito não seja assumido pelas instituições privadas.

A escola precisa estar preparada para assumir e garantir, entre outras coisas, as condições de acesso à proposta curricular, atendendo as necessidades individuais desses alunos. Essa proposta de adaptação curricular tem sido assumida pela Secretária de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais que definem a adaptação curricular como “decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL 1999, p.15).

O direito à educação não significa somente acesso a escola, precisa-se que esta tenha qualidade e garanta os direitos dos alunos para que eles aprendam e que se desenvolvam plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um, o que necessita em função de suas características e necessidades individuais. A escola não é só um espaço fundamental para a socialização da cultura, sobretudo é um espaço para a construção da identidade pessoal. O desenvolvimento de escolas inclusivas é, portanto, um meio para avançar na conquista de sociedades mais justas, integradas e democráticas.

Se pensarmos no modelo educacional das escolas atualmente, percebemos que em quase nada se concretiza o processo de inclusão escolar, assim nos deparamos com os questionamentos levantados por Mantoan (2003):

O que significa educação para todos? O que implicaria a igualdade e oportunidade?
Quais as demandas que emergem no processo ensino-aprendizagem? Como a escola

tem se organizado para responder essa demanda? Como se dá na prática pedagógica à diversidade em que pais, alunos, comunidade estão participando do projeto político- pedagógico da escola? Enfim, a escola está caminhando para a inclusão social, ou está maquiando uma realidade apenas com objetivo de fugir do fenômeno da exclusão social? (p. 25).

Garantir a educação para todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência ainda significa sonhar alto demais, pois a inclusão ainda é um processo muito novo em nossa legislação. A inclusão só é assumida e encarada a partir das necessidades de que todos, sem distinção, devem ser incluídos no ensino regular, não importando, portanto, qualquer que seja a etnia, cultura, orientação sexual e deficiência. Fazer da escola um espaço onde todos possam ser tratados com igualdade de direitos, de modo que professores, coordenadores, pais, alunos e comunidade possam crescer em busca de uma sociedade humanizadora.

A inclusão propõe mudanças de paradigmas, derruba os modelos intocáveis da educação, sugere sua pluralidade, na escola inclusiva os alunos constroem com a comunidade escolar a sua identidade diante das experiências coletivas. Nesse aspecto Mantoan (2003) ressalta:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (p.32).

Nos sistemas escolares, ainda é perceptível uma lenta construção de espaços inclusivos. De um lado, encontram-se os especialistas ou representantes de um saber científico, responsável por difundir as propostas inclusivas. Na outra ponta, os professores, coordenadores, diretores, detentores de um saber prático, como executores dessas propostas. O fato é que entre esses dois universos de saberes, há um descompasso quanto a definir objetivos e orientar ações no contexto da escola inclusiva (SILVA, 2004).

A inclusão implica em mudança do paradigma educacional para que se encaixe nos novos conceitos de educação escolar, mas para isso todos devem estar envolvidos, escola, pais, professores e comunidade. Pois a escola atualmente está acomodada, sem esboçar avanços direcionados para as ações inclusivas, apresentando formalismo da racionalidade engessada em modalidades pré-definidas de ensino.

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos sobre inclusão, revelando a necessidade de superar obstáculos para consolidar a política educacional inclusiva, tais como: falta de recursos, despreparo dos educadores, práticas pedagógicas inadequadas, necessidade de reestruturação do ambiente da escola, quebra de preconceito com a deficiência, parceria entre

comunidade e escola, adequação do currículo, dentre outros. Uma das grandes contribuições trazidas pelo movimento de inclusão escolar é a ideia de respeito à diversidade, que permite perceber os sujeitos em suas diferenças, sem impor rótulos, crenças e/ou estereótipos àqueles que possuem algum tipo de deficiência ou que pertencem a uma determinada classe social. (UNESCO, 1994)

Acreditamos que a construção de uma educação inclusiva requer, portanto, uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem reorganizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse propósito exige ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades.

No caso dos alunos com indicativos para a Educação Especial, embora, tenhamos legislações que garantam acesso ao ensino comum, muitos estudantes, ainda, estão segregados em cotidianos especializados. Os que conseguem entrar na escola podem tornar-se motivos de intranquilidade para professores e colegas, pois na concepção de Goffman (1980) eles passam a ser subjetivados como os desacreditados. Levantar essas questões é uma atitude interessante, porque a inclusão escolar no Brasil é, ainda, um grande desafio, quando pensamos na escolarização de alunos com deficiência.

O que temos concebido por escolarização? Meirieu (2002) nos auxilia a pensar sobre essas questões quando argumenta que a escola, antes de tudo, se constitui em um espaço onde o aluno se faz membro de uma dada comunidade humano-cultural. Assim, a escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “esforços permanentes de universalização da cultura” (MEIRIEU, 2002, p. 175 *apud* JESUS, 2010, p.19).

Como vimos historicamente à deficiência tem sido interpretada em perspectivas que alimentaram preconceitos e, assim as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças ou que desenvolvem projetos inclusivos de educação mudam o modo de ensino para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional, cultural dos alunos. Concordando com Mantoan (2003), estas escolas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a mediação das atividades, além dos programas e parcerias¹⁰ para

¹⁰ De acordo com a Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Dentre metas governamentais do Plano Nacional de Educação inclui promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de

reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/séries escolares.

Segundo Santos (2013) outro fator desafiador observado é a resistência do professor frente ao aluno com deficiência sob o argumento de não terem sido preparados para esse trabalho. A partir do exposto Mantoan (2003, p.45) relata que:

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grandes partes desses profissionais concebem a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização com uma terminalidade e com um certificado que lhes convalide a capacidade de ser um professor inclusivo.

A formação dos professores é uma questão que se torna especialmente relevante no momento que a ação docente passa a fazer parte de uma educação regida pelo paradigma da inclusão, pois esta é uma formação cidadã. Daí defende-se que a formação docente deve ser continua para que o professor sinta-se em condições de trabalhar com a diversidade em sua sala.

Assumindo como pressuposto o paradigma da “escola para todos”, todos deverão estar incluídos e inseridos nas escolas regulares como sujeitos do processo educacional (MANTOAN, 1998). Pois o objetivo é incluir o estudante na rede regular, desenvolvendo as habilidades necessárias para a vida social. Desta forma as escolas inclusivas propõem um modo de formar “o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 1998, p. 50).

Notamos que de acordo com Crochík (2011) que a defesa da inclusão pode não significar ausência de preconceito, mas uma forma de negá-lo e realizá-lo de outra maneira, pois na educação inclusiva, o combate à segregação entre alunos diferenciados entre si é efetivo, ainda que comporte resistências; a convivência entre alunos com características diversas não significa, no entanto, a ausência de preconceito e suas formas de manifestação (CROCHÍK, 2011).

Segundo Palácios (2008, p.32) “a deficiência é o resultado de uma sociedade que não se encontra preparada nem projetada para atender as necessidades de todos e todas, senão só de determinadas pessoas”. Deste modo as causas da deficiência são, sobretudo, sociais, pois:

material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.

não são as limitações individuais as raízes do problema, porém as limitações da própria sociedade, para prestar serviços apropriados e para assegurar adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam levadas em conta dentro da organização social (PALACIOS, 2008, p. 103-104).

Concordando nesta análise com o que diz Souza (2011, p. 159) “que cada escola é diferente, em função de uma multiplicidade de variáveis que interagem entre si: história, cultura, estrutura organizacional e o contexto sociocultural no qual se insere”. As escolas devem ser espaços educativos de valorização das diferenças, devendo desenvolver atividades de ensino que abranjam a turma toda, a todos os alunos, sem discriminações. As instituições educacionais assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma, somente assim podemos imaginar uma educação para todos.

Assim apontamos neste trabalho que as escolas têm como desafios para tornarem-se inclusivas as mudanças de paradigmas, acompanhadas de uma efetiva reestruturação dos sistemas de ensino, que consiga cumprir sua finalidade de instituir os cenários políticos e pedagógicos. Promovendo além da acessibilidade arquitetônica aos ambientes e espaços educacionais, garantindo acessibilidade pedagógica a qual envolva um ensino que considere as diferentes necessidades e promova mediação docente e aprendizagem colaborativa entre estudantes com vistas ao acesso de todos ao conhecimento.

3. A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo discute-se a opção pela História de Vida como metodologia de pesquisa, trazendo também a caracterização dos participantes envolvidos nessa investigação, desenvolvida através de uma pesquisa do tipo exploratória, de caráter qualitativo. A trilha percorrida para o desenvolvimento desse estudo é delineada pela especificidade da investigação, através da ideia de caminhada que de acordo com as leituras vão nos propiciando definir a forma de levantamento de dados para o estudo. Assim, esse não é o caminho definido *a priori* é o caminho jogante, é o caminho que se faz ao pensar e se caminhar, conforme define Morin (2003).

3.1 A HISTÓRIA DE VIDA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O que norteou esta pesquisa foi à entrevista realizada com estudantes com deficiência que alcançaram o ensino superior sobre a sua trajetória de escolarização na educação básica, com ênfase na percepção dos participantes acerca dos elementos que favoreceram e ou desfavoreceram a sua inclusão educacional. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 197), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Nessa perspectiva, este trabalho buscou refletir sobre as memórias que os estudantes com deficiência têm sobre seu processo de escolarização, as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas para superação das mesmas, uma vez que conseguiram superar os desafios da educação básica e conseguiram acessar o ensino superior.

A metodologia de História de Vida é considerada particularmente vantajosa para as pesquisas na área de Educação Especial e de Educação Inclusiva, por lidarem com grupos excluídos sob o ponto de vista do próprio sujeito. A pesquisa a partir de Histórias de Vida oferece aos sujeitos investigados a possibilidade de utilizar sua própria fala como reveladora das suas condições de vida, seus conflitos, sua subjetividade e, especialmente, a influência de todos esses fatores para a sua formação sócio educacional e humana. Portanto, por considerar que essa questão apresenta fenômenos sociais e educacionais complexos, utilizamos a entrevista narrativa como técnica para o levantamento dos dados.

A metodologia das Histórias de Vida como dispositivo metodológico implica pautas e pontos de vistas políticos, subjetivos, estéticos e éticos como a própria representação dos estudos de vida que precisam de uma audiência sensível e acolhedora que possibilite a

sistematização, análise e produção de um novo conhecimento. Quem busca essa escuta também tem uma utopia: contribuir e ver emancipações dos sujeitos escutados, de forma que possa gerar revisões de suas leituras de mundo, modificações e mudanças que repercutam na sua historicidade.

A História de Vida, de acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 280),

Refere-se a uma narração em torno de determinados fatos ou fenômenos, nos quais se evidenciam valores e padrões culturais. É uma técnica de coleta que pode complementar dados já levantados. Consiste em um modo de interpretar e reinterpretar os eventos para melhor compreender as ações, os conceitos e os valores adotados pelo grupo ou indivíduo em pauta.

A História de Vida é um instrumento de pesquisa que privilegia as informações contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes. Constitui um valioso instrumento de coleta de dados que serve, em especial, aos propósitos do método qualitativo, embora possam surgir dados mensuráveis (FIGUEIREDO, 2011, p.108). Por se tratar de uma metodologia flexível, não houve imposição de procedimentos específicos para se realizar a análise de dados.

O aspecto qualitativo da pesquisa não se refere à ação de qualificar simplesmente seu objeto, mas por ser composta por outros pressupostos e superar as dicotomias clássicas: sujeito/objeto; ciências humanas/ ciências da natureza.

A ciência moderna tem consagrado e naturalizado a explicação da realidade pelas grandezas de espaço, tempo, número, matéria, a ponto de não mais podermos pensá-las como categorias convencionais. Hoje, afirma Santos (2003), se fortalece a ideia de que nossas trajetórias de vida, nossos valores e crenças provam a existência de um conhecimento sem o qual seria impossível a compreensão da ciência científica. Este saber, no entanto, é clandestino, mal visto pela ciência moderna, mas reconhecível nos não ditos da nossa produção acadêmica.

Dessa forma, percebemos que os registros memorialísticos não são tão valorizados como os registros científicos, principalmente no meio acadêmico. Porém ao narrar e registrar o vivido entendemos como o indivíduo construiu sua história e de que forma sua convivência influenciou na sua formação e na construção de sua identidade pessoal. Nos registros autobiográficos percebemos a formação pessoal do sujeito, de como ele encara e narra à visão de si próprio, seja de forma real ou imaginária dentro de momentos marcantes da sua vida, enfocando alguns aspectos que relembram momentos vividos. Essas informações, guardadas

na memória, são resgatadas de acordo com o que lhe foi mencionado num determinado momento, pois somos seres inteligentes e constituídos de experiências (JESUS, 2013).

Na História de Vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida. (SOUZA, 2003).

O discurso e a própria memória estão, portanto, circunscritos pelas possibilidades materiais e ideológicas que os produziram. No relato das memórias, os discursos entrelaçam-se à história: à história das próprias pessoas e à história social. Cada discurso e a própria memória contada, está repleto de significados, constituídos na história social. Braga (2000) diz que a “memória autobiográfica insere-se na memória histórica” (BRAGA, 2000, p. 86).

Glat (1989) ressalta esse aspecto quando lembra que a posição metodológica da investigação na História de Vida se diferencia dos enfoques tradicionais por ser encaminhada “de dentro pra fora”, isto é, utilizando como fontes de interpretação não observações externas como resultados de testes, exames ou relatos de terceiros, mas sim a própria História de Vida do sujeito, contada por ele mesmo. “Esse novo enfoque representa mudança radical do objeto de estudo e da própria relação do pesquisador com o sujeito, pois deixamos de analisar sua doença ou desvio e passamos a compartilhar de sua vida” (GLAT, 1989, p. 215).

Nesse sentido, segundo Glat et.al. (2012) resgatar a História de Vida como metodologia de pesquisa no campo da educação e, particularmente, na pesquisa em Educação Especial/inclusiva representa uma concepção teórica que julgamos coerente com um dos princípios da inclusão, ou seja, garantir um espaço de fala e autogestão das pessoas com deficiência; valorizar suas vivências e seus modos de viver e estar no mundo.

A metodologia utilizada para discussão dos dados levantados neste trabalho de investigação foi à análise do conteúdo da fala de estudantes que aceitaram compartilhar sobre as suas trajetórias no período da escolarização básica. Esta pesquisa buscou analisar que fatores possibilitaram que tais estudantes se mantivessem estudando e que motivos contribuíram para sua permanência bem como analisar se existiram dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem e que estratégias foram utilizadas para enfrentamento e superação das mesmas.

Quanto aos objetivos, esta investigação possui um caráter exploratório, pois de acordo com Gil (2002, p. 41) o objetivo das pesquisas exploratórias é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (...)”. Os dados obtidos

durante as entrevistas foram transcritos e divididos em categorias levantadas e descritas a partir das falas dos estudantes, das anotações feitas acerca dos depoimentos das vivências e lembranças dos participantes da pesquisa. Tais dados foram, posteriormente, discutidos e analisados a partir do referencial teórico que deu sustentação a essa investigação.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), nos *campi* onde foram identificados alunos que se declararam com alguma deficiência. A UFRB é uma instituição Federal criada pela Lei nº 11.151/2005, no processo de interiorização e expansão da educação superior do Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornando-se, sessenta anos após a criação da Universidade Federal da Bahia, a segunda instituição pública federal deste Estado. A UFRB foi criada com uma estrutura multicampi abrangendo seis cidades localizadas no Recôncavo Baiano: Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro da Purificação e Feira de Santana. Cada cidade abriga Centros de Ensino que ofertam cursos de graduação e pós-graduação por área de conhecimento, evitando deste modo a replicação de cursos. As atividades acadêmicas da UFRB foram iniciadas no segundo semestre de 2006 com a oferta de 15 cursos de graduação e hoje, quase 10 anos depois, a instituição oferta mais de 40 cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento. Diante do exposto, pode-se afirmar que a criação da UFRB partiu da necessidade de incluir a população que não tinha condições de estudar na capital, o que já demonstrou uma característica inclusiva desde a sua concepção.

Esta pesquisa inclui estudantes de três centros desta IFES: Centro de Formação de Professores (Amargosa), Centro de Artes Humanidades e Letras (Cachoeira), Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (Cruz das Almas). Os critérios utilizados para seleção desses estudantes foram: 1. Possuir algum tipo de deficiência; 2. Estar matriculado em algum curso de graduação da UFRB; 3. Possuir registro no Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI¹¹/UFRB), 4. Demonstrar disposição em participar da pesquisa, através da disponibilidade de tempo para realização de entrevistas, visando investigar a trajetória escolar de alunos com deficiência a partir da perspectiva do próprio aluno sobre sua experiência educacional.

¹¹ NUPI- O Núcleo de Políticas de Inclusão é um órgão institucional da UFRB, criado em 2011, localizado na estrutura da Pró-reitoria de Graduação – e que tem como objetivo central assegurar condições de acessibilidade e atendimento diferenciado às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a busca de adequações da infraestrutura da Instituição.

Segundo os dados da Pró-reitoria de Graduação, cedidos pelo NUPI, existiam na UFRB no segundo semestre letivo de 2014.1 doze estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação, o que justifica a realização de tal pesquisa com o intuito de investigar como foi a trajetória escolar de alguns destes estudantes que obtiveram sucesso na educação básica e alcançaram o ensino superior.

Após o levantamento e identificação desses estudantes, com autorização da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), enviamos um e-mail convite para todos os 12 estudantes identificados, dos quais obtivemos retorno de quatro estudantes que demonstraram interesse e disponibilidade para participar desta pesquisa, destes apenas um estudante desistiu de participar, mesmo demonstrando interesse inicialmente.

Ressaltamos que nesta pesquisa foram observadas as exigências de ética na pesquisa, sendo que antes da realização da entrevista todos foram esclarecidos dos seus objetivos. No tratamento dos dados, os participantes foram citados com a utilização de identificação numérica. Para realização da pesquisa solicitamos a permissão dos participantes, através de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) elaborado com base nos requisitos estruturantes da ética da pesquisa com seres humanos. As entrevistas foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas textualmente.

Esta pesquisa realizou-se, então, a partir das histórias de vida escolar de três estudantes sendo o primeiro um estudante surdo, o segundo um estudante cadeirante e o terceiro um estudante com deficiência visual. Visando a preservação da identidade das pessoas entrevistadas, a referência feita às mesmas, neste trabalho, será realizada pelo termo ESTUDANTE 1, 2 e 3. Todos os participantes encontram-se matriculados e fazendo cursos de graduação na UFRB. Embora se reconheça diversas formas de manifestação da condição de deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), iremos priorizar discutir neste texto as formas de deficiência já detectada, através de pesquisa, entre os estudantes de cursos de graduação da UFRB, ou seja, deficiência física, visual e auditiva (PIMENTEL, et al, 2012).

3.2.1 Caracterização do ESTUDANTE 1

A primeira pessoa entrevistada, ESTUDANTE 1, é natural da cidade de Ipiaú, interior da Bahia, mas reside em Amargosa onde cursa licenciatura em Letras Libras e Língua estrangeira, no Centro de Formação de Professores e no momento da entrevista cursava o quinto semestre. O referido estudante é surdo e usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para a realização desta entrevista marcamos uma data em horário disponível ao estudante em turno oposto ao seu horário de aula, sendo que foi reservada uma sala e solicitada a presença de dois intérpretes de Libras que trabalham no Centro de Formação de Professores, com os quais fizemos contato prévio e pudemos explicar os objetivos da pesquisa e como seria realizada a entrevista. Os profissionais intérpretes foram muito solícitos e acompanharam a entrevista, sendo que um dos intérpretes fazia a interlocução com o estudante através da língua de sinais e o outro traduzia e oralizava a fala do estudante que foi gravada em áudio e depois transcrita na íntegra e enviada por e-mail para o estudante ler e autorizar sua utilização.

De acordo com a legislação brasileira, Decreto nº 5.296, de 2004, a deficiência auditiva é definida como a "perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2004, p. 2).

A deficiência auditiva trás muitas limitações para o indivíduo, dentre elas a dificuldade de comunicação devido a não compreensão da linguagem falada. Silva (2008, p. 5) denomina a deficiência auditiva como: "a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva". De acordo com Barreto (2009), o universo da pessoa surda é diverso, pois existem várias formas do surdo interagir, sendo elas: o uso da Língua de Sinais como primeira língua; a Língua Portuguesa como primeira língua, para os chamados surdos oralizados; o bilinguismo, para os que utilizam a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita; e ainda a comunicação através do uso de gestos criados no entorno familiar para aqueles que não são oralizados e não conhecem a Língua de Sinais.

3.2.2 Caracterização do ESTUDANTE 2

A segunda pessoa entrevistada, o ESTUDANTE 2, é natural da cidade de Pindamonhangaba, estado de São Paulo e reside na cidade de Cruz das Almas onde cursa Medicina Veterinária no campus de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB). A mesma informou que cursa disciplinas específicas não determinando o semestre. Possui

Baixa Visão causada por uma doença chamada Ceratocone¹², já fez transplante de córnea em um dos olhos e utiliza óculos de grau. Sua deficiência foi identificada inicialmente pela professora da escola onde ela estudava, na quarta série do ensino fundamental, quando ela tinha nove anos de idade e apresentava dificuldade de copiar o conteúdo escrito na lousa. A professora e a coordenação da escola alertaram sua família, auxiliando na busca de um diagnóstico mais preciso no banco de olhos na cidade de Salvador.

Para a realização desta entrevista foi combinado uma data especificada por e-mail a qual não atrapalhasse as atividades acadêmicas da mesma. A entrevista foi realizada na biblioteca universitária de Cruz das Almas gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra pelo estudante pesquisador, sendo enviada para o estudante entrevistado para leitura, comentários e autorização de utilização.

Segundo o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, a Deficiência visual abrange a cegueira e a Baixa Visão, sendo considerada baixa visão quando a acuidade visual estiver entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 2004, p. 2). No contexto educacional o conceito é utilizado considerando-se a funcionalidade e as possibilidades do sujeito diante da realidade na qual está inserido, e não apenas as limitações orgânicas apresentadas devido à deficiência. Assim, afirma-se que pessoas com baixa visão, são

aquelas que apresentam "desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho". Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos. (BRASIL, 2006, p.16).

De acordo com Sá (2008, p.48) “a baixa visão é caracterizada pela impossibilidade de ver à distância devido a alterações decorrentes de lesões ou outras afecções na retina, no nervo óptico ou no campo visual mesmo após intervenção cirúrgica ou tratamento”. Em

¹² Segundo o Conselho Nacional de Oftalmologia ceratocone é um distúrbio chamado distrofia contínua e progressiva, que ocorre na córnea com afinamento central ou paracentral, geralmente inferior, resultando no abaulamento anterior da córnea, na forma de cone. A apresentação é geralmente bilateral e assimétrica. Trata-se de condição rara, encontrada em todas as raças, nas diferentes partes do mundo, com prevalência que varia de 4 a 600 casos por 100.000 indivíduos. História familiar está presente de 6 a 8% dos casos, sugerindo herança familiar. Seu aparecimento mais comum ocorre na puberdade, geralmente entre os 13 e os 18 anos de idade, progride por aproximadamente 6 a 8 anos e, após, tende a permanecer estável. O ceratocone pode estar associado a doenças sistêmicas como as síndromes de Down, Turner, Ehlers-Danlos, Marfan, além de atopias, osteogênese imperfeita e prolapso da válvula mitral. Condições oculares às quais pode estar relacionado são a ceratoconjuntivite vernal, aniridia, amaurose congênita de Leber e retinose pigmentar. O paciente pode relatar mudanças frequentes na prescrição de óculos ou diminuição na tolerância ao uso de lentes de contato. Disponível em: http://www.cbo.com.br/novo_publico_geral/doencas/ceratocone. Acesso 26/02/2014.

muitos casos, há uma perda “progressiva e irreversível da visão cujo processo pode ser lento e provocar efeitos emocionais e outros impactos em todas as esferas de vida do sujeito” (SÁ, 2008, p. 48).

3.2.3 Caracterização do ESTUDANTE 3

A terceira pessoa entrevistada foi o ESTUDANTE 3, possui deficiência física é natural da cidade de Cachoeira Bahia onde reside e está no oitavo semestre do curso Ciências Sociais no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O mesmo informou que sua deficiência foi causada por um acidente automobilístico aos dezesseis anos de idade quando ainda frequentava o ensino médio, possui paraplegia e utiliza cadeira de rodas motorizada.

Para a realização desta entrevista foi combinada uma data específica por e-mail a qual não atrapalhasse as atividades acadêmicas da participante. A entrevista foi realizada em uma sala de aula reservada pelo estudante pesquisador no campus de Cachoeira, gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra pelo estudante pesquisador, sendo enviada para o estudante entrevistado para leitura, comentários e autorização de utilização.

De acordo com o decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei no 7.853/1989 e dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, conceitua em seu art. 4º a Deficiência Física como uma

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999).

Nesta perspectiva, a Deficiência Física refere-se, então, ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros corporais afetados dependendo do tipo de lesão ocorrida (PIMENTEL, 2013).

3.3 FORMA DE TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados levantados nesta pesquisa foram tratados em momentos que envolveram: transcrição das entrevistas; análise, organização e categorização das falas; leituras direcionadas a autores que discutem a temática em questão; análise dos dados levantados. O procedimento básico consistiu em identificar, a partir da transcrição das entrevistas, os conteúdos ou os tópicos mais frequentes que surgiram do discurso dos entrevistados, os quais foram posteriormente agrupados em categorias de análise ou distribuídos em núcleos temáticos.

Foi a partir da transcrição dos relatos que se fez a análise dos dados. De acordo com Glat et. al. (2004), a transcrição das entrevistas deve ser imediata e a análise realizada ao longo da pesquisa. Esse procedimento permite ao pesquisador organizar suas ideias na medida em que os dados vão sendo coletados, facilitando a definição do ponto de saturação.

Para tratamento dos dados coletados foi utilizada a metodologia de Análise do Conteúdo das falas, tendo sido levantadas duas categorias a partir das vivências relatadas. Tais categorias foram definidas como: 1. Desafios e estratégias de escolarização, 2. Relação entre a deficiência e as dificuldades enfrentadas.

A análise do conteúdo é uma metodologia de pesquisa que permite um estudo em detalhes dos sentidos e significados expressados por sujeitos da pesquisa na comunicação de suas concepções sobre um determinado tema. Reconhece-se que outras subcategorias foram levantadas a partir da análise da transcrição das entrevistas e da categorização do conteúdo das falas. Este levantamento de categorias de análise buscou situar pontos nodais nas falas a partir de repetições de temáticas presentes no discurso ou da ênfase na abordagem do conteúdo, sendo levantadas categorias referentes às trajetórias de escolarização da educação infantil ao ensino médio, os desafios vivenciados no processo de escolarização, as estratégias de enfrentamento dos desafios e o ingresso na universidade.

4. TRAJÉTORIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo analisamos os depoimentos das pessoas investigadas nesta pesquisa, ao fazerem referência ao seu passado escolar, enfatizando as situações, os desafios e as estratégias vivenciadas por estas pessoas durante seu processo de escolarização. Observamos ao longo das narrativas que dificuldades e discriminações marcam as situações vivenciadas na trajetória de cada entrevistado, caracterizando seu percurso e a sua vida escolar até alcançar o ingresso no ensino superior. Neste trabalho, cada pessoa tece fragmentos da sua história, de maneira singular, fundamentada em experiências do seu período de escolarização.

4.1 TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO

No percurso sobre suas trajetórias na educação básica os estudantes entrevistados trazem indicativos de vivências e lembranças referentes: ao processo de inclusão, a relação com colegas, professores e funcionários; questões pedagógicas e vivências em escolas pública e particular.

4.1.1 O processo de inclusão e a preparação docente

As pessoas com deficiência possuem, assegurados pela constituição brasileira, os mesmos direitos que os ditos “normais” e devem ter as mesmas oportunidades educacionais que os possibilitem uma participação plena e efetiva nos espaços sociais. Dentre esses direitos lhes é assegurado o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e a realização de adaptações no currículo para atender suas necessidades (BRASIL, 2010).

O direito à escolarização desses alunos está assegurado desde a Constituição Brasileira de 1988 e é ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que busca instituir políticas públicas educacionais visando à garantia da inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, afirma que “os sistema de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2008). A ideia de que as escolas inclusivas “devem acomodar a todos,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou outras” (UNESCO, 1994), só pode ser compreendida no âmbito de uma escola pública que garanta a universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Portanto, uma escola aberta à diversidade dos públicos e que pratica uma política ativa de justiça social em benefícios dos que necessitam de maior intervenção pedagógica. Como é citado pelo estudante 1 abaixo:

Quando eu era criança eu lembro de poucas coisas, mas lembro que minha mãe sempre me dizia né... Procurava escolas particulares, eu estudei em quatro escolas particulares, procurando escolas particulares e as escolas não aceitavam por conta da minha surdez então a última escola em que minha mãe foi... pediu... Né... Lutou por isso e consegui... Me aceitaram, aceitaram que eu fosse matriculado e eu passei a estudar nesta escola, mas, assim, eu não tinha interprete, não tinha a língua de sinais, então me comunicava através de mímica e oralizava um pouco né. A questão de, por exemplo, fome eu conseguia expressar por expressões faciais eu conseguia me comunicar então assim eu estava sempre inserido em grupos de ouvintes. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Diante do exposto percebemos como foi dificultosa a inserção do estudante e como é difícil conseguir uma vaga que garanta o direito a educação de qualidade do estudante com deficiência, direito esse garantido por leis e que muitas vezes não é respeitado pelas escolas regulares, levando estes estudantes a procurar instituições da rede particular de ensino.

Ainda notamos a falta de recursos e atendimento especializado para este aluno, que somente sente-se integrado na sala de aula, ficando clara a tentativa de normalização (MANTOAN, 2003; FOUCAULT, 2004) efetivada pela escola, através da tentativa de adequar o estudante com deficiência aos demais para que ele pudesse estar em uma sala de aula comum. O estudante relata que estava na sala onde todos os alunos eram ouvintes e ele surdo, o que dificultava até mesmo a comunicação que em alguns casos acontecia por expressões básicas. “Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptarem às suas exigências”. (MANTOAN, 2003, p.23).

Diante dessa situação vivenciada pelo estudante é que se defende que deva “ser assegurado um sistema educacional inclusivo, onde se tenha acesso a todas as modalidades de ensino e a realização de adaptações no currículo para atender suas necessidades” (BRASIL, 2010).

No caso abaixo, o estudante relata a identificação da sua deficiência nas series iniciais da escola.

[...] meu primeiro contato com escola mesmo foi num prezinho, numa escola particular da região, coisa bem pequena de bairro. Com 5 anos eu já estava na primeira série e alfabetizada, já sabia ler, já lendo. Então, o que é que acontece? Essa

parte da minha escolarização do ensino fundamental foi bem tranquila, eu lia, eu brincava, corria, subia em árvores, me jogava em rio que tinha e tinha ajuda da minha madrinha que era professora de literatura e de minha outra madrinha que era professora de matemática. Então... Meu ensino até a segunda série foi bem tranquilo, assim, sem nenhum problema e então eu mudei pra cá pra Salvador. Então, da segunda série até a quarta eu estudei em uma escola municipal em Itapuã Salvador. Então, o que aconteceu?... Foi bem tranquila, brincava e me relacionava bem até que a professora na quarta série notou que eu franzia a testa, tentava fechar um dos olhos como se eu tivesse com dificuldade pra ver. Então, a professora e a coordenação chamaram minha mãe e então a gente partiu para tentar um diagnóstico no banco de olhos de Salvador. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Observa-se, na fala do estudante 2, a importância do professor na detecção da sua deficiência. Isso é imprescindível para um trabalho pedagógico adequado às necessidades que se apresentam.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a formação inicial também deve orientar os professores da educação básica sobre os diversos tipos de deficiência, permitindo a esses indivíduos entenderem que os objetivos educacionais devem ser alcançados nas escolas, se atentando as diferentes necessidades que podem ser apresentadas pelo alunado dentro do contexto escolar. Assim, é necessário se buscar soluções diante das dificuldades expressas pelo alunado, sendo este com deficiência ou não. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) também consideram que professores capacitados para atuação com alunos com deficiência em classe comum são aqueles que em sua formação desenvolveram competências, tais como:

Perceber as necessidades educacionais de cada aluno; Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; Avaliar continuamente a eficácia dos processos educativos; Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p.33 e 34)

A Declaração de Salamanca (1994, p. 10) afirma que “professores, [...], possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando os estudantes através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula”. Sobre a formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar professores qualificados para um atendimento diferenciado, de modo a favorecer a inclusão desses estudantes em sala de aula regular. Entretanto, é necessária uma formação onde os professores estejam conscientes do seu papel como agentes mediadores e transformadores, estando preparados para enfrentar os desafios impostos por uma sociedade composta por uma diversidade de sujeitos e que está em constante mudança.

4.1.2 Relação com colegas, professores e funcionários

As relações estabelecidas nas escolas são imprescindíveis para o pertencimento e inserção dos estudantes nas classes regulares, e os atores dos sistemas educacionais devem promover e facilitar essa interação.

Quando eu era criança eu não conseguia me relacionar com as pessoas, então eu ficava sempre só, andava pela escola às vezes tinha uns colegas que andavam, ficavam juntos, mas às vezes tinha um determinado aviso importante. Isso aí eu conseguia compreender, apenas isso só avisos. A direção da escola às vezes tentava se comunicar, conversar comigo através de mímica, como vou falar com sua mãe e tal, mas relacionamento mesmo eu não conseguia ter dentro da escola, porque eu não conseguia compreender as pessoas. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Observamos que para o estudante surdo, a barreira linguística pode se constituir empecilho para a permanência na escola. Embora o estudante 1 se refira a tentativa de comunicação por parte da direção da escola, através da mímica, ele não se sente incluído, pois se sentia sozinho por não compreender os demais. Fica claro na fala do estudante 1 que a comunicação era uma das suas maiores dificuldades. Essa barreira compromete também o aprendizado dessas pessoas, uma vez que não são respeitadas as suas peculiaridades linguísticas.

Tão importante quanto à relação com colegas e professores é o relacionamento com todos os membros da comunidade escolar. Não apenas os professores e colegas de classe, mas também o porteiro, a merendeira, a servente, o secretário, enfim, todas as pessoas que compõem o espaço escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vieram nortear e orientar os profissionais da Educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo.

No meu ensino fundamental I da primeira a quarta série era uma escola muito pequena. Então, eu conversava com todos os professores, conhecia os funcionários e todos os alunos, não tinha dificuldade. Quando eu fui para o fundamental II então, eu já conhecia os professores que ensinavam no fundamental II. De vez em quando eu ia para a porta das outras salas e ficava ouvindo os professores. Então, não tinha muita diferença [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

A relação que o estudante mantém com o professor em sala de aula e com os demais atores que compõem o espaço escolar, como já foi explicitado pela estudante 2, também tem influência significativa sobre o seu sentimento de pertencimento e o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, ao indagar os entrevistados sobre a relação que mantinham com os professores da classe no período que estudavam, relataram ter um bom relacionamento.

Eu tinha alguns colegas e lembro que, na oitava série, parte da sala pela convivência comigo aprenderam a língua de sinais, já outra parte da sala não tinha muito interesse. Então, eu conseguia me relacionar bem com alguns colegas, por exemplo, quando tinha apresentação de trabalhos, seminário tinha sempre um grupo que sabia línguas de sinais e me ajudava. Eu não fazia parte de outros grupos, era sempre o mesmo grupo porque facilitava meu entendimento e nossa relação era muito boa. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Outro fator importante a ser destacado é a relação com os colegas de classe como citado no trecho acima. Os pares desempenham papel fundamental na inserção desses alunos na sala. A aprendizagem torna-se mais eficiente quando compartilhada, quando acontece de modo colaborativo, facilitando o trabalho de mediação do professor e sugerindo uma alternativa de superação das dificuldades através do trabalho em grupo. Segundo os fundamentos da educação inclusiva, esta se apoia na premissa de que é preciso olhar para o aluno de forma individualizada, contemplando suas habilidades e dificuldades no aprendizado em grupo.

[...] nunca tive muita dificuldade, a única coisa que me deixava irritada, e na época eu nem falava tanto assim (na universidade eu briguei mais por conta disso), é que os professores aplicavam as provas no auditório que era maior. Todos os estudantes faziam a prova lá que era em cima e eu fazia a prova sozinha embaixo, como eu não tinha acesso ao auditório. Em sala mesmo as atividades eram normais. [...] Sempre tive uma relação boa de amizade e com os professores também, normal (sic). (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

No trecho da entrevista do estudante 3 acima, há um relato de bom relacionamento e interação com os professores, entretanto há sua insatisfação com a aplicação das avaliações individuais, devido as barreiras arquitetônicas que existiam em sua escola. Sobre isso se refere o princípio da não discriminação trazido pela Convenção da Guatemala, fundamentado na máxima do direito de "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais", apenas com vistas a dar-lhes condições de acesso ao exercício de sua cidadania e não para negá-lo. (BRASIL, 2001).

Fica perceptível que o estudante 3 sente-se segregado e diferente quando não pode participar das atividades junto com seus colegas devido a barreiras arquitetônicas. Limitação esta que poderia ser superada com adaptação arquitetônica do espaço escolar e se cumprisse as normas de acessibilidade descritas na lei nº 10.098 que compreende critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Amparados com os pensamentos de Goffman (1988), o encontro entre os “normais” e estigmatizados cria uma situação carregada de sentimentos, pois “ambos os lados terão que enfrentar diretamente as causas ou os efeitos do estigma. E o indivíduo estigmatizado frequentemente se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão ou receberão” (GOFFMAN, 1988.p. 23).

Essas barreiras produziam no estudante um sentimento de exclusão, por não ocupar os mesmos espaços e realizar atividades isoladas dos colegas devido a sua limitação. O direito à diferença nas escolas, porém, desconstrói o sistema de significação excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.

[...] alguns professores, funcionários se preocupavam, perguntam e mostram interesse em ajudar. Pelo menos na minha experiência que vivi, eles se interessam em saber se você está com alguma dificuldade [...] O que eles podem fazer para nos ajudar, mesmo que sejam coisas pequenas, eles fazem. Eu consegui ter um bom acompanhamento no meu ensino básico, no ensino médio [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Observamos nessa fala um posicionamento diferente dos atores da escola que compreendiam a importância do acolhimento e respeito às diferenças. Essa postura corrobora com o pensamento de Mantoan (2003) de que a escola deve ser um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos, que a escola seja um espaço capaz de garantir que professores coordenadores, pais, alunos e a comunidade possam crescer em busca de uma sociedade humanizada. O bom relacionamento e interação do estudante com todos que compõem o ambiente escolar é, pois, de total importância na formação dos estudantes, bem como para sua socialização e inclusão na escola.

Outro fator observado foi a preocupação de professores no sentido de propiciar um atendimento mais específico para estes estudantes com deficiência.

[...] claro que algumas vezes os professores me davam uma atenção mais individualizada, me perguntavam se eu estava acompanhando se precisava de ajuda. Eu me relacionava muito bem com os professores e com meus colegas, eu era uma pessoa bem sociável, eu gostava de brincar [...]. Meus professores sempre foram bons professores e eles eram dedicados e ensinavam, respondiam qualquer dúvida, mesmo quando eu os procurava na sala dos professores, às vezes no caminho da escola. Então, sempre foi uma relação boa que eu tive com eles e com meus colegas e nunca teve nenhum diferencial nessa parte de... deles não se comunicarem ou eu deixar de aprender. Quando eles falavam, a minha dificuldade era acompanhar o conteúdo escrito no quadro negro. Fora isso foi tranquilo. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Porque é assim, na escola era muito mais simples, havia muito a questão do protecionismo da família, protecionismo até dos próprios professores, colegas [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Nota-se que as relações eram diferenciadas de acordo às vivências de cada estudante, considerando-se suas singularidades. As histórias, pela subjetividade e particularidade de cada sujeito, se revelam de modo diferenciado. No caso do estudante 2, podemos ver uma relação baseada na interação, no respeito e na tentativa de sanar as dúvidas e dificuldades. O estudante 1, por sua vez, fala em protecionismo, o que não é uma postura que favorece a

emancipação e autonomia do estudante com deficiência. Entretanto, é necessário pontuar quão importante é a interação dos indivíduos com o meio e, sobretudo, das relações interpessoais estabelecidas com os membros da comunidade escolar como um todo. As falas dos estudantes 1 e 2 evidenciam que estes se sentiam acolhidos pelos professores e por outros atores que faziam parte do contexto escolar.

Entretanto, para além do acolhimento, os estudantes têm direito a ser compreendidos e mediados em suas peculiaridades. Essa é a proposta de adaptação curricular que tem sido assumida pela Secretária de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais que definem a adaptação curricular como

“decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL 1999, p.15).

A aprendizagem é também um processo social, portanto a interação se faz necessária em todo processo de escolarização. É importante se pensar, nesse sentido, o quanto um comportamento colaborativo, por parte das pessoas que constituem o âmbito escolar, é relevante para o bom desempenho das pessoas com deficiência na escola regular.

4.1.3 Questões pedagógicas

A resposta à diversidade implica na utilização de uma ampla variedade de estratégias metodológicas e na adaptação das tarefas de aprendizagem às possibilidades dos estudantes. Partindo do pressuposto de que a maior dificuldade na escola, segundo os estudantes, diz respeito a não compreensão das aulas devido à falta de adaptações metodológicas, pode-se constatar que os estudantes entrevistados buscaram estratégias para contornar as dificuldades. Assim, os estudantes relataram que sempre davam um jeito para contornar as situações encontradas, mesmo quando a escola não cumpria com sua finalidade maior: promover a aprendizagem.

Ao discorrer sobre ações necessárias para mudar o ensino a fim de que a escola esteja “aberta para todos”, Mantoan (2000) inclui o trabalho coletivo e diversificado nas salas de aula. Salienta que o apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco incentivada pelas escolas, sempre tão competitivas.

As atividades eram feitas para os ouvintes e eram passadas para mim estas mesmas atividades. Tinham os livros didáticos, por exemplo, que eu levava para casa, eu fazia lição e às vezes eu tinha dificuldade em responder, então era minha mãe que me ajudava, era ela que praticamente fazia essas lições porque eu não tinha conhecimento, mas, assim, a minha mãe sempre tentava através da mímica me fazer compreender aqueles textos e aí às vezes eu conseguia dar algumas respostas, mas a maioria das vezes a minha mãe era que fazia, minha mãe é que acabava me ajudando a fazer essas atividades. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Observamos que da mesma forma que a escola parece não saber lidar com a surdez desse estudante e trata-o da mesma forma que os ouvintes, a família também não sabe como ajudá-lo a aprender. Fica evidente a necessidade de se repensar a organização do espaço escolar. Alguns pesquisadores, como Glat e Antunes (2013), têm se voltado para o estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da turma comum com os alunos com deficiência, demonstrando que o ensino colaborativo, o trabalho de mediação pedagógica e tutoria entre pares são algumas alternativas para que as dificuldades dos alunos com deficiência, em relação aos conteúdos e às metodologias empregadas pelos professores, para que as dificuldades sejam superadas.

No período da quinta série, quando eu passei a ter vários professores, foi a mesma coisa, nada mudou, da mesma forma da primeira a quarta serie, quinto ano, né isso? Então, eu fui para uma escola fazer quinta, sexta serie uma outra escola era particular e aí acontecia da mesma forma. Então, eram diversas disciplinas, a única que eu ainda tinha um pouco de facilidade era português e literatura ok (sic) porque elas duas adaptaram a metodologia apropriada para surdos, mas a maioria não adaptou. Então, eu tive grandes dificuldades nesse período. Então minha mãe também que respondia algumas atividades pra mim pra facilitar (isso aconteceu até a oitava série), mas assim eu conseguia ter uma aprendizagem porque aí já tinha um interprete de língua de sinais. Então, facilitava na comunicação, mas a atividade era muito complicada porque a escola particular ela acaba exigindo um pouco mais do aluno, eram textos grandes e isso acabava se tornando cansativo para mim [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

O relato acima aponta a preocupação de apenas dois professores em realizar algumas adaptações nas metodologias para atender este estudante, por conta da ausência de adaptações pelos outros docentes, o estudante em questão aponta ter enfrentado dificuldades de acompanhar a turma nesse período.

Esse mesmo estudante vive uma situação de segregação em outro momento de sua vida escolar, pois não lhe foi possibilitado fazer suas atividades no contexto coletivo da aula, dando-lhe apenas atividades separadamente. Essa situação de isolamento pode desencadear no aluno com deficiência um sentimento de inferioridade em relação ao grupo, originando resistência por parte dos demais em relação a sua presença, uma vez que apesar de “incluídos” na sala de aula a atenção direcionada a estes alunos se dá de forma exclusiva e fora do contexto comum da turma. No entanto, é necessário ressaltar que o direcionamento

pedagógico deve incluir a todos os alunos, levando em consideração a interação entre estes e destes com o professor.

Às vezes faziam uma atividade simplificada para mim como se fosse uma atividade para crianças e às vezes a professora explicava oralmente e o ouvinte copiava, né e ela não passava essa atividade no quadro, não escrevia no quadro e eu tinha que fazer [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Observa-se que o professor poderia colaborar muito mais com a aprendizagem do estudante se conversasse com ele para entender como poderia ajudá-lo. De acordo com Pimentel (2012), a inexistência de uma formação de professores pautada na inclusão gera o fenômeno da pseudoinclusão, onde o estudante com deficiência tem o acesso à escola regular, mas sem garantia de uma permanência que o permita estar incluído no processo de aprender. Portanto, não basta matricular esse alunado no sistema educacional regular, mas criar condições para sua permanência, de modo que o ambiente escolar lhe proporcione uma adaptação curricular, buscando diversos meios para que a sua aprendizagem se torne significativa. Este relato foi atravessado por um sentimento de menos valia do estudante 1 em relação ao restante de seus colegas. Este sentimento é para Vygotsky (1989) fruto da relação entre a deficiência e suas consequências sociais. Portanto, um dos primeiros objetivos da educação deve ser fazer com que os alunos com deficiência superem este sentimento.

Baseado nisso, é importante salientar que essa segregação se dá pelo fato das pessoas, inclusive o professor, descreditarem na aprendizagem desse estudante na escola regular. Isso pode ser minimizado se o professor e todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem forem devidamente preparadas, no sentido de compreender que cada ser é singular e aprende de modo diferenciado, de acordo com as suas peculiaridades, e que a interação com outras pessoas favorece significativamente o seu desenvolvimento, em todos os aspectos.

[...] algumas vezes os professores me davam uma atenção mais individualizada, me perguntavam se eu estava acompanhando se precisava de ajuda (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

No tocante a esta fala do estudante 2 percebe-se o seu bom relacionamento com os professores e a preocupação dos mesmos em tentar ajudá-lo de forma que ele consiga acompanhar o nível de aprendizagem da turma, porém sem diferenciá-lo nem proporcioná-lo nenhum tipo de protecionismo.

Por isso, uma das grandes contribuições trazidas pelo movimento de inclusão escolar é a ideia de respeito à diversidade, que permite perceber os sujeitos em suas diferenças, sem

impor rótulos, crenças e/ou estereótipos àqueles que possuem algum tipo de deficiência ou diferença. (UNESCO, 1994).

Durante até mais ou menos meus 15 anos nós deixamos isso de lado. Então, durante esse período, o que aconteceu? Eu acabei, tanto nas aulas como em educação física, nas aulas na sala mesmo eu comecei a utilizar muito de recursos visuais. Então, em vez de eu prestar atenção no quadro ou em escrever eu acabava muito mais assimilando imagens e desenhos ou até mesmo movimentos e o som do professor falando e explicando o assunto [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Observa-se que o próprio estudante encontrou sua melhor forma de internalizar o conteúdo, buscando referências visuais nas imagens e gestos do professor, bem como referências auditivas provenientes das explicações.

Segundo Lopes e Gil (2009), o professor deve utilizar todos os meios didáticos para favorecer a aprendizagem de seus alunos, adotando práticas pedagógicas capazes de estimular a capacidade do alunado. Para que isso se efetive, “a formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas precisa ser baseada em concepções teóricas que favoreçam a compreensão de como acontece à aprendizagem e não apenas focando o ensino como transmissão, superando o tradicionalismo” (MESQUITA, 2007).

[...] eu não tinha o costume de escrever durante as aulas, quando eu pegava e queria alguma anotação eu entrava em contato com algum colega ou com algum professor e ia perguntando pessoalmente, uma coisa mais individual do que na sala cheia com trinta, quarenta alunos. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Esta é uma realidade que a maioria dos alunos vivenciam na convivência com turmas muito grande, pois necessitam de algum tempo para se adaptar. No caso de alunos com deficiência que em algumas circunstâncias precisam de uma atenção maior e, por vezes, individualizada, a situação é ainda mais complexa. Esses, frequentemente, ficam perdidos e marginalizados dentro de uma sala de aula superlotada e nem sempre organizada. A fala deste estudante denuncia uma realidade do sistema educacional brasileiro: turmas cheias onde o professor mal consegue conhecer todos os alunos e identificar aqueles que necessitam de uma atenção maior. Nesse ambiente é difícil pensar num ensino que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Ressaltamos que proporcionar isso aos alunos não é uma doação ou serviço da escola, mas um dever do sistema educacional e um direito que é garantido a todos. Necessitamos que o sistema escolar e a forma de atuação da escola na formação e na vida dos alunos com deficiência seja revisto.

Entende-se, portanto, que o direito à educação não significa somente acesso a escola, precisamos e lutamos por escolas que tenham qualidade e garantam os direitos dos alunos

para que eles aprendam. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita em função de suas características e necessidades individuais. A escola não é só um espaço fundamental para a socialização da cultura, sobretudo é um espaço para a construção da identidade pessoal. O desenvolvimento de escolas inclusivas é, portanto, um meio para avançar na conquista de sociedades mais justas, integradas e democráticas.

Da quinta a oitava serie eu acabei evoluindo em algumas características, desde os dez, onze anos eu ficava muito no computador, era um meio em que eu conseguia enxergar as coisas e estudar e acabei trabalhando com manipulação de imagens. Então, eu pegava imagens no computador e fazia as atividades do colégio, mudava cor de roupas fazia cartazes, mesmo tendo baixa visão minha participação nas atividades era normal, fazia os desenhos, os panfletos dos seminários. Meu problema é mais na visão a distância mesmo. [...] Tinha uma professora de artes no ensino médio que me incentivava e fazia aulas básicas de como fazer traços, sombreamento, círculos, quadros, iluminação, e eu comecei, eram atividades bem bestas que duravam em torno de uma, duas horas antes de começar as aulas, mas foi uma coisa que me incentivou e tornou-se divertida, você vai treinando os detalhes das coisas e a habilidade de fazer coisas pequenas desenvolveu em mim uma sensibilidade. Eu cheguei a um nível de sensibilidade maior nos dedos [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Quando se fala em adaptação curricular, se deve também pensar nessas atividades mediadoras dos estudantes individualmente, como o caso relatado. Nesse caso, o professor de artes mediou individualmente o estudante com baixa visão, favorecendo a descoberta de sua habilidade com desenhos, a partir de aulas básicas, e o estudante passa a usar essa habilidade no desenvolvimento de suas atividades escolares.

4.1.4 Vivência em escola pública e particular

Os estudantes entrevistados relataram experiências em escolas públicas e particulares, fator que nos interessou e caracterizou-se como uma categoria interessante a ser analisada por conter trechos relacionados a diferentes situações vivenciadas nestes ambientes.

Atualmente há um forte discurso sobre a inserção dos alunos com deficiência nas escolas públicas, mas ainda assim percebemos que a falta de estruturas nessas instituições levam tais estudantes e seus familiares a recorrerem a escolas particulares para que atendam e deem maior atenção as necessidades do aluno.

[...] eu estudei em quatro escolas particulares, procurando escolas particulares e as escolas não aceitavam por conta da minha surdez. Então, a ultima escola em que minha mãe foi... Pediu... Né... Lutou por isso e conseguiu... Me aceitaram, aceitaram

que eu fosse matriculado e eu passei a estudar nesta escola[...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Assim, percebemos que as instituições particulares foram obrigadas a buscar adequações arquitetônicas e curriculares para atender a estes estudantes, tendo em vista a necessidade de manter o “cliente”, ainda que tais mudanças não sejam estruturais.

Por sua vez, a rede pública não tem conseguido oferecer condições básicas de atendimento, pois faltam investimentos nas adaptações necessárias. Assim, a rede particular de ensino acaba por conquistar este público, ocupando o espaço de atendimento gratuito e adequado que deveria ser oferecido pelos estados e municípios. Para se promover a inclusão escolar torna-se necessário reforçar a dimensão pública da escola, de modo que esse direito não seja assumido pelas instituições privadas.

Quando eu era criança e até a oitava série, estudei em escola particular. Primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio foi escola pública. [...] É porque é, assim, da primeira a oitava série eu fui para a escola particular, então eu tinha que fazer muito esforço para a aprendizagem. Quando eu passei para o ensino médio não senti grande dificuldade porque o ensino era diferente. Então, eu acabava sendo considerado um nerd por conta desse período até a oitava série, mas depois quando eu fui para o ensino médio isso acabou até me desestimulando porque a complexidade era muito abaixo do ensino fundamental. Então, eu já tinha conhecimento dos conteúdos que eram dados no ensino médio eu já tinha visto no ensino fundamental. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

O estudante 1 expõe com convicção sobre seu nível de aprendizagem comparando o período em que estudou na escola particular e seu desestímulo no ensino médio na escola pública, onde até os assuntos estudados ele já tinha acesso no ensino fundamental chegando a ser considerado muito inteligente pelos seus colegas, devido a facilidade dos conteúdos escolares ministrados na escola pública.

Eu sempre estudei em escola pública a partir da segunda série, lá nas séries iniciais, foi em escola pública e eu tive uma sorte enorme porque meus professores sempre foram bons professores e eles eram dedicados e ensinavam, respondiam qualquer dúvida [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Embora haja relatos de estudos em escolas particulares, há também os que vivenciaram todo o percurso formativo em escolas públicas. O estudante 2 aponta que toda sua formação aconteceu em escolas públicas e que todos os professores que a acompanharam se preocupavam com a aprendizagem de seus alunos, fato este que o incentivou a estudar. Ressalta-se que esse estudante foi se dando conta da perda visual com o decorrer do tempo, portanto esse quadro de deficiência não se configurava assim no início da sua vida escolar.

Eu sofri um acidente automobilístico com dezesseis anos e me tornei paraplégica, eu já estava no segundo ano do ensino médio. Como aconteceu o acidente logo no início do ano, no começo das aulas, no mês de março, aí eu fiquei três ou quatro anos parada por causa do tratamento. Tive depressão, aí fui para São Paulo fazer tratamentos depois voltei, e aqui retornei para o Colégio, mas não para o colégio que eu estudava antes do acidente, porque o colégio que eu estudava não tinha acessibilidade, é o Colégio Estadual [...] E aí eu fui para um colégio particular aqui na cidade, o Colégio que também não tinha acessibilidade, mas como era mais fácil adaptar esse colégio pra mim, aí o diretor adaptou pra mim colocou uma rampinha e tal... Uma sala embaixo [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

O estudante 3 expõe acima que teve que migrar do seu antigo colégio para um colégio particular para poder concluir o ensino médio devido a falta de acessibilidade no colégio onde estudava antes de sofrer um acidente automobilístico que o deixou paraplégico. Mantoan (1998) indica que, apesar de diversos projetos terem sido adotados por redes de ensino públicas e escolas particulares, ainda assim instituições de ensino e professores são bastante resistentes às inovações educacionais como a inclusão. A tendência é, portanto, que estes estudantes se refugiem em instituições particulares, devido às dificuldades de realizar modificações arquitetônicas em prédios públicos já construídos.

Essa realidade apontada pelos estudantes 1 e 3 nos mostra a necessidade de investimentos na rede pública de ensino de modo a assegurar o cumprimento do que está preconizado nas leis brasileiras, como o direito a educação das pessoas com deficiência. De forma também que possamos pensar na realidade de cada escola, pois assim como nos lembra Souza (2011) as escolas são diferentes em função de uma multiplicidade de variáveis que interagem entre si, principalmente considerando-se o meio no qual ela está inserida.

4.2 DESAFIOS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Dentre os desafios apontados pelos entrevistados elencamos nessa categoria algumas subcategorias como: isolamento e barreiras nas relações interpessoais; estranhamentos e preconceitos vivenciados; limitações impostas pela estrutura arquitetônica; dificuldades de acesso ao currículo; dificuldades diante de práticas homogêneas e dificuldades específicas por tipo de deficiência.

4.2.1 Isolamento e barreiras nas relações interpessoais

O processo de inserção escolar da pessoa com deficiência tem sido visto de várias maneiras, desde a integração até a inclusão efetiva. Neste processo, percebemos a importância de todos os envolvidos no ambiente escolar, de modo a construir um ambiente acolhedor e de

respeito à diversidade. Glat (2009) ressalta o papel do outro para a constituição da identidade pessoal dos indivíduos identificados com deficiência. Para a autora, “o grupo social é o referencial a partir do qual o indivíduo cria e ajusta constantemente sua identidade pessoal” (p. 15). Observa-se na fala do estudante a seguir que estar na escola não significava, necessariamente, participar da vida escolar plenamente.

Às vezes eu queria me interar participar do grupo de futebol de atividades que tinha na escola, mas sempre me mantinha afastado apesar de ter vontade, por conta dessa dificuldade, da dificuldade de comunicação. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

O fato expressado pelo estudante acima demonstra um indicador de segregação nomeado de “isolamento” por Crochík (2011) que se refere aos alunos considerados em situação de inclusão que são deixados à parte, separados do restante do grupo, o que pode acontecer em parte do tempo escolar.

Assim, por exemplo, as atividades de educação física eu nunca participei. O professor passava trabalhos escritos para garantir minha nota, aplicava pesquisas específicas pra eu fazer, trabalhos escritos. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

Neste trecho o estudante exemplifica que pela impossibilidade de realização das atividades físicas, uma das estratégias elaboradas pelo professor para sua avaliação foi à realização de atividades escritas para compensar sua avaliação processual na matéria educação física. Essa ação pode ser considerada de modo apressado como uma forma de inclusão, porém não é isso que acontece. Num processo de inclusão, o estudante participaria das aulas de educação física, ainda que não desenvolvesse as mesmas atividades que os demais e seria avaliado dentro das suas possibilidades. Essa condição de isolamento a que foi submetida esse estudante é pouco inclusiva.

De acordo com Crochík (2011) a segregação dos alunos considerados em situação de inclusão, portanto, pode ser indicada pela auto segregação, pelo isolamento e por atividades substancialmente distintas das oferecidas aos colegas, como o caso citado pelo estudante 3 que se sentia diferente e excluído por não poder participar das atividades como os demais colegas.

A ausência de interação pode ser uma grande dificuldade também no contexto familiar. No caso transcrito a seguir, a mãe do estudante com surdez desenvolvia um papel importante na sua interação social, sempre o apoiando. Porém, com os demais membros da família essa interação não acontecia pelo desconhecimento da linguagem em Libras.

Em casa só minha mãe entendia a língua de sinais, sabia libras, ela é a primeira interprete em Ipiaú. Então ela aprendeu a línguas de sinais para facilitar a comunicação comigo, então quando eu ia fazer alguma atividade ela me ajudava. Agora, o restante da minha família não, ninguém sabia e se comunicavam comigo por mímica e eu compreendia um pouco leitura labial [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Entretanto, vale afirmar que não basta apenas existir as relações interpessoais, pois o estabelecimento de relações baseadas no preconceito é também elemento favorecedor da inferiorização das pessoas com deficiência.

[...] minha relação com meus amigos é muito boa. Ainda assim é comum perceber um estranhamento, não sei se é preconceito, dos outros estudantes. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

As relações interpessoais estabelecidas na escola precisam ser pautadas pelo respeito, cuidado e cooperação por parte de todos os membros da comunidade, favorecendo assim não só as pessoas com deficiência, mas a todos os que com elas estabelecem relações. Ao serem questionados sobre a relação que mantinham com os colegas, os entrevistados relatam que, salvo algumas exceções, era de acolhimento e atenção.

Quando conclui o ensino médio, meu terceiro ano foi bem tranquilo, eu parei de fazer atividades físicas, porque eu fazia ginástica olímpica na época e artes marciais. Então, com a cirurgia, alguns procedimentos eu não posso mais fazer, atividades que tenham objetos ou alguma profundidade eu não posso realizar [...] No ensino fundamental II eu fazia handebol, eu era goleira, uma péssima goleira... Pois eu não tinha nenhuma noção de profundidade por causa da ceratocone. Nesse período eu não usava óculos, e o treinador me incentivava a participar me colocava nos jogos, eu fui para o Junior e para o infantil do Campeonato baiano e era muito divertido, eu treinava de noite no colégio, mas eu era péssima, mas, por exemplo, isso me ajudou a desenvolver reflexos que se eu cair eu não me machuco, eu desenvolvi uma técnica de proteção quando caio, para não se machucar, e também fiquei mais forte que as meninas da minha idade devido as atividades que eu participava. Então, é uma coisa que inconscientemente eu desenvolvi por diversão, então isso me ajudou em algumas situações. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

De acordo com a estudante 2 uma das coisas que mais lhe frustrava era ter que abandonar as atividades físicas habituais, pois após sua cirurgia ela perdeu sensibilidade e sua visão ficou agravada, não lhe permitindo realizar movimentos bruscos, como ela realizava antes nas atividades.

Até mesmo uma classificação de baixa visão para explicar para algumas pessoas para professores é difícil. As pessoas não têm conhecimento do que é, ou até mesmo se você tem ou não alguma deficiência, no meu caso não é uma característica visível, [...] mesmo tendo baixa visão minha participação nas atividades era normal, fazia os desenhos, os panfletos dos seminários, meu problema é mais na visão a distância mesmo, à noite eu consigo perceber o muro do outro lado da rua e outras

peças com o mesmo grau de visão não conseguem enxergar e tive o incentivo, uso como estratégia, mesmo que inconsciente, de pegar e treinar as habilidades de reconhecer imagens, por exemplo, de longe eu não consigo ver rostos, mas eu consigo lembrar o cabelo da pessoa como ele tava, da cor da roupa [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Outro problema enfrentado pelo estudante no trecho anterior era explicar sua limitação para os professores, colegas e demais pessoas, pois ela aponta que sua deficiência não era visível. Então, a todo momento, ela era questionada e tinha dificuldade de explicar o que era baixa visão de forma que, principalmente, seus professores compreendessem. Essa sensação de não ser compreendida em suas especificidades pode comprometer as relações interpessoais travadas no âmbito da escola. Portanto, é necessário que os professores sejam devidamente preparados, conhecendo as especificidades de seus alunos, de modo que possam também favorecer o estabelecimento de situação de cooperação entre estudantes.

Foi difícil me readaptar na escola. É difícil, pois praticamente eu parei minha vida toda depois do acidente. Então, é difícil tanto sair pra rua como pra qualquer lugar e até mesmo pra chegar no colégio[...] Todo esse processo de readaptação dificulta e interfere na aprendizagem. Ansiedade? Com certeza, imagine chamar a turma para fazer prova no auditório e eu não podia, meu psicológico ficava abalado entendeu. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

Um fator apontado pela estudante que interfere nas relações e nos processos de inclusão e de aprendizagem foi a readaptação numa deficiência adquirida. Então, para ela tudo era novo e lidar com determinadas situações, como ficar impossibilitada de ter acesso a determinados ambientes foi difícil, chegando a interferir na sua aprendizagem e alterando seu estado psicológico. Observa-se nessas falas a necessidade e importância de se criar um ambiente acessível para a pessoa com deficiência, de modo a fazê-la sentir-se segura e acolhida.

Diante do exposto, conclui-se que as relações estabelecidas na escola são percebidas como fundamentais para o desenvolvimento de todo e qualquer estudante, porém é mais significativo para a pessoa com deficiência. Quando se trata de interações sociais, é preciso ter em mente a argumentação mais relevante do pensamento de Vygotsky (1989), de que o desenvolvimento psicológico das crianças tem como ‘carro-chefe’ sua vida social. Por isto, para Vygotsky é tão importante que “as crianças com necessidades especiais sejam marcadas pela promoção variada e rica das suas vivências sociais” (VYGOTSKY, 1989, p. 52).

Entretanto, embora se tenha a consciência sobre a importância da escola como espaço favorecedor de interações, o modelo de escola ainda existente, muitas vezes, segrega os que têm dificuldades de aprender no tempo determinado pelas exigências do currículo. Entretanto,

embora saibamos que existe essa prática que exclui, acredita-se que o ser humano aprende num processo interativo de trocas de experiências e de conhecimentos com os seus pares. Ao se pensar em uma sala de aula como um espaço interativo, acredita-se que a partir da colaboração mútua criam-se possibilidades de participação de todos. Isso pode ser constatado, de maneira mais incisiva, nas falas dos entrevistados, quando demonstram ter sido de fundamental importância nas suas vidas escolares à participação e colaboração dos pais, parentes, colegas e professores nos seus processos de escolarização.

4.2.2 Estranhamentos e preconceitos vivenciados

As teorias que subsidiam a compreensão da deficiência relacionam o conceito ao resultado do processo de atribuição das expectativas sociais. Seguindo o raciocínio de Pimentel (2012) a concepção de deficiência está ligada, então, às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos. A pessoa com deficiência desvia-se das normas da sociedade, porque ela possui uma forma não desejável, não aceita pelos padrões de normalidade estabelecidos socialmente. Essa não aceitação social pode causar no outro constrangimento e vergonha de possuir determinada deficiência.

Quando um estigma de um indivíduo é muito visível, o simples fato de que ele entre em contato com outros levará o seu estigma a ser conhecido (GOFFMAN, 1998). Outra forma de reforçar a deficiência como um estigma, um produto social do preconceito, é quando se atribui qualidades negativas, afirmando-a dentro de uma pseudonormalidade, negando-lhe o acesso ao direito de ser tratado de modo diferenciado para que acesse aos bens culturais e serviços públicos como todos os demais. Para discutir esse problema devemos lembrar o princípio da não discriminação trazido pela Convenção da Guatemala¹³, fundamentado na máxima do direito de "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais", de forma que possamos dar condições de acesso ao exercício da cidadania a todos, independente de suas diferenças. Isso fica explícito na fala do estudante 1 descrita abaixo:

Em alguns momentos percebia alguma exclusão ou preconceito por parte de alguns, acho que sim, mas antes eu não tinha um entendimento claro com relação a isso porque as pessoas me chamavam sempre de mudinho... Mudinho ohhh... (sic). Olha o mudinho e eu não entendia porque que essa palavra mudinho, então hoje eu já tenho um entendimento diferente, mas eu não tinha clareza com relação a isso, então

¹³ Documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO em 1994 na cidade Salamanca – Espanha, que trata dos princípios e políticas da educação especial e passou a ser referência no mundo todo no que se refere à luta por direitos desses sujeitos.

algumas pessoas acabavam me xingando e eu também não tinha uma compreensão né, falavam palavrão para mim e eu acabava não tendo um entendimento claro[...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Até um determinado momento na sua formação o estudante 1 informa que não reagia ao uso de determinados nomes pejorativos, pois não compreendia o motivo do xingamento ou não compreendia o significado dos termos. Neste sentido, Goffman (1988) afirma que o estigma é uma identidade social produzida a partir de referências depreciativas que não correspondem às exigências sociais do que o indivíduo deveria ser. Esse estigma constitui-se num estereótipo, criado socialmente, que reduz a pessoa ao seu "defeito" ou a sua "desvantagem". Como citado pelos estudantes 2 e 3:

[...] eu não me importava com o que as pessoas diziam, mas tenho um grupo de colegas que diziam que nós sofríamos bullying, que nosso grupinho sofria bullying, e eu falava “Gente, sério? Eu nunca pensei nisso, é serio mesmo?”. Eu nunca percebi, eu os conhecia desde o segundo ano do ensino médio, era um grupo de quatro pessoas e eu falava “gente eu nunca notei isso, eu nunca imaginei”. Eu realmente tinha uma autoconfiança que foi construída na minha família. Eu não me importava com o que as pessoas diziam, então se eu queria subir em uma árvore eu subia, se eu quisesse deitar na grama da praça eu deitava e que se danem as opiniões [...]. Até mesmo pela minha deficiência né, eu não cheguei a sentir ela tanto assim, porque tanto minha família já sabia dessa dificuldade e me tratava normal, era uma relação parcial, pois se as pessoas não me conhecerem não percebem, porque eu não ajo como se eu tivesse algo diferente e eu tento sempre meu melhor nas coisas que eu faço, se eu tenho como fazer uma coisa bem feita eu dou o máximo que eu posso, mesmo com dificuldades pessoais eu corro atrás das coisas [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Sobre preconceito, sempre percebi que existia em sala. Sempre houve, vai haver e vai continua existindo (Trecho da entrevista da ESTUDANTE 3)

Observa-se que o preconceito em relação à pessoa com deficiência é uma realidade que precisa ser vencida numa sociedade que se pretende tornar inclusiva. A condição de deficiência está ligada às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos. Contudo, apesar dessa repulsa de algumas pessoas, estes estudantes ainda apontam que não se incomodam tanto com tais atitudes, pois o que elas desejam mesmo é estarem inseridas como os demais estudantes. Assim, a questão a ser refletida é quando “um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação”. (GOFFMAN, 1988, p. 59).

4.2.3 Limitações impostas pela estrutura arquitetônica

As pessoas com deficiência podem ter ampliadas suas possibilidades funcionais se lhes forem asseguradas condições de acessibilidade e autonomia. A ausência destas condições

pode ser, então, fator limitante ou impeditivo do processo de inclusão da pessoa com deficiência num determinado contexto social.

E aí eu fui para um colégio particular aqui na cidade, o Colégio que também não tinha acessibilidade, mas como era mais fácil adaptar esse colégio pra mim aí o diretor adaptou pra mim colocou uma rampinha e tal... Uma sala embaixo, (...) eu não tinha acesso ao colégio pleno entendeu, só as partes do colégio, só a parte de baixo, o Colégio tinha uma piscina, mas eu não tinha acesso, pois a piscina era na parte de cima do prédio [...] nunca tive muita dificuldade.

Diante do exposto, tem-se reafirmada a necessidade de que os diferentes níveis de ensino assegurem a todos os estudantes os recursos necessários para o desenvolvimento de um cidadão autônomo e que desenvolva competências e habilidades, legitimando as possibilidades de participarem efetivamente do processo educacional. Segundo Santos (2009) “(...) a falta de tais recursos pode comprometer, por exemplo, o desempenho de alunos com deficiência, pois auxiliam na superação de dificuldades funcionais para a realização de atividades” (SANTOS, 2009, p. 8).

No trecho do relato do estudante 3 que adquiriu a deficiência no decorrer do curso as dificuldades foram ainda maiores, pois a cidade na qual ela reside é considerada patrimônio histórico da humanidade, sendo assim poucas adaptações foram realizadas nas ruas estreitas e de calcamento irregular, o que agrava ainda mais sua situação. O estudante aponta que aos poucos vem conseguindo o acesso a estabelecimento comerciais do seu município sob a exigência de construção de rampa para o direito do acesso livre. Não deixando de lembrar que a lei nº 10.098, no cap.I art.1º

“estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2009).

Assim sendo, as pessoas tem o direito de exigir adaptações e adequações nos ambientes públicos para que se cumpra a lei, e se promova a acessibilidade garantindo o direito do livre acesso. Ainda assim percebemos que tais mudanças acontecem lentamente e com muito esforço e cobrança das pessoas que necessitam do acesso.

4.2.4 Dificuldades de acesso ao currículo

A proposta de inclusão colocou, portanto, para a escola regular o desafio da atenção à diversidade e trouxe como necessidade um currículo que abrangesse o atendimento a esses estudantes prevendo

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

No entanto, as escolas apontam não estarem preparadas para o atendimento especializado. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelece em seu artigo 3º que a educação especial é uma modalidade da educação que deve apoiar complementar, suplementar serviços educacionais comuns com propostas pedagógicas que potencializem o alunado com deficiência, oferecendo-lhes recursos e serviços educacionais especializados em todas as etapas. (BRASIL, 2001)

Porque querendo ou não você tem que saber, prestar atenção no desenvolvimento dos cálculos do que os professores faziam no quadro na aula e eu não conseguia fazer isso, mesmo agora depois da cirurgia minha visão pra coisas pequenas, pra quadro mesmo com os óculos e com a cirurgia eu não consigo ler a distância, não consigo enxergar com nitidez a mais de dois metros dois e meio e realmente eu não consigo ver [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Advertimos que independentemente da deficiência cada pessoa é única e aprende de forma diferenciada, necessitando de metodologias diferenciadas e de um determinado tempo para responderem ao processo de ensino. Assim, “devemos ter em mente que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira. Cada aluno tem um ritmo e uma forma que melhor se enquadra ao seu modelo de aprender. O que é essencial é criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos” (PITTA, 2008, p. 29). A escola precisa “estar preparada para assumir e garantir, entre outras coisas, as condições de acesso à proposta curricular”, atendendo as necessidades individuais desses alunos (BRASIL, 2001).

[...] logo no fundamental aumentou o numero de disciplinas e ficaram mais puxado muitos assuntos muitos detalhes, que é normal né quando vai aumentando o nível de ensino, a maioria das atividades era dos livros didáticos que acabam sendo maçantes nos assuntos então era cansativo. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

A inexistência de uma formação de professores pautada na inclusão gera, dessa forma, o fenômeno da pseudoinclusão, onde o estudante com deficiência tem o acesso à escola regular, mas sem garantia de condições de permanência que o permita estar incluído no processo de aprender (PIMENTEL, 2012). Portanto, não basta matricular esse alunado no

sistema educacional, mais permitir que o mesmo permaneça de modo que o ambiente escolar lhe proporcione uma adaptação curricular, buscando diversos meios para que a sua aprendizagem se torne significativa. Para validar esse entendimento, o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 conclama que a formação de profissionais da educação deve atender, de modo objetivo, os diferentes níveis de ensino, contemplando as características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos a associação entre teorias e práticas, tanto na capacitação em serviço, quanto no aproveitamento de experiências anteriores (BRASIL, 1996).

No período do ensino fundamental II, principalmente na língua portuguesa, sempre acontecia na disciplina de língua portuguesa, ficava esquecido ou excluído, porque assim tinha as atividades, componentes que exigiam uma função/ questão fonológica e eu não conseguia compreender [...] eu tinha dificuldade também para escutar determinadas palavras, componentes como “Ch” e “Nh” então a dificuldade de escrever então é... a culpa acabava não sendo minha porque a minha dificuldade era porque ela fazia ditados e se ela colocasse a palavra no quadro seria muito mais fácil para eu compreender a palavra através do canal visual, então eu não conseguia compreender a palavra e acabava escrevendo errado[...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Como evidenciado pelo estudante no trecho acima, a simples mudança de metodologia poderia resolver um problema que envolvia a compreensão do conteúdo curricular, para contemplar o aluno surdo seria necessário, ao invés do ditado, a escrita no quadro, pois a atividade ditada impossibilitava a participação e interação do estudante, o que se caracteriza como uma ação excludente. Desde a aprovação da Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi oficialmente reconhecida no Brasil como

forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O reconhecimento da LIBRAS como língua oficial das comunidades surdas do Brasil trouxe para os sujeitos, usuários deste sistema linguístico, a garantia do direito ao acesso a comunicação e a informação em sua língua, sendo que o Decreto 5.626/2005, em seu cap.4, art.14, assegura que

"as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior" (BRASIL, 2005).

Abaixo o estudante aponta que neste período o que lhe preocupava era a necessidade da tradução do interprete de línguas, o que facilitava seu entendimento nas aulas, e quando ocorria a ausência desse profissional que o acompanhava, dificultava sua permanência na sala de aula, ressaltamos que este profissional era mantido exclusivamente para atender a este estudante, sendo contratado pela sua família, pois a escola não disponibilizava este tipo de atendimento especializado.

No período do ensino médio eu tinha interprete de libras em sala, na verdade foi um período em que eu não tinha muita preocupação com relação a... a...conteúdos porque os conteúdos eram simples. Eu conseguia me relacionar em sala porque tinha um interprete de libras. Então, era bem simples os conteúdos, não tinha muita dificuldade. Então, assim, quando eu tinha alguma dificuldade eu buscava o professor e o interprete me acompanhava só era um pouco complicado porque dentro da sala de aula às vezes o interprete... Tava passando conteúdo e o interprete acabava esquecendo de interpretar e aí eu chamava a atenção e ele me pedia desculpas e aí continuava passando o conteúdo. Então, essa era a dificuldade que eu tinha, porque havia apenas um interprete em sala de aula, às vezes acontecia do interprete ficar doente ter algum motivo e não ia e eu surdo como é que eu ficava na sala sozinho e isso me angustiava e alguns colegas como sabiam línguas de sinais me apoiavam em alguns assuntos, quando isso acontecia. Porque antes, na escola publica,... É... As escolas não aceitavam a contratação dos interpretes não pagavam interpretes, por que dentro da escola tinha dois surdos eu e um outro surdo. Então pediram para juntar os dois surdos e só que minha mãe não aceitou e disse que melhor seria que eu ficasse realmente sozinho e minha mãe que pagava o interprete e ele interpretava só para mim. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Observa-se que a escola precisa estar preparada para assumir e garantir, entre outras coisas, as condições de acesso à proposta curricular, a exemplo do intérprete de Libras, atendendo as necessidades individuais desses estudantes.

4.2.5 Dificuldades diante de práticas pedagógicas homogêneas

O desenvolvimento social e educativo de estudantes com diferentes singularidades em sala acaba implicando numa maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa de modo que assegure que todos os alunos obtenham as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar. Para isso, a escola precisa disponibilizar diferentes estratégias metodológicas e situações de aprendizagem, horários e materiais adaptados. Implicando, assim, no desenvolvimento de um currículo que seja significativo para todos. Trata-se, em definitivo, de avançar em direção a uma educação para todos, com todos e para cada um.

Nas séries iniciais a professora não desenvolvia nenhuma atividade ou estratégia pra mim especificamente, tudo era igual pra todos os alunos, não tinha nenhuma atividade diferenciada [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Nunca foi necessário os professores aplicarem atividades diferenciadas para mim desde o fundamental, as aulas de artes, português, matemática era o mesmo material para todos os alunos [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

A realização de atividades homogêneas para todos os estudantes, inclusive o estudante com surdez como citado abaixo desestimulava o mesmo para aprender, pois este declara que era exaustivo e angustiante a metodologia de alguns professores de manter textos enormes e ditados orais. Já o estudante 2 justifica que na maioria das disciplinas não depende de adaptações, as quais ela realiza sem dificuldades, pois sua deficiência não a torna limitante nem dificulta a realização das atividades como os demais estudantes.

As diretrizes para a educação especial na educação básica dispõe no seu artigo 8º, item I, que

as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover na organização de suas classes comuns professores de classe comum e de educação especial capacitados e especializados, respectivamente para o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos, além de assegurar o acompanhamento de interpretes em sala (BRASIL,2001).

A proposta de adaptação curricular tem sido assumida pelo Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais que definem a adaptação curricular como decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, “considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL 1999, p.15).

O professor faz um texto oral e faz à leitura daquele texto aquilo me dava sono, a aula fica enfadonha [...] fico dizendo poxa não pode ser assim dessa forma, porque isso ai precisa de uma adaptação metodológica, assim eu conseguia ter uma aprendizagem porque ai já tinha um interprete de língua de sinais então facilitava na comunicação, mas a atividade era muito complicada [...] então a maioria das atividades exigem que façam textos escritos (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Tais práticas citadas pelo estudante 1 dificultavam sua compreensão e assimilação dos conteúdos, pois além de necessitar de uma língua pra se comunicar, ele precisava de um tempo maior para aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, o que não era possível nestas situações.

No entanto, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que o princípio fundamental para que as escolas sejam inclusivas incide em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

No Ensino Fundamental, os estudantes tem contato com um único professor e desenvolve com ele uma relação mais próxima. O professor e os alunos se conhecem melhor e, ao longo do ano letivo, o professor pode buscar estratégias que melhorem o aprendizado de alunos que apresentam dificuldades. Salvo algumas exceções, o planejamento do ensino, considerando-se a realidade do estudante, propicia uma maior flexibilização do currículo e do tempo de aprendizagem.

No período da quinta serie quando eu passei a ter vários professores foi a mesma coisa [...] a atividade era muito complicada porque a escola particular ela acaba exigindo um pouco mais do aluno, eram textos grandes e isso acabava se tornando cansativo para mim. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1).

Já no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, num intervalo de 50 e 50 minutos, os alunos se deparam com um novo professor na sala, lecionando disciplinas diferentes e com metodologias de trabalho diversas. O que acaba por atrapalhar o ritmo do aluno que agora é solicitado a se adaptar as metodologias e acompanhar seus colegas no ritmo de aprendizagem, conforme preconiza o paradigma da integração.

4.2.6 Dificuldades específicas por tipo de deficiência

Uma das grandes contribuições trazidas pelo movimento de inclusão escolar é a ideia de respeito à diversidade, que permite perceber os sujeitos em suas diferenças, sem impor rótulos, crenças e/ou estereótipos àqueles que possuem algum tipo de deficiência ou que pertencem a uma determinada classe social. (UNESCO, 1994).

Entretanto, dada as especificidades das diversas deficiências, não basta apenas atender aspectos arquitetônicos para que a escola seja considerada inclusiva. É necessário modificar práticas e lugares, considerando-se as deficiências atendidas. Para discutir as dificuldades individuais dos estudantes citamos o trecho:

[...] às vezes acontecia do interprete ficar doente ter algum motivo e não ia e eu surdo como é que eu ficava na sala sozinho e isso me angustiava [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

O estudante nos remete a analisar a importância dos profissionais interpretes de forma a facilitar sua aprendizagem, pois mesmo em momentos de descuido e falta de tradução por esse profissional, acaba-se perdendo a atenção e a compreensão do conteúdo durante as aulas. Ressalte-se que em outro trecho transcrito o estudante surdo informou que a sua própria família arcava com os custos de contratação do intérprete, porém isso não deve ser admitido

numa perspectiva inclusiva, pois de acordo com as leis brasileiras o estudante tem direito, em escolas da rede pública ou particular de ensino a contar com a presença do intérprete em sala de aula, de modo a ter assegurado o acesso ao currículo. Essa situação levava o estudante surdo a sentir-se inseguro e angustiado com a possibilidade de ausência desse profissional, por saber que sua compreensão estaria comprometida durante as aulas.

Assim, embasados na Lei 10.436/2002 que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); no decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002, na Lei 12.319/2010 que regulamenta a profissão de tradutor e Interprete de LIBRAS contidos nos documentos do Ministério da Educação como Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e na cartilha Tradutor e Interprete da Língua de Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, tem-se assegurada a presença deste profissionais em sala de aula regular onde houverem estudantes com estas especificidades.

[...] fui fazer a cirurgia eu não tive nenhum problema escolar, eu voltei retornei para o Colégio passei nas disciplinas sem nenhum problema, passei no que precisava e minha visão melhorou muito, principalmente do olho direito o qual eu fiz o transplante de Córnea, pois eu só fiz de um dos olhos. Quando eu voltei e estava no processo de recuperação não podia ter nenhuma pressão ocular, não podia fazer nenhum exercício físico, o sol era muito incomodo, desenvolvi fotofobia que você tem em muitos casos de baixa visão ou até mesmo de cegueira parcial e nesse momento pra mim o sol era insuportável ou eu usava um chapéu gigante ou eu usava os óculos escuros, com proteção UV. Então, o deslocamento para ir de minha casa para a escola no período da tarde chegava a ser dolorido porque era muito quente e o sol incomodava. Quando conclui o ensino médio, meu terceiro ano foi bem tranquilo, eu parei de fazer atividades físicas, porque eu fazia ginástica olímpica na época e artes marciais. Então com a cirurgia alguns procedimentos eu não posso mais fazer, atividades que tenham objetos ou alguma profundidade eu não posso realizar [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Diante do exposto pelo estudante 2, observamos especificidades em seu processo de relacionar-se com o mundo e com os objetos de aprendizagem. Sua dificuldade de locomoção, devido à incidência de luz, até mesmo em trechos simples como o trajeto de casa para a escola, caracteriza que até mesmo um procedimento rotineiro tornou-se dificultoso, pois a claridade trazia-lhe incômodos. Essas dificuldades precisam ser consideradas pela escola inclusiva de modo a promover ajustes durante o tempo de permanência desses estudantes em sala, a exemplo de cuidar da luminosidade da classe, da incidência de luz no quadro etc.

A dificuldade apontada pela estudante 3 a seguir se refere à luta pelo cumprimento dos seus direitos como cidadã, devido à sua dificuldade de locomoção, principalmente relacionada à ausência de acessibilidade arquitetônica e ao cumprimento da lei nº 10.098 que no Capítulo II Art. 3º aponta que “o planejamento e a urbanização das vias públicas e dos demais espaços

de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. (BRASIL, 2001).

Na verdade eu sempre briguei pelos meus direitos, as poucas rampas que tem na cidade fui eu que briguei em lojas. Eu disse: “não eu não estou conseguindo acessar, eu quero entrar e sair sozinha”. Eu sempre tive uma visão mais ampla. Foi difícil me readaptar na escola, é difícil, pois praticamente eu parei minha vida toda depois do acidente. Então é difícil tanto sair pra rua como pra qualquer lugar e até mesmo pra chegar no colégio. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

Observamos que no caso das pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, as condições arquitetônicas da escola precisam ser adaptadas de forma a assegurar a inclusão. Fica claro também que a luta não se refere apenas a uma pessoa específica em busca de seus direitos, é um direito coletivo que beneficia não só as pessoas com deficiência, todos devem unir-se para lutar pela garantia dos direitos como cidadãos.

4.3 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS

Nessa terceira categoria levantada, foram elencadas as seguintes subcategorias: busca de apoio de colegas; suporte da família; Interação com os professores e apoio de outros profissionais.

4.3.1 Busca de apoio de colegas

Nas entrevistas analisadas, a presença marcante dos colegas foi de fundamental importância no processo de escolarização dos estudantes com deficiência entrevistados.

[...] por exemplo, quando tinha apresentação de trabalhos, seminário tinha sempre um grupo que sabia línguas de sinais e me ajudava eu não fazia parte de outros grupos era sempre o mesmo grupo porque facilitava meu entendimento e nossa relação era muito boa. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

No caso do estudante 1 os colegas foram parceiros, compreendendo suas limitações, mas, ao mesmo tempo, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades. Ressalte-se também aí a compreensão dos professores que o mantinha inserido nos mesmos grupos, facilitando a interação.

Podemos observar nesse trecho como o comportamento colaborativo, por parte dos colegas, favorece o desenvolvimento dos trabalhos em classe. A educação inclusiva tem a aprendizagem colaborativa como condição necessária para que a inclusão aconteça de forma significativa. De acordo com (PIMENTEL, 2010 *apud* PINHEIRO, 2010 p. 41), “atividades

que proporcionem uma aprendizagem colaborativa devem fazer parte da mediação pedagógica planejada e intencional do professor numa classe inclusiva”, pois além de melhorar as relações estabelecidas em sala de aula, favorecem a aprendizagem mutuamente.

[...] quando eu queria alguma anotação eu entrava em contato com algum colega ou eu pegava as anotações de um colega de um amigo mais próximo. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

De acordo com o relatado pelo estudante alguns colegas lhe cediam as anotações, principalmente aqueles com os quais ele tinha mais contato. Apesar das singularidades de cada estudante todos desenvolveram maneiras de superar as barreiras e explorar suas potencialidades contando e buscando o apoio dos colegas.

4.3.2 Suporte da família

O apoio e acolhimento familiar é muito importante na vida dos estudantes com deficiência, principalmente porque estas pessoas são muito ligadas aos familiares mais próximos que convivem no dia a dia principalmente os pais que acabam por direcionar as decisões tomadas

[...] Em casa só minha mãe entendia a língua de sinais, sabia libras ela é a primeira interprete em Ipiaú, então ela aprendeu a línguas de sinais para facilitar a comunicação comigo, então quando eu ia fazer alguma atividade ela me ajudava [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

O relato do estudante 1 deixa explícito o sentimento de proteção de sua mãe e, ao mesmo tempo sua dependência dela, pois ela era a única que conseguia se comunicar com ele em casa. Esta é uma situação comum quando se fala da relação família/filhos com deficiência. O sentimento dos pais em relação aos filhos se traduz, muitas vezes, em atitudes superprotetoras com excesso de cuidado. O esforço desta mãe e suas atitudes revelam que os pais consideram seus filhos eternas crianças e acabam o protegendo de forma exagerada do convívio social. No caso da deficiência do estudante 1, a surdez foi um fator que levou a mãe deste jovem a estudar para aprender a língua de sinais. Muitas pessoas, inclusive profissionais da área, se dirigem aos jovens com deficiência como se fossem crianças e esta ainda é uma barreira que precisa ser quebrada. O papel da família e também da escola são fundamentais para que a pessoa com deficiência ao atingir a adolescência possa vivenciar os contextos próprios de sua idade.

Além disso, é necessário romper com os preconceitos que, historicamente, contribuíram para construir uma representação negativa a respeito de si mesma. Nesses casos, a pessoa com deficiência tem sua singularidade negada pelo fato de serem vistos pelos pais como eternas crianças, sendo atribuída a ela uma proteção exacerbada (GLAT & FREITAS, 2002; GLAT, 2004; GLAT, 2005). Muitas vezes as famílias não tem noção de como lidar com essas situações e não são orientadas, acabando por desenvolver estratégias e procedimentos equivocados ou até mesmo protecionistas.

[...] era minha vontade eu não estava incomodando ninguém, não tava machucando ninguém então vumbora fazer isso era minha vontade e eu tinha essa autoconfiança, até mesmo pela minha deficiência né, eu não cheguei a sentir ela tanto assim, porque tanto minha família já sabia dessa dificuldade e me tratava normal, era uma relação parcial, pois se as pessoas não me conhecerem não percebem, porque eu não ajo como se eu tivesse algo diferente e eu tento sempre meu melhor nas coisas que eu faço, se eu tenho como fazer uma coisa bem feita eu dou o máximo que eu posso, mesmo com dificuldades pessoais eu corro atrás das coisas, [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

O estudante 2 deixa claro que sempre teve independência e liberdade, pois sua limitação não a atingia nem lhe impedia de realizar suas atividades, principalmente devido ao apoio da família que não lhe travava de maneira diferente. Apesar de ter consciência de suas limitações, ela é persistente e o tempo todo acredita em seus objetivos, buscando superar os desafios que encontra na caminhada. Para que a pessoa com deficiência construa essa autoimagem e essa forma de lidar com os desafios da vida, ela precisa ter um suporte familiar que colabore e a incentive nessa perspectiva.

4.3.3 Interação com os professores

Para uma aprendizagem de todos os alunos a escola e o docente precisam garantir o acesso ao currículo escolar, através de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem os ritmos e percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como de planejamentos coletivos, de estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem, ao educador, acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.

A educação inclusiva e a atenção à diversidade demandam uma maior competência profissional dos professores e projetos educativos mais amplos e diversificados que possam adaptar-se às distintas necessidades de todos os alunos. Aranha (2004) enfatiza os itens que

deveriam ser observados pelos sistemas de ensino (municipal, estadual e federal), como, por exemplo:

Conhecer sua demanda, assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, planejar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns, elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão, promover ações de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados.(ARANHA,2004, p. 48)

Assim trazemos esse trecho do estudante 1:

Alguns professores eram tradicionalistas, não adaptavam não adotavam uma metodologia inovadora para que contemplasse as minhas dificuldades [...], ah você é surdo então se esforce, então precisa fazer o texto você tem que fazer é desse jeito mesmo. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

O estudante aponta para um discurso ambivalente frente às estratégias adotadas pelos professores para ajudá-lo. Alguns professores em algumas disciplinas adaptaram suas metodologias para contemplar o aluno, utilizando estratégias pedagógicas que valorizam a singularidade do aluno; em outros pontos o aluno aponta que alguns professores demonstram dúvidas e resistências, deixando claro seu incômodo diante da deficiência do estudante, principalmente nas disciplinas que ele tinha maior dificuldade.

Nas escolas básicas você não vê esses tipos de suportes alguns professores, funcionários se preocupavam, perguntam e mostram interesse em ajudar pelo menos na minha experiência que vivi, eles se interessam em saber se você esta com alguma dificuldade e aqui na faculdade também. O que eles podem fazer para nos ajudar, mesmo que sejam coisas pequenas, eles fazem. Eu consegui ter um bom acompanhamento no meu ensino básico, no ensino médio [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

[...] quando eu tinha alguma dificuldade eu buscava o professor e o interprete me acompanhava [...] e alguns colegas como sabiam línguas de sinais me apoiavam em alguns assuntos [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Alguns pontos se destacam nestes depoimentos e aparecem frequentemente nas entrevistas, ainda que sejam expressos de diferentes formas: a importância do professor utilizar estratégias pedagógicas diversificadas, o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um e o atendimento individualizado diante alguma dificuldade enfrentada pelo estudante. Essas posturas pedagógicas estão intimamente relacionadas, pois conhecendo seus alunos o professor vai poder propor atividades que se ajustem melhor à realidade das suas turmas.

4.3.4 Apoio de outros profissionais

O apoio de diferentes profissionais torna-se colaborativo na formação de estudantes com necessidades específicas, sendo necessário em alguns casos o apoio de profissionais para ajudar na formação de desses estudantes.

Então assim, além do interprete a minha mãe em casa ela pagava banca para que eu tivesse um apoio maior, então chamava essa professora que me dava esse apoio de todos os conteúdos, de todas as disciplinas do ensino médio. Eram dois professores, um professor que era banca de matemática, química, física da área de exatas e outro professor com outras disciplinas específicas de humanas geografia, português, história então todos os dias ele ia na minha casa no turno oposto para me ajudar. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Neste fragmento acima, o estudante 1 aponta a necessidade do interprete de Libras na sua formação. O fator de atenção relatado pelo estudante é que o interprete que o acompanhava no colégio era contratado pela sua família, pois o colégio não disponibilizava este tipo de serviço, aqui percebe-se a preocupação da família deste estudante que arcava com o ônus desse acompanhamento. Porém isso precisa ser assegurado na escola pública, pois a política de inclusão social é fomentada, numa conjuntura de afirmação dos direitos à acessibilidade, o respeito à diversidade e à igualdade de oportunidades. Entre os instrumentos legais para garantir a inclusão social temos a lei de acessibilidade nº 10.098/2000, a lei do Plano Nacional de Educação nº 10.172/2001 e o decreto nº 5626/2005 que regulamenta a leis nº 10.436/2002, que dispõe sobre o reconhecimento da língua brasileira de sinais da pessoa surda e seu direito de comunicar-se em Libras. A legislação representou um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete de língua de sinais, bem como, sua inserção oficial no mercado de trabalho.

Além disso, existia um apoio pedagógico particular de professores de disciplinas específicas contratados pela família do estudante para reforçar os assuntos e disciplinas nas quais ele apresentava dificuldade.

[...] então quando eu fazia o ensino médio, então eu percebia. Eu dava aula voluntário, às vezes os professores me chamavam para ensinar outros alunos surdos porque no centro de apoio naquela época eu tinha habilidade com a língua portuguesa. Então, “poxa, que bacana! Léo sabe! Ele compreende bem a língua portuguesa!” E sempre me convidavam para fazer adaptação metodológica ensinar os outros alunos surdos. Então, o período foi curto, trabalhei com crianças e também com EJA. Então aquilo ali eu acabei internalizando e me fez com que criasse o desejo de futuramente ser professor e fazer Letras Libras. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Um fator citado pelo estudante 1 foi o acompanhamento que ele teve no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI), o qual frequentava alguns dias da semana. Foi o trabalho realizado nesse Centro que o ajudou a aprender a Língua de Sinais e após isso ele passou a ajudar e dar aulas para outros surdos no Centro de Apoio. Ressaltamos a importância dos Centros de Apoio Pedagógico que garantem aos estudantes com deficiência acesso a recursos específicos, necessário para seu atendimento educacional. Lembrando que o atendimento educacional especializado pode ser visto como um conjunto de serviços e apoio para os estudantes com alguma deficiência, com a finalidade de ajuda-lo a atingir os objetivos do currículo comum.

4.3.5 Maior empenho pessoal

É possível identificar na postura dos estudantes a necessidade da autodefesa das pessoas com deficiência na sociedade, onde a luta por inclusão educacional se transforma em uma busca por auto superação. Segundo Santos (2013):

Os obstáculos enfrentados na formação de quem vive a condição de deficiência gera, quase sempre, cumplicidade com a causa, visto a ínfima minoria de pessoas com deficiência no Brasil, que, como em outras partes do mundo, conseguem acessar bens culturais e serviços públicos, com igualdade de condições e de oportunidades equiparadas a de seus pares sem deficiência. (SANTOS, 2013, p. 14)

Evidenciamos aqui a grande preocupação que esses sujeitos têm com as questões sociais e o desejo de contribuir para a busca de soluções. Esses jovens reconhecem que para atuar construtivamente na sociedade precisariam fazer uso pleno do seu potencial, mas, no entanto, frequentemente, são desacreditados ou descartados na comunidade em que vivem. Contam nos achados de pesquisa de Glat (2004) “que um atendimento adequado, num ambiente favorável e com recursos materiais ricos, favorece a criatividade e o desenvolvimento de suas potencialidades.” (GLAT, 2004, p. 241).

Na verdade tive empenho desde os anos iniciais, por que o é que acontece? Eu comecei a ler muito cedo, então a minha habilidade de ler eu leio muito rápido e leio muito se for um assunto interessante pra mim e eu não tiver nenhuma responsabilidade ali, então eu leio muito rápido e tenho uma facilidade de entender o que está escrito independente do assunto, porque a minha base lá atrás quando a minha visão não estava tão agravada, porque eu tive um incentivo não só de minha mãe, mas de minhas madrinhas, das pessoas e dos professores que estavam ao meu redor. Então se eu queria ler mitologia, ler historia ler biologia ou qualquer outro livro que tivesse na minha frente eu podia ler não tinha nenhuma restrição do que eu podia ou não ler quando eu era pequena. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2).

Neste trecho citado o estudante aponta que o seu sucesso educacional deveu-se dentre outros fatores ao seu interesse pessoal, no incentivo a leitura que teve de pais e mestres e de certa forma uma liberdade de opção pela sua família que deixava o estudante livre para escolher seu tipo de leitura.

Todo esse processo de readaptação dificulta e interfere na aprendizagem, ansiedade com certeza imagine chama a turma para fazer prova no auditório e eu não podia meu psicológico ficava abalado entendeu. Sempre tive uma relação boa de amizade. Na verdade é assim eu demorei um pouco depois que terminei o ensino médio, porque os cursinhos todos que tinham aqui são em prédios, Cachoeira como você vê é uma cidade histórica muitos prédios, escadas sem acesso. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

A estudante 3 apontou que é difícil ficar relembando o passado, pois isso a deixa abalada, principalmente quando se trata de sua individualidade, mas considera-se uma guerreira por ter chegado onde está, enfrentando tantas dificuldades. De acordo com Braga (2000) cada discurso e a própria memória contada, está repleto de significados, constituídos na história social onde a “memória autobiográfica insere-se na memória histórica” (BRAGA, 2000, p. 86).

4.4 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

A universidade se caracteriza por uma instituição educativa que produz conhecimentos, estimula à formação crítica do discente, a pesquisa, e a problemática das questões relacionadas ao contexto social na qual estamos inseridos. É nela que se busca o aperfeiçoamento dos saberes.

A universidade brasileira tem sido vista ao longo de sua história como espaço acessível a alguns, como privilégio de poucos, dos considerados mais aptos e capazes de passar por processos seletivos excludentes e segregadores.

Então quando estava próximo o vestibular quando estava no terceiro ano, acho que no terceiro ano eu não me preocupei tanto para fazer o Enem. “Vai é interessante para você fazer o Enem”. Então eu fui fazer a inscrição e logo após eu fui para o centro de apoio para saber como eu poderia elaborar a redação e aí quando me explicaram eu fui lá e fiz foram dois dias mais ou menos. Então teve a prova, eu fiz a prova eu respondi toda a prova, realmente muito complicada, cansativa dava sono e aí no segundo dia fiz a prova e a redação fiz a redação terminei e aí passei no Enem. Primeiro eu fiz a inscrição no SISU então tinha o direito de escolher dois cursos então primeiro eu escolhi o curso de... Deixa eu lembrar... “Ciências da computação” então que eu gostava, mas é nunca fui tão bom de matemática e aguardei a segunda chamada e eu passei na segunda opção no curso de letras na Universidade da UESB. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

A universidade, assim como em qualquer outro centro de ensino, pode e deve atender a uma variedade de pessoas que possui suas próprias experiências e vivências, trazidas de distintos fatos sociais. A concepção de deficiência apenas restrita a uma vivência pessoal e a necessidade de normalização fragiliza muito a luta destas pessoas por condições de acessibilidade e garantia dos seus direitos através de políticas públicas específicas.

[...] eu não entrei como baixa visão, pois é uma burocracia muito grande, eu achei que não valia a pena concorrer por essas vagas [...] até mesmo pela minha deficiência né, eu não cheguei a sentir ela tanto assim, porque tanto minha família já sabia dessa dificuldade e me tratava normal, era uma relação parcial, pois se as pessoas não me conhecerem não percebem, porque eu não ajo como se eu tivesse algo diferente. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

A tentativa de considerar todas as pessoas como que vivenciando a condição de deficiência, a exemplo da fala acima, também revela a dificuldade de aceitação e a construção de uma identidade distorcida a partir da vivência da condição de pessoa com deficiência.

Ao falar sobre sua vontade de prosseguir os estudos a estudante 2 demonstra ter uma percepção bem amadurecida das suas possibilidades, pois a mesma evitou a concorrência pela cotas e não solicitou atendimento especializado para realização do exame devido a não querer encarar o sistema burocrático para poder comprovar sua condição.

Na verdade é assim eu demorei um pouco depois que terminei o ensino médio, porque os cursinhos todos que tinham aqui são em prédios. Cachoeira como você vê é uma cidade histórica, muitos prédios, escadas sem acesso e aí eu não conseguia fazer cursinho nenhum, daí fiz vestibular e não passei, daí a prefeitura abriu um cursinho popular que era num colégio com acessibilidade aí eu fui fazer esse cursinho a noite foi a aí que eu comecei a me preparar e passei no vestibular e passei, me preparei mais um pouco, na época não era ENEM era o vestibular pela UFBA ainda. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

Mesmo diante da inserção exitosa vencendo a concorrência no vestibular, o potencial acadêmico destes estudantes muitas vezes é desacreditado no contexto da formação universitária.

4.4.1 Motivo da escolha do curso

Em suas falas os estudantes entrevistados também apontaram os motivos que os levaram a fazer suas graduações na UFRB, após terem concluído o ensino médio. Embora isso não tenha sido objetivo da pesquisa, consideramos pertinente categorizar e abordar, por fazer parte de um dos achados da investigação.

Então assim, meu primo já fazia faculdade fazia ciências da computação, e ai mexia com computação e eu achava aquilo interessante. Então isso aí, é eu acabei internalizando, mas como eu sentia dificuldade em matemática eu vi que aquilo ali não ia trazer grandes rendimentos para minha vida, então eu percebi é... Eu não sabia qual era o conteúdo quando eu fui ver a grade curricular de ciências da computação eu disse: “não sinceramente não é isso que eu quero para mim”. Então eu escolhi letras libras. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

De acordo com o estudante a escolha do seu curso se deu pela influência de parentes e pela sua pequena experiência como auxiliar de ensino no Centro de Apoio Pedagógico, o que despertou nele o desejo de ser docente e poder ensinar a outros estudantes surdos.

[...] eu tinha optado por Medicina Veterinária ou Relações Internacionais, só que para relações internacionais eu não obtive a nota de corte e em vez de ir para uma universidade particular que estava ali do lado onde morava na cidade que era a UNIJORGE eu preferia ir ou para a Federal do Rio de Janeiro a UFRJ ou para a Universidade de Brasília que são os destaques na área, como não foi possível eu peguei minha segunda opção, que era uma coisa que eu tinha muito afeto, de cuidar de animais, de garantir que eles tenham uma qualidade de vida, então eu vim pra cá [...](Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Já a estudante 2 relata que após realização do ENEM, optou por fazer sua inscrição em cursos nos quais ela tinha afinidade conseguindo a vaga na UFRB como segunda opção, ainda assim a mesma demonstrar satisfação no curso.

Eu optei pelo curso porque tenho primas minha, uma prima minha que eu admiro bastante que fazia o curso, então ela foi falando, ai eu fui gostando conversando com ela. Mas hoje eu me arrependo muito vou concluir esse curso assim empurrando com a barriga “Risos” (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 3)

A estudante 3 deixa evidente sua frustração com o curso no qual ela está em fase de conclusão, apontando também que sua opção pelo curso deveu-se a influência de parentes e interesse inicial pelo curso.

4.4.2 Forma de preparação para o curso superior

Após concluírem o ensino médio os estudantes se depararam com o desafio de continuarem estudando, para alcançarem uma formação num curso superior, estes se prepararam estudando em cursinhos ou realizando o exame nacional do ensino médio.

Eu fiz mais de seis meses de cursinho ele me ajudou bastante, pois o ensino médio não foi suficiente para me preparar, até porque eu tive uma interrupção no ensino médio né, um acidente no ensino médio tive que parar. Eu fazia magistério até o primeiro ano, antes, e retornei fazendo ensino científico, assuntos totalmente diferentes. Então o cursinho me ajudou os professores davam os macetes do vestibular, então tudo isso ajuda.

A política de acesso para o ingresso de estudantes adotado na UFRB, nos anos iniciais de seu funcionamento, foi o Vestibular. Pimentel (2013) relata que por muito tempo o vestibular assumiu com eficácia esta função segregada no acesso ao ensino superior. Por outro lado, os que conseguiam passar por este processo seletivo eram desafiados a vencer, por esforço próprio, todas as barreiras também impostas para o acesso ao conhecimento (PIMENTEL, 2013). Essa forma de acesso era realizada em conjunto com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) através do Serviço de Seleção Orientação e Avaliação (SSOA).

A instituição ao longo dos quatro anos iniciais cresceu em número de cursos e de vagas, começou ofertando quinze cursos, e, ao final de 2009, já ofereciam vinte e oito. No entanto, para Santos (2011) o aumento da quantidade de cursos e de vagas oferecidas não significou o preenchimento dessas vagas, de modo que a instituição passou a repensar o vestibular como estratégia de ocupação das vagas.

Em 2009 a UFRB aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), adotando-o como forma única de ingresso para todos os cursos de graduação da instituição, com provas realizadas através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De modo que, em 2010, “todas as 2.090 vagas dos trinta e três cursos da instituição tiveram seus estudantes selecionados pelo ENEM”. (SANTOS, 2011, p.8).

Nunca fiz cursinho preparatório para o vestibular meu aceso foi direto do ensino médio. [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Quando terminei o terceiro ano, cheguei a fazer alguns dias de cursinho preparatório para vestibular, pois no período do ensino médio sempre chega àqueles cursinhos, eu cheguei a participar de umas três ou quatro aulas durante um mês de um curso realmente preparatório para o Enem, só que isso não adiantou de nada, o que eu aprendi no ensino médio no que eu prestava atenção, acho que foi isso que me fez passar, pois eu não cheguei a estudar para o Enem. Eu simplesmente fiz e tava corrido, estávamos tentando eleger uma chapa para o diretório estudantil e eu tava participando de um projeto de pesquisa pela FAPESB que teve na minha escola e tava tão corrido, eu tava tão envolvida que não cheguei a estudar para o ENEM, e eu passei por prestar atenção nas aulas [...]. Fiz o exame nacional ENEM e então o que aconteceu... Eu achei que não valia a pena concorrer por essas vagas, por a escolha própria, concorrer por essas vagas era um direito meu, mas só de eu ter todo aquele trabalho de sair daquela sala que seria de mais fácil acesso pra mim que tenho baixa visão e não uma cegueira parcial ou completa era mais prático pra mim no momento [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 2)

Nos trechos acima, os estudantes relatam a forma como realizaram o exame nacional. De acordo com as regras do ENEM a pessoa com deficiência deve, no ato da inscrição, declarar o tipo de necessidade especial que possui para ter garantia de atendimento apropriado, por exemplo, em caso de pessoas com deficiência visual será disponibilizada prova ampliada ou em Braille; às pessoas com deficiência física serão oferecidas salas de fácil

acesso e aos participantes incapazes de efetuar a marcação do cartão-resposta será oferecido auxílio para transcrição. Desse modo, com a adesão ao ENEM/SISU, a UFRB assume a possibilidade real de ingresso de pessoas com deficiência em seus cursos.

4.4.3 Dificuldades no processo de seleção

Para alcançarem os cursos superiores assim como demais, os estudantes passaram por processos preparatórios e seletivos nos quais eles lutaram para almejar os cursos desejados seja pelo vestibular ou pelo exame nacional do ensino médio.

Nunca fiz cursinho preparatório para o vestibular meu aceso foi direto do ensino médio. Eu vim para Amargosa e me acostumei, porque acabei gostando mais daqui de Amargosa porque lá em Ipiaú, lá temos o curso de letras vernáculas, mas é muito fraco não é exatamente como Jequié, como por exemplo, na UESB em Jequié, apesar de que é distante lá em Jequié então eu tinha que ir de ônibus e voltar era um pouco complicado a universidade lá o foco sempre foi à língua portuguesa falar sobre o que é fonológico, priorizava a oralidade então acabei perdendo muitas disciplinas por conta disso [...] (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Perante o relato acima lembramos a importância dos professores para transformar a instituição de ensino em um lugar próprio para a educação, para isso, ele deve entender cada instituição como um local de diversidade social. As tradições das instituições são instrumentos do seu regimento, o professor tem o papel de avaliar este instrumento como benéfico ou não para o ensino. Sendo que ao perceber falhas nestas tradições o professor pode achar maneiras de modificá-las. Por exemplo, fazendo a reflexão da sua prática, beneficiando sua metodologia e também o aluno, pois o professor analisará as aulas ministradas por ele e pensará em maneiras de modificá-las em prol do aluno, adequando-as de forma a envolver e conseguir interagir e atender as especificidades de todos. Não caindo na repetição e cópia do ato de ensinar para poder equiparar as diferenças no aprendizado dentro da sala de aula.

Então me informaram que lá na UFRB tinha o curso letras libras e eu indaguei e lá tem o curso letras libras? Eu não sabia. Então tinha dois anos já, antes na época porque o curso letras libras era novo, mas aí eu tranquei é... O curso na UESB e passei aqui na UFRB aqui é mais próximo da minha cidade, da pra me locomover e eu acabei me adaptando mais fácil, então aqui tem uma metodologia mais nova, uma metodologia inovadora, tem a preocupação de adaptação para contemplar as minhas necessidades e lá na UESB não existia isso, ah você é surdo então se esforce, então precisa fazer o texto você tem que fazer é desse jeito mesmo porque é um curso de letras e o curso de letras é assim isso me incomodava então eu acabei tendo um pouco de... Apesar da dificuldade tive um pouco de paciência na hora na construção dos textos adaptação de metodologia era muito complicado. (Trecho da entrevista do ESTUDANTE 1)

Ressalta-se que inúmeras determinações legais garantem o direito à educação a todos os brasileiros, dentre elas destaca-se a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Estes documentos legais asseguram a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, sendo que conforme afirma Chahini e Silva (2010):

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior não representa concessão de privilégios, mas sim a promoção da equiparação de oportunidades, para que elas sejam incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades. (CHAHINI E SILVA, 2010, p.168).

As políticas e ações inclusivas são essenciais para o enfrentamento das barreiras encontradas pelas pessoas com deficiências e para a garantia de sua permanência nos espaços educativos, à medida que pode garantir o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a superação das dificuldades vivenciadas pelos mesmos durante a escolarização, dando ênfase às suas potencialidades mediante o uso de recursos especiais.

Amparados pelo que nos alerta Crochík (2001) refletimos que não há como falar em inclusão na escola se não há adaptações ou se há obstáculos que impeçam alguém que tenha deficiência de se locomover. Dá para se pensar no grau de humilhação que sofre aquele que tem de ser carregado por colegas pelas escadas em lugares que não haja elevadores ou rampas. Assim também como podemos imaginar o sofrimento de quem, por ter deficiência auditiva, não consegue entender o que o professor diz por meio de leitura labial, se o professor não olhar de frente para o aluno.

A garantia de uma educação para todos requer além de recursos, profissionais que desenvolvam uma prática pedagógica que atenda à diversidade, eliminando assim os estigmas, preconceitos e superando as barreiras que dificultam a acessibilidade à educação, favorecendo o avanço dos alunos e a democratização do ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados adquiridos neste estudo, conseguimos correlacionar os objetivos propostos nesta investigação de modo que nos possibilitou compreender aspectos da trajetória de escolarização de estudantes com deficiência, os quais conseguiram concluir o ensino médio e acessar a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esta pesquisa objetivou compreender o processo de escolarização de estudantes com deficiência, a partir das memórias escolares, identificando os desafios vivenciados por estes estudantes, analisando as estratégias de enfrentamento desenvolvidas por estes, e estabelecendo relação entre o tipo de deficiência específica apontada e as dificuldades individuais enfrentadas por cada um durante seu período de escolarização até o ingresso no ensino superior.

São muitos os desafios, mas um dos caminhos para que a sociedade (re) signifique seu olhar sobre as pessoas com deficiência é desvelar os preconceitos e quebrar tabus em relação ao que essas pessoas são e o que elas podem fazer. Esta é uma das funções que a escola deve desempenhar, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes não discriminatórias frente à deficiência. Assim, a educação escolar tem um lugar de destaque, pois é ela que lida de forma direta com as possibilidades de transformação do sujeito e da sociedade.

As políticas inclusivas, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino. As histórias de vida mostram como essa organização é inadequada às necessidades que os alunos com deficiência possuem, o que fica mais evidente quando esses sujeitos avançam para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os relatos dos participantes dizem muito sobre suas vidas, a escola e sua relação com os saberes formalmente ensinados nos currículos prescritos. Ao analisar as principais dificuldades encontradas nas escolas, para garantir a inclusão, percebe-se que a falta de estruturação da escola tanto física como pedagógica são os principais entraves para garantir a educação equitativa desses estudantes. Os estudantes ainda apontam caminhos para atuação da escola e dos professores que possibilitariam um melhor desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Sabemos que isso é um desafio para as escolas. Porém, concluímos que se as práticas pedagógicas em relação às pessoas com deficiência não forem repensadas e ressignificadas, continuaremos então promovendo a negação desses alunos como sujeitos da educação e protagonistas de suas próprias histórias. Fica evidente também, que mudanças

estão sendo realizadas no intuito de eliminar as dificuldades que impedem a inclusão principalmente quando se pensa em garantir o direito à inclusão debatida nas legislações.

Compreendemos que o método adotado foi pertinente por manter o contato direto com estudantes que vivenciam esta realidade. Reconhecemos que a abordagem tem pequena abrangência, devido ao pequeno número de estudantes cursando o Ensino Superior na UFRB. Sendo necessário que a universidade ganhe forças nas políticas de inclusão, pois ainda existe um distanciamento entre a teoria e a prática, embora seja um direito assegurado em muitos documentos legais, percebemos que ainda existem inúmeras barreiras que dificultam a implementação de uma política mais efetiva de equiparação de oportunidades. De tal forma os discursos dos estudantes ainda apontam para a necessidade de maior preocupação e discussão dos assuntos relacionados à inclusão tanto na escola, quanto na universidade tendo em vista que a falta de conhecimento acerca do atendimento às pessoas com deficiência e de suas particularidades gera concepções equivocadas acerca da deficiência.

O estudo remete a pensar sobre as Histórias de Vida, de acordo com o que Glat afirma que os depoimentos recolhidos apontam para a necessidade das instituições de ensino se adequar, em todos os níveis, para atender à diversidade encontrada em salas de aula (GLAT, 2004). As Histórias de Vida revelam a inexistência de políticas eficientes para a inclusão devido a sistemas não projetados adequadamente para a diversidade, inclusive os ambientes educacionais.

De forma que possamos esclarecer onde e quais são os principais entraves que impedem ou dificultam a escolarização de estudantes com deficiência, com a finalidade de estudá-los, alisá-los e ajudar a sociedade a suprimi-los, adequando-se para que o direito de educação a todos seja garantido. Muitas barreiras ainda precisam ser quebradas, inclusive as atitudinais. As mudanças precisam acontecer com maior intensidade, pois a sociedade ainda levará um tempo para aprender a conviver com as diferenças. Garantir os direitos previstos na lei é acima de tudo uma questão de valorização do ser humano.

Esta pesquisa, portanto, não se finda nos dados coletados. Ao contrário, abre uma proposta de diálogo com relevância para outras investigações possíveis, como forma de contribuir para a discussão e a reflexão sobre temas relacionados ao processo de escolarização de pessoas com deficiência, inclusive para despertar a necessidade de preparação das escolas que desejam ser verdadeiramente inclusivas.

Propõe-se um maior debate sobre inclusão na educação básica, onde as discussões e o conhecimento sobre inclusão são limitados, pois no ensino superior têm-se mais espaços para tratar essa temática. Sugerimos uma maior aproximação entre a escola básica e a universidade

abrangendo os pilares da educação: ensino, pesquisa e extensão. Para que pesquisa e ações sejam disseminadas e discutidas com vistas a melhorar e adequar o atendimento educacional e o direito de todos à educação, o que requer repensar as políticas e as práticas educativas, principalmente com mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva.

Espera-se que esta análise possibilite releituras sobre direitos e educação dos estudantes com deficiência, reconhecendo que a inclusão educacional é necessária, podendo influenciar profundamente na construção de políticas, práticas e atitudes em contextos institucionais. Afirmando que a construção de práticas inclusivas nos diversos espaços sociais, inclusive nas escolas, requer a formação de uma cultura também inclusiva, indo na contramão das práticas excludentes vivenciadas numa sociedade capitalista.

Pretendemos desta forma contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico sobre a inclusão de pessoas com deficiência, fornecendo informações para o aprofundamento e reflexões de novos modos de agir frente às diferenças na escola, fornecer subsídios para o planejamento de mudanças e ajustes no sistema educacional de ensino, além de colaborar nos avanços das pesquisas sobre inclusão educacional de forma a construirmos um processo de atendimento devidamente adequado com as leis vigentes. Espera-se que os resultados sejam relevantes e significativos para pesquisas e investigações futuras na área.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. In: **Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Ago de 2013. Londrina. Minas Gerais: UFJF, 2013. 14p.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica / coordenação geral** - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, v. 1, 2004.
- _____. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005.
- BARRETO, L. Acessibilidade na Comunicação. In: MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C. **Atores da Inclusão na Universidade: formação e compromisso**. UNICAMP /Biblioteca Central Cesar Lattes, 2009.
- BRAGA, E.S. O trabalho com a literatura: memória e histórias. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 84-102, abr. 2000.
- BRASIL. **Censo da educação básica 2009** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTOS_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2015.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- _____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4 Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.
- _____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Dez, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 28 de Novembro de 2013.
- _____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF. Out, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2014.
- _____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Nº 1, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 12/01/14.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei nº 7.853.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 out.1989.

_____. **Lei nº 8.069/90** atualizado com a Lei nº 12.010. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF, 2009.

_____. **Lei nº 9.394.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.048.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de Nov. de 2000.

_____. **Lei nº 10.098.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de Dez. de 2000.

_____. **Lei nº 10.436.** Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2002.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.126p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF, 2000. 71p.

_____. **Projeto Escola Viva:** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, v. 1 a 7, 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: 20/01/2014.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** MEC. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/polipecial.pdf>>. Acesso em: 19/11/2013.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social:** uma discussão a partir de historias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007.193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. da. Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas instituições de educação de São Luis- MA. In: SILVA, M. G. da. **Faces da inclusão**. São Luís, EDUFMA, 2010.

CROCHÍK, J. L. et al. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.

DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L.; SOUZA, Z. F. de J. Política de inclusão de alunos com deficiência na UEFS: trajetórias, desafios e perspectivas. In: **Seminário internacional sobre exclusão, inclusão e diversidade**. n. 2. Mar, 2011. Paraíba: UFPA, 2011.

Ensaio pedagógico - **Construindo escolas inclusivas**: 1. Ed. Brasília :MEC, SEESP, 2005.180 p.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. Ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113. V. 1.

FERREIRA, M. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, A. M. de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses**: da redação científica a apresentação do texto final. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, 304 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: atlas, 2002.175p.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V. Pesquisa em educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 267-292, 2012.

GLAT, R. et al. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.10, n. 2, p.235-250, Mai.-Ago. 2004.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório elaborado para a Oficina de Educação Inclusiva/Banco Mundial, 2003. Disponível em:<<http://.cnotinfor.pt>>. Acesso em: 31/11/2014.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C. et al. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina, PR: UEL p.373-377.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva**. Comunicações, Caderno de Pós-Graduação em Educação, ano10, n°1, junho de 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: **Revista “Educação**

Especial”, Santa Maria. V. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 de Fevereiro de 2014.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de. Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente. In: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JESUS, R. de C. D. P. de. História de vida e formação. In: JESUS, R. de C. D. P.; NASCIMENTO, C. O. C. do. **Currículo, formação e universidade; autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2013. p. 17-41.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, M. C. (Im) Possibilidades de Pensar a Inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), n. 30. 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos Trabalhos - GT15- Educação Especial**. Caxambu – MG: 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3203--Int.pdf>>> Acesso em: 13 Novembro 2014.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Ensino Inclusivo. Educação (de qualidade para todos). **Revista Integração**, Ano 8, n°. 20, 1998, p. 29-32.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2007.

MENDES, G. E. “Breve histórico da educação especial no Brasil”. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, maio-ago, 2010, p. 93-109.

MESQUITA, A. M. A. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 4. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NASCIMENTO, C. O. C. do. Ser-sendo professor-pesquisador: Autobiografia, implicações e diversidade. In: JESUS, R. De C. D. P.; NASCIMENTO, C. O. C. Do. **Currículo, formação e universidade; autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular.** Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2013. p. 43-56.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Organização das Nações Unidas. 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Organização das Nações Unidas, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.** CINCA. Madrid, 2008. Disponível em: <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMaus11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2013.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PIMENTEL, S. C. **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB.** Cruz das Almas, BA: Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI), PROGRAD, UFRB, 2013.

PIMENTEL, S. C.; et al. **Relatório da Pesquisa “As condições de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na UFRB: um estudo exploratório”.** Cruz das Almas: Mimeo, 2012.

PIMENTEL, S. C.; PAZ, L. M. da; PINHEIRO, A. P. R. **Relatório da pesquisa As Necessidades Educacionais Especiais no Vale do Jiquiriçá: perfil e atendimento na perspectiva inclusiva.** Amargosa, 2008.

PIMENTEL, S. C.; RIBEIRO, V.; SANTANA, L. L. Inclusão de estudantes com necessidades especiais na UFRB: o que está previsto nos documentos oficiais. In: **Congresso baiano de educação inclusiva: práticas, formação e lugares**, n. 3 e Simpósio brasileiro de educação inclusiva, n. 1. Salvador, 2011, Salvador, BA: UFBA, 2011.

PIMENTEL, S. C.; SANTANA, L. L.; RIBEIRO, V. Inclusão de estudantes com necessidades especiais na UFRB: uma análise a partir dos relatórios da CPA. In: **Seminário Nacional Universitas**, n. 20. João Pessoa, 2012. João Pessoa-Paraíba, 2012.

PINHEIRO, A. P. R. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais**: o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Formação de Professores – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

PINHEIRO, D. dos S. P. **Memórias de escolarização de estudantes surdas do município de Ubaíra**. 2010. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Formação de Professores – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

PITTA, M. O. **Inclusão educacional**: que caminhos estamos seguindo? Caderno Pedagógico/Governo do Paraná, Secretaria de estado da educação superintendência da educação departamento de ensino fundamental - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina: 2007-2008.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S.B. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: Congresso Nacional de Educação, n. 8. Curitiba, 2008. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**: formação de professores: edição internacional. Curitiba – Paraná: Champagnat, 2008. p. 3091-3104.

SÁ, E. D. Alunos com baixa visão: um desafio para os educadores. **Revista Aprendizagem**, v.8, p.48 - 49, 2008. Disponível em: < <http://www.bancodeescola.com/alunos-com-baixa-visao.htm>>. Acesso em 20/04/15.

SAMPAIO, C. T. **Convivendo com a diversidade**: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental. 2005. 151 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, A. D. W. dos. A educação inclusiva brasileira: aprofundando conceitos. In: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação – Entrelaçando**. Caderno Temático VI: Educação Especial e Inclusão n. 8. p. 116-131, Jun. 2013. Disponível em <<http://www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/downloads/educacao-no-08-ano-iv/211-11-a-educacao-inclusiva-brasileiraaprofundando-conceitos/download>>. Acesso: 28/01/14.

SANTOS, A. M. B. **Tecnologia Assistiva**: contribuições para inclusão educacional de pessoas com paralisia cerebral. 2009. Monografia (Pós Graduação em Educação Especial). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009.

SANTOS, J. B. dos. **Preconceito e inclusão**: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

_____. Trajetórias de estudantes com deficiência: Relações entre preconceito e inclusão na universidade. In: Simpósio Internacional de Estudos Sobre A Deficiência, n. 1, jun. 2013. São Paulo. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**. SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo: Jun. 2013.

SANTOS, J. dos. **Política pública de acesso ao ensino superior**: um olhar sobre a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308337559_ARQUIVO_Artigoconlab1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2012.

SILVA, L. P. da. **Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do Ensino Fundamental**. Mandirituba, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1121-2.pdf>>. Acesso em 06/04/2013.

SILVA, M. de F. M. C. **Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: Lesde, 2004.

SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 771p.

SOUZA, Z. F. de J. Proposta de modelo para identificação das necessidades educativas dos alunos das séries iniciais no ensino fundamental. In: **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas- Sitientibus**(UEFS). n. 44. p. 159-171, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos9.pdf>. Acesso em: 12/11/2014.

SOUZA, E. C. de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: ENCONTRO NORTE– NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, n. 2 e ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, n. 1. Ago. 2007. Maranhão. **Anais Eletrônicos...** Maranhão: UFMA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso 28/01/14.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: 1994.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas – Ba: dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/pdi>. Acesso em 10/08/14.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA QUE ACESSARAM O ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**” desenvolvida sob a responsabilidade do discente Valterci Ribeiro, com vistas à produção de uma monografia de conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Susana Couto Pimentel, docente do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O objetivo desse estudo é investigar a trajetória de escolarização de estudantes com deficiência que conseguiram acessar o ensino superior.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de entrevista concedida com a gravação em áudio como parte da coleta de dados, com sua autorização prévia, para permitir uma transcrição fidedigna das falas descritas pelo mesmo, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados dos trechos previamente autorizadas.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por falar sobre sua vida pessoal, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha do ambiente para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para a realização.

Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço Rua Professora Alexandrina Fonseca, nº 116, Baixa do Palmeira, Sapeaçu-BA, pelo telefone (75) 8169-2067.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

_____, ___/___/____.