



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Renata Andréa de Pádua Boato

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS EM CURSOS DE QUÍMICA: O CASO DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA**

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

Brasília – DF

2.º/2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Renata Andréa de Pádua Boato

**Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nos
Cursos de Química: o Caso da Universidade de Brasília**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Química apresentada ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada(o) em Química.

Orientador: Gerson de Souza Mól

2.º/2012

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que dá vida e me motiva a continuar na busca por um Ideal, mostrando a Beleza da Criação, dando-me oportunidade de entender Sua grandeza através das lentes da Ciência.

Agradeço a minha família, fonte de lições valiosas de convivência e amadurecimento, sempre me ajudando nos momentos difíceis e de lazer. A minha amada mãe, por nunca desistir de mim, pelas conversas inspiradoras e por ser parte atuante em minha formação.

A meu pai, um dos meus melhores professores, com quem aprendi muito sobre valores e dedicação.

A meus irmãos, por sempre estarem presentes e oferecerem auxílio nos diversos momentos da minha vida.

A meu orientador Gerson Mól, por auxiliar-me rumo ao êxito do trabalho.

A todos os colegas que contribuíram para realização deste projeto, fornecendo dados sobre esse panorama ainda não explorado.

A todos vocês meu muito obrigado!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
DEFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	10
UMA BREVE REVISÃO SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO	14
PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA	16
A INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	24
METODOLOGIA.....	28
ANÁLISE.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
APÊNDICES	51
APÊNDICE A.....	52
APÊNDICE B.....	52
APÊNDICE C	53
APÊNDICE D	54

RESUMO

Este trabalho propõe expor a realidade da inclusão universitária nos cursos de Química (Bacharelado, Licenciatura, Química Tecnológica, Engenharia Química) da Universidade de Brasília, a partir da visão dos alunos. A partir de entrevista realizada com alunos com necessidades educacionais especiais que cursam um ou mais cursos de Química, é realizada uma reflexão sobre os dados obtidos. Tal análise serve como apoio para melhorias no processo de inclusão, voltadas para os principais agentes desse processo, os próprios alunos. Este trabalho pretende ser documento capaz de apresentar o contexto do Instituto de Química - IQ/UnB no que tange ao atendimento de alunos com deficiência, qualificar a visão dos alunos integrantes da pesquisa e apresentar sucessos e possíveis aprimoramentos nesse contexto.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Inclusão Universitária. Ensino de Química.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho teve seu início em meados do ano corrente, sob o enfoque da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular numa escola particular. Tendo em vista inúmeros percalços apresentados na tentativa de obter dados para confecção do trabalho nesse enfoque, alterou-se a temática da pesquisa, pois se concluiu que não seria realizada uma obra de cunho prático e aplicabilidade na melhoria da inclusão escolar caso se persistisse nesse tema.

Optou-se então por realizar outras indagações na Universidade de Brasília, decidiu-se observar como os alunos com necessidades especiais cursantes de um ou mais cursos ofertados pelo Instituto de Química são atendidos na universidade.

Tal situação foi marco para esse trabalho: decidiu-se questionar a qualidade dos serviços prestados pelo Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais – PPNE, programa de inclusão existente na UnB há mais de dez anos; e pelo IQ para os alunos especiais matriculados nos cursos de Química (Licenciatura, Bacharelado, Química Tecnológica, Engenharia Química).

Para tal, pesquisa mais aprofundada sobre o movimento de inclusão na Educação Brasileira e realizou-se entrevista semiestruturada com alunos com necessidades especiais, sendo os dados obtidos utilizados para análise da inclusão desses alunos, sob a perspectiva deles.

O presente documento pretende expor a maneira como vem sendo realizada a inclusão no IQ/UnB, podendo ser utilizado posteriormente como ferramenta para aprimoramento dos serviços prestados, visando desenvolver as potencialidades de todos os alunos da maneira mais eficiente.

Antes de realizar a entrevista, buscou-se uma fundamentação teórica sobre o tema, para contextualizar e embasar melhor as informações obtidas. No capítulo 1, apresentam-se conceitos sobre desenvolvimento humano e suas peculiaridades, o que caracteriza a inclusão social e as origens da inclusão social e escolar.

O capítulo 2 foi resultado da consulta de documentos nacionais e internacionais na temática do ensino de pessoas com necessidades especiais e análise de como estes documentos afetam o panorama da educação especial. Essa investigação ocorreu devido ao fato de que a criação de leis e documentos é um passo muito importante para formalização de posturas sociais já recorrentes; ou seja, as leis são reflexo histórico dos processos sociais.

Considerou-se de suma importância apresentar como foi o processo de inclusão na Universidade de Brasília, expondo como o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE/UnB atua. Foi explicado também o intuito do programa de atender às necessidades de cada aluno, visando garantir uma experiência completa aos alunos com deficiência.

Antes de apresentar os dados obtidos com a entrevista com os alunos, foi escrito um capítulo dedicado à metodologia utilizada para realização das entrevistas, como ela foi estruturada e o que se pretendeu retirar de tal experiência para posterior análise.

No capítulo dedicado à análise e discussão de dados, são analisadas as respostas dos alunos entrevistados, procurando entender e expor como eles enxergam a UnB e se estão sendo atendidos em suas necessidades. Dessa reflexão crítica foi obtida uma análise útil para que o IQ reforce atitudes que estão funcionando e modifique as que não estão atendendo aos alunos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de iniciar a discussão das informações obtidas com os alunos participantes desta pesquisa, mostrou-se necessário entender conceitos básicos para melhor entendimento do contexto de Educação Inclusiva. Devido a isto, nesse capítulo serão abordados quatro temas relacionados ao processo de inclusão.

O primeiro tópico se destina ao esclarecimento de conceitos relacionados ao desenvolvimento humano e processos de aprendizagem, baseando-se principalmente na corrente teórica de desenvolvimento de Vigotski. Tal tema é importante uma vez que esclarece a utilização de alguns dos termos utilizados no presente trabalho e fornece esclarecimentos sobre a postura a ser adotada ao longo do texto.

Posteriormente, faz-se necessário entender o significado do termo inclusão e como se deu o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola. A construção desse tópico fornece base para adentrar no foco do trabalho que é o espaço universitário do Instituto de Química da UnB.

O terceiro tópico tratará do processo histórico e legal da Educação Inclusiva Brasileira; torna-se importante este tópico na fundamentação teórica pois as leis refletem a mudança de posturas sociais e é importante constatar a evolução do processo inclusivo no Brasil e comparar o período em que nos encontramos com o restante da trajetória, para adquirir bases sólidas em direção a um futuro promissor com ao respeito ao ser humano, independentemente de suas restrições físicas e/ou mentais.

O último tópico deste capítulo abordará como é a realizada a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na UnB, pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE/UnB. Nesse tópico, é feito breve histórico do processo de concretização de políticas inclusivas na UnB e é explicado como funciona o programa.

DEFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O princípio deste trabalho encontra-se no entendimento do desenvolvimento humano e suas peculiaridades. É necessário esclarecer o que a literatura entende por conceitos como desenvolvimento e aprendizagem e como se enquadram os ensinos especial e inclusivo, para então apresentar como vem se desenvolvendo a inclusão social de pessoas com necessidades especiais.

As escolas e instituições de ensino possuem como pressuposto o desenvolvimento do ser humano, independentemente de seu nível de aprendizado ou restrições. Mas o que caracteriza o efetivo desenvolvimento e qual o conceito que esse termo abarca? Segundo Palangana (2001, p.7):

Há várias formas de se conceber desenvolvimento e aprendizagem enquanto propriedades fundamentais do homem, propriedades estas que se apresentam em relação recíproca com uma multiplicidade de fatores tanto intra como interindividuais, bem como com aqueles referentes às disponibilidades do meio material. Diferentes visões e explicações podem ser adotadas na compreensão da forma como o sujeito aprende e desenvolve.

Existem diversas teorias que tentam explicar metodologicamente a interação entre aprendizado e desenvolvimento, podendo ser divididas em quatro grandes posições teóricas.

A primeira posição teórica a ser explanada defende que os processos de desenvolvimento e aprendizado são independentes (VIGOTSKI, 2007, p. 87). Nessa linha de pensamento é defendido que o aprendizado se utilizaria do processo desenvolvimento, mas não há interação entre os dois eventos.

Posteriormente, surgiu outra posição teórica, esta defendendo que aprendizado é desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 89). A maior diferença entre as

duas posições citadas é com relação à temporalidade entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento; a segunda corrente teórica defende que eles são coincidentes em todos os pontos, enquanto a primeira corrente entende que o desenvolvimento é prévio ao aprendizado (VIGOTSKI, 2007, p. 90).

Ambas são teorias que se baseiam na construção do indivíduo a partir do fenômeno de reflexo, com elaboração e substituição de respostas inatas. Thorndike foi um adepto desse pensamento, afirmando que o aprendizado é focado e não abrange áreas de conhecimento desconexas. Vigotski (2007, p.93) explica esse ponto de vista da seguinte forma:

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas(...). A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades.

A terceira corrente combina as duas primeiras: é entendido que desenvolvimento e aprendizagem são interagentes e mutuamente dependentes, um interagindo com o outro (VIGOTSKI, 2007, p. 91).

Nessa corrente há uma ideia de que o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado, sendo mais complexo. Para teóricos da terceira corrente de desenvolvimento, como Koffka e os gestaltistas, a influência do aprendizado nunca é específica e “incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas” (VIGOTSKI, 2007, p. 93).

Vigotski rejeita as três posições acima citadas e apresenta um modelo novo: a zona de desenvolvimento proximal, que é definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Ou seja, cada criança possui uma zona de desenvolvimento que está em processo de amadurecimento, sendo essa zona a responsável pelo aprendizado futuro.

O que se pode inferir também é que cabe ao meio o incentivo do desenvolvimento potencial, uma vez que sozinha a criança não avançará. Vigotski defende a importância do aprendizado ser guiado por alguém mais experiente (um professor, pai ou colega mais velho), pois somente assim o aprendizado se organizará e se transformará em desenvolvimento (KELMAN, 2010, p. 17-18).

Vigotski trabalha essa situação no aspecto das crianças com necessidades especiais e afirma que a educação de crianças com deficiência mental deve impulsionar o pensamento abstrato, pois esse é um atributo que elas não possuem, devendo a escola desenvolver o que está faltando em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p.102).

Sua teoria foi inovadora em muitos aspectos; um deles é que Vigotski foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir que o meio e a cultura influenciam nas funções psicológicas do indivíduo, além de defender com convicção a associação entre psicologia cognitiva experimental e neurologia e fisiologia (VIGOTSKI, 2007, XXIV).

Para ele, o desenvolvimento é baseado em trocas sociais, permeando a cultura e a história na qual o indivíduo está inserido. Em outras palavras, somos quem somos por conta de outros seres humanos, via linguagem e interação. Vigotski defende que o desenvolvimento humano é regido pelas leis da diversidade e que “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (VIGOTSKI, 2007, XXVI).

Tem-se o entendimento de que o desenvolvimento é inerente à experiência de ser humano, ele é o resultado entre o indivíduo e o meio em que encontra-se inserido. A qualidade do desenvolvimento pode ser modificada de acordo com o ambiente: caso ele seja favorável à criatividade e plena expressão da pessoa, independente de restrições individuais, o desenvolvimento será melhor em comparação ao mesmo processo realizado em um ambiente que não forneça as ferramentas adequadas às necessidades do indivíduo.

Veer e Valsiner (1996, p. 75) apresentam o posicionamento de Vigotski na defesa da educação inclusiva, entendendo que as relações sociais influenciavam

mais o desenvolvimento da criança do que suas interações com o meio. Em seu entendimento, a personalidade da criança não é influenciada por um defeito físico; “o problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como o problema principal” (VEER, VALSINER, 1996, p. 75).

Vigotski defende que o desenvolvimento de uma criança cega, por exemplo, não é afetado pela deficiência, apenas o instrumento do aprendizado será diferente (tato e audição ao invés da visão). Ou seja, para o indivíduo os signos não mudam, somente sua transmissão (VEER, VALSINER, 1996, P. 77).

Raposo e Carvalho (2010, p. 156) apoiam-se no pensamento de Vigotski para explicitar que o desenvolvimento atípico é mais lesado devido à falta de ferramentas e alternativas corretas para aperfeiçoar funções psicológicas superiores do que pelo defeito físico ou sensorial em si. Os autores afirmam que “um defeito biológico não determina a deficiência”.

O processo de educação e aprendizado é permeado por mudanças no meio e no indivíduo, em uma troca contínua. Tal situação é encontrada também no processo de inclusão. Kelman (2010, p. 24) discorre sobre o processo de mudança de opinião quando se trata do êxito do aluno no ambiente escolar. A autora expõe que atualmente se tem claro que o fracasso escolar está ligado a pais, professores e um ambiente não favorável ao aprendizado, não sendo o aluno único responsável por seu baixo desempenho escolar. Sobre isso, discorre sobre o papel do professor e sua visão de aprendizado, afirmando ser papel do docente fomentar um ambiente propício ao aprendizado do aluno:

O maior desafio do professor consiste em descobrir como crianças com necessidades educativas especiais conseguem atingir os processos psicológicos superiores, quais são as estratégias pedagógicas que possibilitam os caminhos alternativos para que ocorram processos interativos significativos, levando à aprendizagem e, por conseguinte, ao desenvolvimento. (Kelman, 2010, p. 24).

Sobre a interação do meio e o desenvolvimento individual, Albuquerque (2010, p. 34) apresenta Vigotski como um marco na educação inclusiva, pois seu pensamento afastou a visão de culpa do fracasso escolar exclusivamente do aluno, passando o meio a ser responsável pela não fomentação de aprendizado:

Vigotski contribuiu para que a tradicional ação pedagógica centrada no fracasso, na falta e na culpabilização do aluno como responsável pelos

seus insucessos na escola desse lugar a uma abordagem voltada para a reflexão sobre que condições são oferecidas ao aluno e como elas se manifestam em obstáculos ou oportunidades para o seu desenvolvimento mais pleno.

A mudança no modo de pensar o desenvolvimento humano teve impacto direto na sociedade, que por sua vez apresentou modificações na maneira de ver o aluno com necessidades especiais, fato abordado no próximo capítulo.

UMA BREVE REVISÃO SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO

O fenômeno da inclusão de pessoas com necessidades especiais vem ocorrendo em diversos segmentos sociais, como no ambiente de trabalho, na internet, nos esportes. Não seria diferente com o ambiente escolar. Essa mudança de postura é recente e ainda gera dúvidas quanto às melhores metodologias a serem adotadas. Segundo Coelho (2010, p. 56),

A inclusão é um recente fenômeno sociocultural que, entre outras características, se configura complexo por evidenciar a separação conflituosa que há entre o individual e o social: enquanto os aspectos sociais e as configurações institucionais atingem diretamente os indivíduos que os compõem, de forma coercitiva e determinante, em contrapartida os sujeitos dessa nova experiência social se constituem como organizadores da mesma, por meio da convivência continuada e relações estabelecidas nessa convivência.

Percebe-se que a carga de responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal saiu da esfera do indivíduo e passou para a esfera social, espaço no qual a sociedade é obrigada a fornecer espaço para o amplo desenvolvimento de todos, superando discriminações e segregação. Hoje, o Estado tem dever de oferecer um ensino que favoreça a conscientização do indivíduo, um ensino que auxilie as pessoas a saberem do seu papel social e serem capazes de exercê-lo, independentemente de suas condições físicas, sociais e culturais (ALBUQUERQUE, 2011, p. 37). Coelho (2010, p. 57) explica que o processo de inclusão é uma construção social que está em constante transformação e exige reflexão contínua, a fim de construir um olhar crítico potencializador de uma transformação social mais ampla.

Segundo Mendes (2006, p. 387-388), os movimentos sociais se intensificaram na década de 1960 e ajudaram na inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, levando em consideração não apenas conceitos morais, mas também fundamentos racionais.

O processo de inclusão na escola é recente e termos como “Educação Inclusiva” e “Educação Especial” são confundidos como sinônimos, quando na verdade o primeiro refere-se à uma educação que leva em conta as limitações de cada aluno e proporciona um ambiente favorável ao aprendizado, somando ensino regular e especial, enquanto o segundo termo refere-se à um ensino que exclui o aluno especial do ensino regular.

Ainda, Mendes (2006, p. 388) pontua benefícios da inclusão em turmas regulares para alunos com necessidades especiais e sem necessidades especiais, como:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Entende-se que educação inclusiva vai além dos alunos com necessidades especiais, mas sim é uma prática que reflete o direito de todos à educação; não somente o ambiente escolar, mas o aprendizado em si (ALBUQUERQUE, 2011, p. 17). Porém, nesse trabalho, será dado enfoque maior no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo o entendimento de que Educação Inclusiva e Inclusão Social não são termos que se restringem a esse público, mas que o contempla de forma significativa.

Nunes (2006 apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 18) comenta sobre a diferença entre educação inclusiva e educação especial. Atualmente, ao se tratar de inclusão escolar abrange-se um universo muito maior do que a simples colocação do aluno com deficiência numa sala de aula em escola regular. Entende-se que é necessário não somente esse ambiente, mas também um serviço de apoio para atendimento específico para cada aluno.

Santos e Romanowiski (2010, apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 57) afirmam a necessidade de ocorrer uma ressignificação dos espaços escolares. Ou seja, um espaço no qual as diferenças não são excluídas, mas geram espaço para diálogos e modificam o ambiente escolar positivamente.

Para compreender melhor o panorama atual, é necessário estudar como se deu o desenvolvimento das educações inclusiva e especial no Mundo e no Brasil.

Assim como os fatos históricos, as leis também devem ser estudadas, uma vez que guardam conexão com o respectivo pensamento da época na qual foram elaboradas, sendo possível verificar, a partir delas, como a postura com relação ao deficiente modificou-se ao longo da história, tema abordado no próximo tópico.

PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

É necessário que se ressaltem duas características realizadas na análise dos documentos abordados no capítulo. A gama de documentos que possuem a temática da inclusão social é abrangente e tornou-se inviável a consulta de todos. Serão apresentados os documentos mais influentes sobre essa temática, pela perspectiva da pesquisadora, organizados aqui de forma cronológica, de maneira a facilitar a construção de uma temporalidade por parte do leitor. Ainda, é importante ressaltar que os documentos a seguir foram analisados somente pela ótica da inclusão educacional, de forma a favorecer um texto mais conciso.

A educação constitui um dos pilares para construção de muitas sociedades existentes, sendo defendido por meio de leis, constituições, decretos etc. A Declaração dos Direitos dos Homens expõe tal realidade em sua redação:

Art. XXVI – 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Para pessoas com necessidades especiais não é diferente e sua educação data do século XVI. Em seu princípio se caracterizou pelo atendimento educacional diferenciado e substitutivo ao ensino comum, gerando escolas e instituições específicas para o desenvolvimento de alunos com deficiência (MENDES, 2006, p. 387).

Segundo Brasil (2008, p. 6), no país, as primeiras instituições dedicadas às pessoas com deficiência tiveram início durante o Império: em 1854 foi criado o Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e quatro anos depois o hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, onde em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas superdotadas. Em 1954 surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

O entendimento da escola como espaço que deve abrigar todos os alunos e proporcionar seu desenvolvimento surgiu na década de 60. Tal mudança de pensamentos e posturas teve fatores históricos agregados.

Inicialmente, foi o período em que foi montada a indústria de reabilitação para atendimento dos feridos da segunda guerra mundial, fornecendo novos aparatos e começando o processo de sensibilização da sociedade (MENDES, 2006, p. 387).

Ainda, diversos grupos (pais, deficientes, profissionais) estavam realizando movimentos sociais, apontando uma necessidade de mudança dos padrões que estavam sendo adotados até então. Mendes afirma também que não somente motivos de ordem moral justificavam a mudança, mas que existiam motivos de ordem científica, os quais apontaram os benefícios para todos os alunos (MENDES, 2006, p. 388).

No mesmo período, pesquisas da época indicaram o pleno desenvolvimento de habilidades de pessoas com necessidades especiais quando em ambientes propícios, lugares estes que proporcionavam situações para desenvolvimento de autonomia e independência (MENDES, 2006, p. 388).

É importante destacar que nessa época o mundo estava passando pela primeira crise do petróleo, fato que indiretamente ajudou na implementação da educação inclusiva. Sob a bandeira de educação para todos havia um motivo de

interesse maior para o governo: escolas especiais demandavam verba, a qual estava escassa; era necessário um ajuste fiscal e corte de gastos, dando surgimento à ideia de escola inclusiva (espaço no qual alunos com e sem necessidades educacionais especiais seriam aceitos). Essa mudança de postura fez com que escolas comuns ao redor do mundo passassem a aceitar crianças e adolescentes deficientes. De acordo com Mendes (2006, p. 388):

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos.

Nacionalmente, a primeira formalização dos direitos de atendimento educacional à pessoa com deficiência, apontando que seu ensino deveria ser feito preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, não em instituições específicas, como estava ocorrendo, foi na lei nº 4.024/61, que dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1961).

Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a lei nº 5.692, alterando a LDBEN, definindo “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971). No entanto, não organiza um sistema de ensino que atenda a esse denominado “tratamento especial” e acaba reforçando a segregação desses alunos, encaminhando-os para as instituições especiais (BRASIL, 2008, p. 7).

Porém, a semente da inclusão plantada com a LDBEN não foi esquecida e em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com viés integracionista, para formalização de uma unidade gestora do ensino especial no Brasil.

A Constituição de 1988 é um marco no sistema de ensino inclusivo no Brasil. Em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seguida, estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e garante a oferta do atendimento educacional

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Infelizmente, a Lei Maior do Brasil não prevê a obrigatoriedade deste dispositivo, até mesmo conferindo ao Estado/particulares a possibilidade de escolarização fora da rede regular.

Dois anos depois, a lei nº 8.069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, somam-se aos instrumentos legais que preveem a educação como direito de todos, explicitando em seu artigo 55 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Esta lei não trata da inclusão escolar como o somatório da colocação do aluno especial em sala de aula e um serviço de apoio específico para ele; defende apenas a obrigatoriedade de matrícula dos alunos especiais na rede regular de ensino.

Por estar inserida em um contexto de desenvolvimento humano, a inclusão é um fenômeno que gera conflitos e modifica conjunturas. Ferguson e Ferguson (1998 *apud* MENDES, 2006, p. 395), realizam questionamentos que demonstram a abrangência dos conflitos gerados, tais como:

1. Todos os alunos deficientes podem ser inclusos na rede regular?
2. Essa inclusão é “total” ou é uma combinação de rede regular/sala de aula com situação especializada de aprendizagem?
3. Qual é o foco da inclusão: desenvolvimento social ou acadêmico?
4. Há benefício ou prejuízo aos alunos sem limitações?
5. A inclusão é vantajosa de fato, para todos os alunos?

Para uma resposta adequada aos questionamentos realizados, é necessário indagar qual é o propósito da educação em princípio. Segundo Mendes (2006, p. 396), “a inclusão poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, ela ainda se detém muito em onde e como os indivíduos podem aprender melhor”.

O processo de inclusão social passou por transformações significativas entre as décadas de 60 e 90, devido a fatores históricos e científicos. Esse período favoreceu a reintegração de ex-combatentes da segunda guerra mundial que necessitavam de adaptações para conseguirem desenvolverem-se de maneira plena nos diversos cargos que ocuparam após a guerra. Tais conhecimentos foram abrangidos às pessoas com necessidades especiais. Juntamente com essa nova

realidade, o mundo estava passando pela primeira crise de petróleo e diversos governos observaram a necessidade de corte de gastos, fechando escolas especiais (exclusivas para alunos com necessidades especiais) e colocando esses alunos no ensino regular. Junto a tais fatores históricos, novas teorias de desenvolvimento e aprendizado estavam em voga e começou-se a mudar a visão da sociedade para com as pessoas com necessidades especiais. Mendes (2006, p. 395) explicita:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

No exterior, foram confeccionados dois documentos que influenciaram a formulação da atual política pública: De autoria da Unesco - Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura, tem-se a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), foi escrita visando proteger o direito do ser humano a um ensino de qualidade, um ensino que atue como formador de cidadãos conscientes e atuantes. Tal documento foi criado devido à preocupação da Unesco com o ensino no mundo, devido ao número expressivo de analfabetos. A instituição defende que a educação serve não apenas para alfabetizar, mas para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades, sendo imprescindível que o Estado forneça escolas de qualidade.

Com o documento, a Unesco propõe mudanças para que a educação seja uma das necessidades básicas do ser humano atendidas. Os objetivos do documento são:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Expandir o enfoque do ensino, oferecendo ambiente propício para geração de cidadãos;
- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- Concentrar a atenção na aprendizagem;

- Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- Fortalecer as alianças (UNESCO, 1990).

A Unesco defende o desenvolvimento de conteúdos que possam influenciar em habilidades importantes na vida do ser humano, habilidades essas que mudam conforme a cultura de cada país, adaptadas a cada realidade e indivíduo. Além disso, é objetivo da Declaração o planejamento de ações visando um ensino mais abrangente e que expanda as capacidades do ser humano, fugindo do lugar comum.

Para que esses objetivos sejam alcançados, o documento sugere algumas medidas que precisam ser tomadas para que seja logrado êxito. Tais medidas são descritas dos artigos 8 a 10: Desenvolver uma política contextualizada de apoio; Mobilizar recursos materiais e humanos, ter voluntários que se preocupem com a causa e defendam um ensino universal de qualidade; Fortalecer a solidariedade internacional (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Declaração de Salamanca (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), foi um marco, pois a partir dela as discussões e ações voltadas para inclusão de pessoas com deficiência passaram a se organizar como políticas públicas de atendimento em todo o mundo. Nela, é proposta uma Estrutura de Ação para que os princípios, políticas e práticas em educação especial sejam respeitados e desenvolvidos. No documento é possível perceber que o processo de inclusão escolar envolve a sociedade inteira: pais, professores e administradores escolares possuem papel de destaque.

No mesmo ano de publicação da Declaração de Salamanca, foi publicada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial - PNEE, a qual propõe integração às pessoas que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 2008, p. 7). Apesar da sua tentativa de inclusão social, a PNEE não delimita se essa integração se dará pelo viés da "inclusão total" ou "educação inclusiva", não quebrando paradigmas de participação do processo de desenvolvimento e aprendizagem e não acarretando uma reformulação de práticas educacionais no ensino comum, continuando com a educação especial fora da rede

convencional, mantendo a educação especial em instituições próprias (BRASIL, 2008, p. 8).

A lei nº 9.394/96 dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - definindo padrões básicos para a educação brasileira e explicita as garantias que o governo necessita suprir. Em seu artigo 4º são tratados os deveres do Estado para a educação pública, garantindo “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

O capítulo V dessa lei trata dos termos da educação especial brasileira. Entende-se que o atendimento a alunos especiais deverá tomar parte em salas de aula do ensino regular. Quando necessário, haverá serviço de apoio especializado, para atender às peculiaridades de cada aluno. Naquela época ainda era cogitada a possibilidade de exclusão dos alunos especiais, caso não se adaptassem à escola. Hoje tal conceito tenta ser modificado, com o entendimento que se deve buscar a Educação, não Educação Inclusiva: uma escola que se adapte a todas as peculiaridades dos alunos, não o oposto.

Em seu artigo 59, a LDB prevê que o sistema de ensino deve assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos. Também prevê a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, devido à sua deficiência (BRASIL, 1996).

Por fim, essa lei determina que seja feito o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes a partir da data de publicação da lei, indo ao encontro da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 2001, foi promulgada a resolução do Conselho Nacional de Ensino CNE/CEB nº 02/2001, a qual apresenta Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, vem apresentar uma postura mais interessante do ponto de vista acadêmico para o processo de inclusão na escola. Em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

No mesmo ano foi promulgada a lei nº 10.172/2001, a qual aprova o Plano Nacional da Educação – PNE. No Plano, é defendida a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria na qualidade da educação, a formação para o trabalho e para a cidadania (BRASIL, 2001).

O PNE se propõe a realização de metas, estruturando estratégias para que os objetivos sejam alcançados. Em se tratando de alunos com necessidades especiais, a meta número 4 expõe estratégias para atendimento do que está na LDB, para universalizar o ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, descreve como vantajoso a possibilidade de que, caso o aluno não se adapte à escola, que seja transferido para um ensino diferencial (BRASIL, 2001).

Até a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – em 2007, foram realizadas ações para legalização e reconhecimento de direitos de pessoas surdas e com dificuldade de locomoção, com diversas leis instituindo o ensino de libras (Lei nº 10.436/02), braille e projeto Brasil Acessível.

O PDE estabeleceu as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, fortaleceu o ingresso de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas. Ele formaliza mudanças que já haviam sido definidas e concretiza outras:

- Acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares;
- Implantação da sala de recursos;
- Formação do docente para atendimento educacional especializado.

Em seu texto, define educação como “respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (BRASIL, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorreu em 2007 e foi promulgada pelo Estado Brasileiro por meio do decreto nº 6.949/09. Nela, ficou estabelecido que o Estado fosse responsável por fornecer um sistema educacional inclusivo em todas as séries, promovendo igualdade de condições com os demais. Seu artigo 24 é específico para a problemática da educação e expõe:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na

igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...). (BRASIL, 2009).

Tal documento apresenta também as obrigações do Estado para que esse direito seja concretizado, impondo-os a assegurar que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (...)” (BRASIL, 2009), um grande avanço em comparação com outras leis. Outra obrigatoriedade do Estado consiste em fornecer adaptações razoáveis de acordo com as necessidades do indivíduo. Percebe-se então uma mudança marcante de postura, de tal forma que agora o ambiente escolar é obrigado a se moldar as especificidades do indivíduo e aproveitar o máximo do potencial que ele oferece e não o contrário, como acontecia, por exemplo, na LDBEN.

Em junho de 2014 foi aprovada a lei nº 13.005, que apresenta o novo Plano Nacional de Educação (PNE). Tal Plano estava em tramitação legal desde 2001 e é o planejamento do Governo para a educação nos próximos dez anos. Em relação ao aluno com deficiência, ela prevê em sua meta 4 um texto diferente do proposto no primeiro PNE, de 2001:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a **garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Conclui-se o breve resumo da trajetória do ensino inclusivo no Brasil, o qual apresenta um reflexo das épocas que o país passou. Apresenta-se consolidado em leis que se foram modificando juntamente com a demanda social. Essa mudança consciente de posturas favorece um ambiente educacional de qualidade a todos, independentemente de limitações, moldando-se ao indivíduo.

A INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

O processo de inclusão na educação brasileira sempre teve foco nos ensinamentos fundamental e médio, sendo posteriormente dada atenção ao ensino superior, atraso

que ainda não foi suprido (VIEIRA, 2011, p. 28). O decreto nº 3.298/99 define medidas que as instituições de ensino superior deveriam adotar para propiciar um ambiente favorável a todos os alunos, assegurando a permanência dos alunos com necessidades especiais em seus cursos, critério este que vem sendo atendido a pouco tempo (BRASIL, 1999).

Posteriormente, a lei nº 11.096/05 institui o Programa Universidade para Todos e impõe às instituições de ensino superior que forneçam um percentual de bolsas destinadas a pessoas com deficiência (BRASIL, 2005).

Tem-se, portanto, que a presença de programas de incentivo à entrada e permanência de pessoas com deficiência na universidade não apenas é uma iniciativa visando à integração de pessoas deficientes, é também uma demanda legal. No decreto nº 6.949/09 é exposto:

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009).

Quando a Universidade de Brasília abriu suas portas às pessoas com necessidades especiais, por volta de 1980, não estava preparada para efetivamente incluí-las: O índice de reprovação era alto e uma quantidade significativa de alunos não concluíam os cursos (IMPERATORI; VIEIRA; RENAULT, 2011, p. 2).

Dados apresentados por Vieira (2011, p. 29) informam que somente 12 alunos com necessidade especiais obtiveram diploma antes de 1999, levando-se em consideração que só foi criado mecanismo para registro desse número em 1987.

Em 1999 foi estruturado o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - PPNE, hoje com sala no ICC BT 678, sob a coordenação do Sr. José Roberto Vieira, visando incentivar a entrada e permanência desse público na universidade, promovendo várias ações com intuito inclusivo. Por meio de suas ações, o PPNE promove a inclusão do aluno, não apenas o inserindo no espaço acadêmico físico, mas oferecendo-lhe acompanhamento e adaptando dificuldades didáticas. Entre suas estratégias para alcançar esse objetivo, podemos citar: adaptações arquitetônicas para cadeirantes; adaptações, em conjunto com professores, do material didático e provas; disponibilização de cartas aos

coordenadores de curso, informando a necessidade apresentada e as adaptações específicas do aluno (IMPERATORI; VIEIRA; RENAULT, 2011, p. 6).

Ao longo do processo de inclusão realizado pelo programa, percebeu-se a importância de ações voltadas ao aluno e ao professor, para melhor atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais (IMPERATORI; VIEIRA; RENAULT, 2011, p. 3).

Segundo Raposo (2006 apud IMPERATORI; VIEIRA; RENAULT, 2011, p. 4), em 2003 foi aprovada a resolução CEPE UnB 48/2003, a qual assegura igualdade de oportunidade aos alunos com necessidades especiais, por meio de adaptação de recursos físicos e instrucionais, apoio de pessoal especializado, adaptação curricular, exercício domiciliar ou trancamento geral de matrícula justificado, ampliação do tempo de permanência na Universidade, prioridade de matrícula, dentre outras.

O atendimento realizado pelo projeto é diversificado, sendo mediador no processo de interação do aluno com necessidades especiais e a universidade. Entre suas ações, podemos destacar o Programa de Tutoria Especial, o Projeto da Biblioteca Digital e Sonora e transporte dentro do campus.

De acordo com Vieira (2011, p. 32), para que se receba tal atendimento diferenciado, é necessário estar cadastrado junto ao PPNE, fato que ocorre de três maneiras:

- No processo seletivo para ingresso na Universidade os alunos que solicitam atendimento especial são cadastrados e, uma vez obtido êxito no vestibular/PAS/Enem, o programa os contata;
- Por demanda dos próprios alunos, quando a demanda não é informada no processo seletivo;
- Além disso, setores e departamentos da UnB podem encaminhar o aluno, para melhor amparo dele nos estudos.

De forma a exemplificar as discrepâncias na conquista do diploma de ensino superior, citarei dados obtidos do segundo vestibular de 2013 realizado pela UnB. Nele, foram oferecidas 4.219 vagas (CESPE, 2014), sendo que no primeiro semestre de 2014 somente 148 estudantes com necessidades especiais foram atendidos pelo PPNE, de acordo com e-mail do próprio programa (APÊNDICE A). Além das vagas

do vestibular, existem as vagas destinadas ao PAS e ao Enem. Nota-se que ainda há muito a ser feito na escola e na sociedade, para que as pessoas com necessidades especiais tenham ambientes propícios ao seu pleno aprendizado.

No entanto, apesar das dificuldades de entrada na Universidade, pesquisa realizada por Vieira em 2011 aponta que o trabalho da UnB é inclusivo e auxilia os alunos na conquista do nível superior. Tal afirmação é reflexo das conclusões de Vieira (2011, p. 58), o qual afirma que não há diferenças acadêmicas entre pessoas com necessidades especiais e demais estudantes, apontando um ambiente propício para o desenvolvimento todos os alunos.

O trabalho do pesquisador Vieira em 2011 englobou a UnB de maneira genérica. Pretende-se analisar com maior nível de detalhamento a inclusão dentro do IQ neste trabalho.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

O presente estudo propõe-se a estudar a atual conjuntura do processo inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a partir da opinião dos próprios alunos, na Universidade de Brasília, com foco nos cursos de Química ofertados, sendo eles: Licenciatura, Bacharelado, Química Tecnológica e Engenharia Química.

Tal estudo não possui modelo teórico, o que impede a formulação de hipóteses e padronização. O que se procura nesta pesquisa é a análise dos dados fornecidos pelos alunos.

Os entrevistados foram escolhidos propositalmente e somente os alunos capazes de fornecer dados relevantes à pesquisa foram selecionados. Para essa pesquisa isso significa que foram feitas duas restrições: os alunos participantes devem possuir alguma necessidade especial e cursar algum dos cursos de Química na UnB. Todos os alunos não contidos nessas restrições (alunos sem deficiência e alunos que não cursam alguma das Químicas) não foram convidados a realizar a entrevista.

A entrevista se deu de maneira semiestruturada: partiu-se de alguns questionamentos básicos que interessam à pesquisa, mas o foco é a construção de um quadro, então os entrevistados ficaram livres para responder ou não as perguntas, além de exporem suas opiniões de maneira espontânea e seguindo sua linha de pensamento.

O objetivo principal da entrevista foi captar aspectos sobre a realidade dos alunos com necessidades especiais em sua carreira acadêmica, pela visão dos mesmos. A expectativa anterior à realização da entrevista era que os alunos contribuíssem com suas experiências e situações particulares que, em conjunto,

ofereceriam um panorama mais abrangente sobre a inclusão deles no Ensino Superior de Química na UnB.

Tendo em vista as características abordadas acima (teoria a ser desenvolvida a partir dos dados; seleção dos participantes de maneira arbitrária; estruturação da entrevista; análise de dados interpretativa; generalização dos fatos de maneira teórica, não estatística), afirma-se que foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa (UWE, 2013, p. 24).

A pesquisa descrita foi realizada na Universidade de Brasília, uma universidade federal fundada em 21 de abril de 1962. Segundo dados obtidos em site da Universidade, em 2014 a instituição de ensino possui uma equipe de 2.279 docentes e 2.629 servidores técnicos-administrativos para atender 32.120 alunos de graduação e 8.558 de pós-graduação, distribuídos entre 109 cursos de graduação, 147 de pós-graduação *stricto sensu* e 22 *latu sensu* (UnB, 2014).

De forma a entender melhor como se dá o processo de inclusão na UnB de maneira ampla, realizou-se consulta via e-mail com o coordenador do PPNE, Sr. José Roberto Vieira. As informações obtidas encontram-se no APÊNDICE B. Tornou-se possível, a partir dos dados obtidos, elaborar as perguntas para a entrevista semiestruturada para os alunos escolhidos.

Como já exposto anteriormente, foram selecionados alunos com necessidades especiais que cursam um ou mais cursos de Química na UnB para realização da entrevista. Tal seleção levou em consideração que os maiores envolvidos processo de inclusão são esses alunos, os quais seriam agentes na construção de um modelo teórico capaz de expressar a realidade do que este estudo se propôs.

Para a entrevista, foi utilizado um roteiro semiestruturado (APÊNDICE D). Ele possui com questões sobre o tema da inclusão que ocorre na Universidade e nos cursos de Química. O roteiro foi construído visando proporcionar a cada participante um ambiente propício à sua maior contribuição. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e encontram-se de posse do professor orientador Gerson Mól.

A Secretaria do Instituto de Química nos forneceu a informação de que cinco alunos com necessidades especiais diversas cursam algum dos cursos do IQ e eles foram o foco de interesse. Entrou-se em contato com os alunos via email e

mensagens de telefone e obtivemos três respostas interessadas em participar da entrevista. Dentre os alunos interessados, um deles não teve horários compatíveis com a aluna-pesquisadora e não foi entrevistado. Logo, o espaço amostral em questão é de dois alunos, dentre os cinco candidatos à entrevista.

Foram realizadas entrevistas individuais a partir do roteiro pré-estabelecido anteriormente. Elas demoraram cerca de quarenta minutos e foram realizadas no Instituto de Química da UnB.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE

O processo de construção de dados começou com prévio contato com o responsável pelo PPNE, o Sr. José Roberto Vieira. Após pequena reunião, encaminhei e-mail. Suas respostas a questionamentos sobre o PPNE encontram-se nos APÊNDICES A e B.

As respostas obtidas demonstram comprometimento por parte do PPNE em auxiliar na oferta de um ambiente inclusivo, que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos, independente de suas necessidades especiais, buscando sempre aprimorar seus mecanismos. Entende-se que o incentivo que o programa promove junto aos alunos atendidos é de extrema importância, pois busca a remoção de barreiras tanto físicas quanto de aprendizado, aumentando a igualdade de oportunidades de aprendizado entre os alunos.

Quando a aluna-pesquisadora entrou em contato com os cinco alunos via e-mail e mensagem de telefone, todos foram informados de que se tratava da realização de uma entrevista para compor trabalho de conclusão de curso dessa aluna.

O roteiro da entrevista realizada encontra-se no APÊNDICE D. Durante toda a entrevista priorizou-se a individualidade de cada um dos entrevistados, buscando favorecer um espaço propício para que expusessem suas opiniões de maneira completa.

A entrevista pode ser dividida em dois momentos: inicialmente, questiona-se a etapa anterior à Universidade. Essas questões foram levantadas devido à essa etapa ser a última antes do ingresso no Ensino Superior. O segundo momento busca entender como é feita a inclusão desses alunos no IQ/UnB, para que o processo de aprendizagem seja realizado com êxito.

Para a análise, serão utilizados os nomes fictícios de Jorge e Luciano, referindo-se aos alunos entrevistados e mantendo seu anonimato.

Observaram-se realidades distintas entre os alunos entrevistados tanto no Ensino Médio quanto na visão que possuem da Universidade. Jorge estudou a vida toda em escola particular, enquanto Luciano fez o mesmo percurso todo em escola pública, inclusive participando seis anos de escola especial (sem laudo médico sobre sua deficiência física. O que se infere da entrevista é que se sabia de algum desvio de padrão no nível de aprendizado do aluno, porém o diagnóstico veio somente aos 23 anos, após conclusão do Ensino Médio).

Jorge possui um problema de visão degenerativo e progressivo. Na entrevista, explica que nos Ensinos Fundamental e Médio conseguia lidar muito bem com a situação, precisando apenas sentar-se na primeira fileira de carteiras para enxergar o quadro e acompanhar as aulas. Sua necessidade implica que o ambiente frequentado seja sempre igual, uma mudança no local de móveis poderia acarretar em acidentes, como ele mesmo aponta:

[...] a dificuldade de me locomover no espaço físico da escola nos primeiros dias, mas eu tinha amigos que me ajudavam com isso, ver situações, suprir situações que não estavam lá cotidianamente, móvel fora de lugar, coisa diferente na sala sempre batia, mas tirando isso não tinha muito problema com meu problema de visão no Ensino Médio. (Jorge, aluno entrevistado).

Já Luciano possui um quadro de dislexia e sua maior dificuldade era com matérias de muita leitura:

“Eu não tenho dificuldade na parte de exatas, mas parte da... De português... Que era principalmente uma dificuldade.” (Luciano, aluno entrevistado).

Ambos entraram na Universidade pelo vestibular, Jorge sem atendimento especial em 2011, Luciano com atendimento especial (uma hora a mais para execução da prova e leitor) em 2010.

Os alunos participam no Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais – PPNE, e falam muito bem dos serviços prestados já utilizados.

Jorge já utilizou três serviços, a tutoria, o transporte e o laboratório para deficientes visuais. Elogia a qualidade e aponta que o programa é muito zeloso:

Eu já utilizei a maioria, eu já utilizei o laboratório de deficientes visuais, a tutoria, o transporte e... É, esses aí. **A qualidade dos serviços eu achei muito boa, realmente atende os alunos que... De maneira muito eficaz.** Não tenho nenhuma reclamação sobre a qualidade. Não uso o LDV mais

porque meu problema ainda não chegou ao nível que eu precise de audiolivros, então isso mais atrapalha que me ajuda, porque eu me desconcentro muito fácil. Mas o transporte é um serviço muito interessante. Obviamente eles priorizam os estudantes com deficiência física, mas quando naquele horário não existe um estudante com deficiência física, eles não têm nenhum problema em disponibilizar o transporte pra alunos com outras deficiências. Por exemplo, pra gente se deslocar entre salas muito separadas e não consegue chegar com hora. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Luciano e Jorge utilizaram e utilizam a tutoria, que consiste no auxílio de alunos para estudar o conteúdo passado em sala de aula. Jorge destaca a qualidade do serviço:

E o programa de tutoria, já fui tutorado e já fui tutor, e **é um programa bastante eficiente, principalmente pra alunos que tem problema de déficit de atenção**. E o acompanhamento é bastante bom, assim. Eles marcam duas reuniões por ano... Por ano não, por semestre. Perguntam como tá, às vezes, eventualmente... Acompanham direitinho. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Apesar do apoio prestado pelo programa, existem na UnB falhas estruturais e de formação docente, como descrito a seguir. Jorge aponta que o ambiente da UnB é, em geral, acidentado e sem linearidade, fator de dificuldade para alunos com pouca ou nenhuma visão. Alguns institutos e faculdades estão mais preparados que outros. Em diversos trechos da entrevista ele cita o anfiteatro como local de péssima adaptação estrutural, por exemplo:

O espaço físico dos anfiteatros pra mim é horrível, se eu pudesse não teria aula em nenhum deles, porque é difícil a locomoção. É difícil porque algumas cadeiras que às vezes tu pode ficar tão quebradas e os quadros são muito distantes das primeiras fileiras de cadeiras, é tudo muito mal iluminado, eu realmente não gosto. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Por exemplo, **quando eu tenho aula nos anfiteatros, eu não enxergo o quadro** mais, de jeito nenhum, enxergo muita pouca coisa. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Os anfiteatros foram construídos numa perspectiva de ensino de massa, que não prevê diferenças entre os alunos. Com isso, eles não são acessíveis a pessoas com dificuldades de locomoção e se tornam um grande desafio. Já seu comentário com relação ao Instituto de Química é diferente. Ela elogia a estrutura do prédio, apesar de poderem ser feitas algumas modificações:

O IQ é, até hoje, na UnB, a melhor estrutura que eu já encontrei de prédio. Ele é bastante claro, bastante iluminado, bastante arejado, tem... A maioria das coisas no IQ tem cantos curvos, não tem pontas, a sinalização é muito boa. Eu acho que se tivesse um piso tátil ajudaria bastante. Mas ainda que não tenha, é bastante fácil se orientar aqui. Eu não acho que não tenha tido problemas com a estrutura do prédio. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Estruturalmente, o IQ atende à demanda do aluno, mas poderia melhorar inserindo piso tátil nos corredores e laboratórios. O aluno explicita que algumas pessoas andam no piso tátil e dificulta um pouco sua utilização, mas ainda assim o piso é importante, como destacado em dois pontos da entrevista:

Por exemplo, o **BSA era muito bom porque ele tinha aqueles, os pisos táteis.** E apesar de eu enxergar um pouco, eu usava aquilo pra não bater nas coisas, nas pessoas. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Eu já caí lá no departamento de matemática porque é muito... A escada de descida fica muito perto do limite daquele que vai pro estacionamento do subsolo e não tem nenhuma grade, não tem nenhuma, como é que se diz... Não tem nenhum artifício que alguém que não enxergue que possa usar para ver que lá tem uma... Lá tem uma faixa pintada, mas pra quem não enxerga tinta indefere. Se fosse só isso, **deveria ser um piso tátil, ou alguma coisa com alto relevo, que dá pra sentir. Mas do jeito que tá realmente é muito perigoso** pra pessoas com problemas visuais irem pra lá. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Apesar de que algumas pessoas ficam no meio do chão tátil, isso dificulta, mas enfim... (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

O último trecho destacado aponta a dificuldade que os alunos com necessidades especiais encontram no ambiente devido à falta de costumes. Tem-se a percepção de que estamos inseridos numa cultura que exclui e não que agrega as diferenças para melhorias para todos.

Além de mudanças estruturais, são necessárias mudanças culturais, para haver mais respeito e melhor convivência entre todas as pessoas, independentemente de suas restrições.

Luciano não aponta tantos detalhes estruturais, por ter uma necessidade especial diferente, mas reclama do ambiente de estudos do IQ, o qual é falho para toda a comunidade do Instituto; tanto professores quanto alunos não têm apoio necessário nem na sala de estudos nem na sala de informática:

A sala de informática(do IQ) já não tá atendendo muito bem, já não é um ambiente legal. A sala de estudo que precisava de um apoio melhor,

umas cabines novas, cadeiras novas... (Luciano, aluno entrevistado, grifo nosso).

Luciano expõe que a falta de estruturas de estudo está diretamente ligada à motivação dos alunos ao desempenho das atividades acadêmicas. De modo geral, a UnB não oferece plenitude de espaço aos alunos para estudo, levando alunos de outros prédios da UnB a migração para o IQ, prejudicando ao bom andamento dos trabalhos e conservação do ambiente de estudos

Porque o que acontece, Renata, porque assim, tinha vários computadores e tal... E com isso **não tem mais computador**. E com isso pra mim não me motivava a estudar entendeu? Com pouco computador, e não tem como motivar o aluno a estudar isso. **Tu chega na sala de estudo, pouca cadeira, pouca cabine, tudo acabada. E não motiva o aluno**. Tu chega num lugar, num ambiente tão legal, motiva o aluno estudar. Aí tu chega num ambiente, não tá aquele ambiente, aquele apoio. Até o ambiente favorece o aluno. Motiva a estudar. Tu vai chegar numa sala todas as cadeiras... Não tem nem um quadro... Daí não tem como motivar uma pessoa a estudar, entendeu? (Luciano, aluno entrevistado, grifo nosso)

Apesar dos problemas estruturais, a maior dificuldade de ambos os alunos é com a aceitação por parte dos professores. Sem auxílio deles, as aulas tornam-se grandes desafios e o êxito nas disciplinas pode ser dificultado.

Jorge e Luciano explicaram que, ao participarem do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, têm direito a cartas de recomendação para os professores com que terão aula no decorrer do semestre. No conteúdo dessa carta, encontra-se uma apresentação do aluno, qual a deficiência ele possui, quais adaptações e recursos ele eventualmente irá precisar, a legislação que é utilizada na UnB na política das pessoas com necessidades especiais.

Caso sintam necessidade de informar o professor, os alunos devem entrar em contato com ele e entregar a carta, atitude que normalmente fazem, pois o professor poderá ajudá-los de maneira mais efetiva. Nas palavras dos alunos:

Pros professores que eu to fazendo aula a primeira vez, eu explico direitinho o que acontece, que dificuldades eu posso encontrar, que eu posso bater nas coisas, especialmente em laboratório isso é muito importante ser dito. E pros professores com que eu já tive aula, só entrego as cartinhas e eles guardam. (Jorge, aluno entrevistado).

Isso quando eu chego com a carta, que eu peço no.. Que eu sou... Pede lá no PPNE. Aí tem o nome do professor, e lá vai ter o contexto falando da minha necessidade. Aí eu peço no dia do começo da aula, marco um encontro com o professor na sala dele e peço e entrego a carta, falando da minha necessidade especial. (Luciano, aluno entrevistado).

Apesar desse procedimento, eles expuseram situações de constrangimento na UnB causadas por professores que se recusaram a auxiliá-los no bom aprendizado do conteúdo, apesar de terem conhecimento do caso e da legislação vigente.

Mas outros [professores], realmente, eu não sei se por falta de conhecimento da legislação interna da UnB ou se por falta de conhecimentos sobre as políticas de portadores de necessidades especiais nas universidades, ou se por falta de empatia mesmo, às vezes parece que fazem questão mesmo de dificultar as coisas pra gente. (Jorge, aluno entrevistado).

A fala citada acima expõe um sentimento de inferioridade por parte do aluno com necessidades especiais, cabendo uma mudança de cultura dentro da universidade para que todos sintam-se parte da sociedade dentro e fora de sala de aula, apesar das diferenças.

Luciano apontou uma situação que ocorreu no Departamento de Biologia, na disciplina de Educação Ambiental. No primeiro dia de aula, já matriculado, o aluno se dirigiu ao professor para lhe entregar a carta e pedir que dispusesse de uma hora a mais de prova, recebendo uma negativa do professor, sob a seguinte alegação:

Pesquisadora: Teve alguma matéria que você sentiu que o professor ou não te ajudou ou até dificultou?

Entrevistado2: Teve uma. Não foi daqui do IQ, mas foi da biologia. Educação ambiental.

Pesquisadora: A professora não adaptou?

Entrevistado2: Não adaptou, porque ele... Ele não sabia o que era... **Ele perguntou: “Como você entrou aqui? E como você vai sair daqui com essa necessidade que você tem? Eu não posso adaptar uma prova pra você de... Se você for continuar.”** (Trecho da entrevista com o aluno Luciano, grifo nosso).

Nesta situação, observa-se a falta de preparo do professor para lidar com um aluno disléxico. Apesar de tentar entregar a carta com todo o conteúdo sobre a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na UnB, o professor apresentou questionamentos incoerentes para um educador informado. Ainda assim,

o aluno não desistiu da disciplina e, mesmo sem tutor e uma hora a mais de prova, obteve êxito.

O aluno Jorge descreveu que precisa dos professores para acompanhar aulas expositivas, seja falando mais alto, seja escrevendo com clareza. Caso contrário, o acompanhamento fica prejudicado:

Por exemplo, quando eu tenho aula nos anfiteatros, eu não enxergo o quadro mais, de jeito nenhum, enxergo muita pouca coisa quando o professor escreve de uma maneira bem específica que eu peço, mas eles normalmente não escrevem. Não sei se porque esquecem, ou porque não querem, enfim... **Então eu dependo do professor enunciar o que ele tá escrevendo pra que eu possa acompanhar e ir escrevendo no caderno.** (Trecho da entrevista com o aluno Jorge, grifo nosso).

O meu professor de Introdução à Álgebra Linear, que eu tô fazendo esse semestre, ele... **Ele começou a dar aulas em voz alta, ele começou a enunciar tudo o que ele escreve no quadro pra que eu pudesse escrever,** porque eu disse pra ele que eu não tava mais conseguindo enxergar, apesar de sentar na primeira fileira do anfiteatro, que é uma coisa que ele faz questão que eu faça. Quando ele vê alguém sentado no meu lugar, ele pede pra se retirar. (Trecho da entrevista com o aluno Jorge, grifo nosso).

Jorge apontou, durante a entrevista, duas situações de maior constrangimento: uma na Faculdade de Tecnologia - FT e outra no IQ.

A disciplina na FT foi Desenho Técnico e o aluno precisou trancar, pois o professor foi tão inflexível com as adaptações requeridas que não apenas dificultou, como impossibilitou a continuidade do curso.

O aluno explica na entrevista que, para não perder tempo para enxergar a prova, precisa que os professores tenham a gentileza de lhe fornecer a impressão original e não uma cópia: devido à maior gramatura da impressão, sua visualização é melhor. Além disso, precisa que as provas tenham linhas para escrever.

[...] eu peço pros professores fazerem isso no início do semestre: quando a avaliação é feita numa letra muito pequena, ou quando é tirada xerox em uma qualidade muito ruim, que fica falhando as letras, ou quando a prova tem que escrever muito e eles não colocam linhas, eu me perco totalmente e o tempo que eu gasto pra me achar e tentar ler as questões é o tempo que eu poderia estar fazendo a prova, já me prejudiquei por isso. Então pra evitar de perder uma hora, perder tempo pra fazer a prova e ter que pedir uma hora a mais, eu peço pra eles fazerem a minha prova sempre com fonte normal, porque eu não consigo em fontes maiores, eu me perco mais ainda. E com a qualidade maior... De preferência qualidade de impressão, não de xerox, pras letras ficarem com alto contraste e eu conseguir ler tranquilamente e não perder muito tempo. (Jorge, aluno entrevistado).

Na disciplina Desenho Técnico, o professor se recusou a fornecer a original ao aluno e a visualização dos exercícios era nula:

A única vez em que isso não deu certo foi quando eu fiz uma disciplina chamada desenho técnico, que foi a única disciplina na UnB que eu já peguei e não passei, porque eu tranquei, que o professor... Ele se recusou, ele disse que não ia fazer prova diferente porque eu era uma aluna que nem todo mundo, que ele não ia me dar privilégio nenhum, mas eu falei: "Mas eu só quero uma prova em alto contraste. A prova pode ser igual, eu só quero que ela seja em alto contraste." Ele disse: "**Não, porque você vai ter que aprender a enxergar que nem o resto do pessoal.**" [...] A prova era de desenhos e as linhas eram pretas e um desenho roxo. Eu enxergava uma bola, assim... Daí não deu pra passar na disciplina. (Jorge, aluno entrevistado).

Observa-se na fala do professor falta de preparo para lidar com um aluno de baixa visão. Apesar do aluno ter explicado a situação e ter entregue a carta com todo o conteúdo sobre a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na UnB, o professor apresentou uma justificativa incoerente com uma postura profissional de educador. Com isso, o aluno ficou sem opção e trancou a disciplina, pois sem o devido apoio a realização das tarefas e da prova era e é impossível.

O caso foi mais grave da disciplina Laboratório de XX, no XX semestre de XX - noturno, devido à restrições impostas pela professora, as quais dificultavam o aprendizado do aluno. Como já explicitado anteriormente, o aluno possui um problema de visão degenerativo, que, em suas palavras:

À medida que meu problema foi avançando eu tenho tido muita dificuldade em ver cores, eu só vejo cores em alto contraste [...]. Eu não enxergo diferença entre cores muito próximas, especialmente quando elas são claras, que é o caso da imensa maioria das coisas na química analítica.

Apesar de ter explicado toda a situação e conversado com a professora, não houve negociação e o aluno encontrou-se numa situação nunca experimentada: teve que fazer o laboratório e a prova individualmente, sem auxílio de alunos ou técnicos de laboratório, impossibilitando o bom desempenho das atividades, uma vez que Jorge não observa variações de cores.

Jorge conversou com a professora e mostrou que entendia a teoria envolvida nos experimentos, mas que precisava de ajuda na montagem e execução dos mesmos:

Entrevistado1: Conversei com a professora no início do semestre disso, que eu sabia fazer os relatórios, tanto que eu mostrei pra ela o primeiro relatório que eu fiz, eu sabia a teoria, toda a teoria, eu fazia os relatórios sozinha, sabia que eu pesquisava, sabia do que deveria acontecer. Sabia. Eu falava: “Em pH tal, a solução vai mudar”, vai ficar da cor tal e vai pra cor tal. Mas **eu não conseguia enxergar as mudanças, então eu não tinha como fazer os experimentos corretamente.**

Pesquisadora: Ou pelo menos não sozinha...

Entrevistado1: Ou pelo menos não sozinha. Daí eu perguntei: “Professora, eu posso fazer com outra pessoa? Na prova prática? Se eu não puder fazer com outro aluno, a técnica poderia me ajudar a ver apenas a diferença de cores? Eu vou dizer pra ela que vai ser em tal ml e ela só me diz se mudou ou não?”. E **a professora se recusou. Eu tentei o semestre inteiro...** (Trecho da entrevista com o aluno Jorge, grifo nosso).

Com isso, Jorge ficou impossibilitado de realizar com êxito os experimentos, tirando notas baixas em relatórios devido à incongruência de seus dados obtidos, apesar de realizar todo o estudo e parte teórica:

Minhas notas em relatório não foram baixas porque eu fazia toda teoria e a parte de cálculo, então valia pelo menos metade da nota do relatório. Mas eu errava toda parte de cálculo dos dados, não dos cálculos, dos dados, porque davam todos muito diferentes. (Jorge, aluno entrevistado).

Na prova prática, o problema agravou-se ainda mais, uma vez que sem ajuda de um técnico o aluno fica impossibilitado de realizar a atividade, não consegue ver os frascos com reagentes e muito menos a variação de cor que ocorre em titulações.

Da prova prática foi uma situação muito difícil porque assim, era pra gente titular uma coisa que ia do transparente pro branco leitoso, de uma cor leitosa prum rosa claríssimo. Eu realmente não... **A professora colocou na minha frente: “Isso tá de um jeito, isso tá de outro!”.** Gente, eu não vejo diferença entre os dois. Ai eu falei “Como eu vou fazer essa prova?”. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Observa-se na fala da professora falta de preparo para lidar com um aluno de baixa visão. Apesar de saber do problema do aluno, o expôs a uma situação constrangedora em frente à disciplina e aos colegas.

Posteriormente, Jorge foi conversar com a professora sobre a situação da avaliação e recebeu uma resposta inesperada, uma vez que, em geral, os professores do IQ autorizam o auxílio de um técnico na execução das avaliações e os experimentos são em dupla.

E daí eu fui conversar depois: “Professora, eu não enxergo!”. Daí ela: “Ah, coloca mais indicador”. “Professora, eu não enxergo, não adianta eu colocar mais. Eu realmente não enxergo. Eu não tenho condições de fazer

essa prova sozinha porque eu não enxergo as diferenças de cores. E eu sei a teoria, mas eu não vou conseguir fazer por causa disso.”. Daí a resposta que eu recebi foi a seguinte: “Olha, essa é uma competência básica dessa disciplina, se você não conseguir fazer, você não vai passar.”. Eu falei: “Mas professora, já teve alunos cegos que se formaram no Instituto de Química e na UnB inteira. Quer dizer então que porque eu não vejo uma diferença entre duas cores parecidas eu não vou poder me formar?”. Daí ela falou: “Ah, eu não era professora deles, eu sou sua professora, não vou te aprovar desse jeito.”. (Jorge, aluno entrevistado).

Eu não queria privilégios, eu queria que alguém me ajudasse a ver a diferença de cores, que eu nunca vou ver, porque não é uma doença que seja curável, então... Sabe, não é uma coisa que eu vá poder reverter, não é que eu não veja porque eu não queira, eu só não vejo porque eu não vejo. E não é uma parte tão importante da química analítica para químicos tecnólogos e para engenheiros químicos, porque quem faz as titulações na indústria é um técnico, e ele me passa os resultados. Se eu souber fazer os cálculos, eu vou saber fazer meu trabalho direitinho. Mas ela se recusou. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Quando se defende a utilização e aplicação de provas adaptadas, é necessário esclarecer que não se trata de um mecanismo de facilitação de aprovação nem em vantagem ao aluno com necessidades especiais. O que se espera é uma situação de igualdade com os demais alunos, devido às retrições apresentadas pelo indivíduo. Como apontado por ambos os alunos, as provas não são de nível mais fácil que a prova dos demais alunos; o que ocorre é uma adaptação da situação para que o aluno desenvolva seu potencial ao máximo: é disso que trata a educação inclusiva.

Realmente, eu não quero privilégios, eu não quero que seja mais fácil pra mim, eu apenas quero ter condições de fazer as coisas de um jeito que sejam as melhores que eu posso. Porque às vezes eu sei que eu poderia fazer melhor, mas eu não faço porque, porque não tem como, porque eu não vejo realmente as provas. (Jorge, aluno entrevistado).

A prova é a mesma... Que eu, que eu sempre pedi que a prova seja, seja no mesmo nível que todo mundo, nunca um nível mais baixo, que eu não, eu acho errado. (Luciano, aluno entrevistado)

Jorge aponta que seu desempenho pode ser maximizado caso forneçam um ambiente mais adaptado à sua condição física, podendo apresentar seu melhor resultado quando são feitas algumas adaptações simples, como por exemplo o fornecimento da prova original ao invés de uma cópia:

Agora, com certeza a minha avaliação em algumas disciplinas foi, eu diria, mais justa e não foi prejudicada, porque os professores adaptaram algumas coisas. Por exemplo, essa questão que eu peço de me entregar a original da prova ao invés de uma cópia, é uma coisa bastante fácil e bastante pequena, mas que me ajuda muito. Eles normalmente fazem isso. (Jorge, aluno entrevistado).

Com Luciano, a adaptação das provas também auxilia o aluno a obter maior êxito nos estudos para as disciplinas. O aluno relata que precisa repetir muitas vezes a resolução de um problema ou a definição de um aparelho, sendo muito complicado o estudo de uma quantidade extensa de conteúdo. Para exemplificar, descreveu como foi realizada a avaliação na disciplina de Análise Instrumental:

Foi análise instrumental né? Que essa é a materia mais difícil do curso porque é muito texto pra ler, muita coisa pra ler. E era muita coisa. Então eu cheguei falar com o professor, com a XX e com o XX pra me dar a prova dividida em duas partes, então seria meio que oito módulos, que eram quatro provas, divididas em duas. Porque eu não tinha... **Eu não tenho tempo pra começar a ler tudo aquilo, seis capítulos, ler os seis capítulos de uma vez**, que é instrumentação de absorção molecular, absorção em chama, essas coisas, aí eu não consigo. Aí eu pedi pra eles me dar uma prova adaptada por separação. **Então semestre passado cheguei a fazer oito provas de análise instrumental. E com pouco contexto, porque quando começava a ler eu me perdia.** Me perdia. Aí tem vezes que eu lia, aí no outro momento esquecia. Aí então... Pra começar a estudar, tinha um mês, dois mês, começar já a estudar a matéria, e focar muito. **E tem vez que eu uso, eu uso um xamex de folha, sabe? O que... Umás duzentas, trezentas folhas pra conseguir memorizar aquilo. Toda vez.** (Luciano, aluno entrevistado).

Além disso, Luciano consegue se expressar melhor quando escreve no quadro ao invés do papel. Quando escrevia na folha A4, muitas vezes não conseguia se expressar de maneira efetiva e o professor não entendia. Logo, algumas avaliações são realizadas no quadro. Exemplificou essa situação expondo como foi realizada a avaliação da disciplina de Termodinâmica:

Quando eu fiz termodinâmica, as minha prova era no quadro, porque eu... Pra mim era mais fácil se expressar. Pra mim era mais fácil fazer no quadro as questões. Então quando ele fazia a prova num papel, eu colocava o que tava na minha mente, aí botava o que tava lá. Aí o que colocava lá, o professor meio que não entendia. (Luciano, aluno entrevistado).

Apesar dos esforços, o aluno reprovou Termodinâmica da primeira vez que a realizou, devido à grande quantidade de demonstrações necessárias para ser aprovado no curso. Na segunda vez, obteve aprovação:

[...] teve termodinâmica, matéria difícil, porque era pura demonstração, e tal... E eu... Tinha vezes que eu ficava o dia inteiro demonstrando a mesma demonstração, ficava 5, 6 horas. Na mesma demonstração. Pra não esquecer. Foi tanto que eu reprovei ela... Eu reprovei ela, duas, não... Eu reprovei ela uma vez. Aí repeti com o mesmo professor. (Luciano, aluno entrevistado).

Nunes (2006 apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 18) comenta sobre a diferença entre educação inclusiva e educação especial. Atualmente, ao se tratar de inclusão escolar abrange-se um universo muito maior do que a simples colocação do aluno com deficiência numa sala de aula em escola regular.

Entende-se que é necessário não somente esse ambiente, mas também um serviço de apoio para atendimento específico para cada aluno. Com a realização de adaptações na postura do professor, os alunos com necessidades especiais podem obter resultados tão bons quanto de alunos sem necessidades especiais, mesmo com suas restrições, demonstrando a importância da mudança de postura da sociedade perante esses cidadãos.

Em alguns momentos da entrevista, verificou-se uma fala de Jorge demonstrando certo receio dos alunos com relação à ele. No momento em que exemplifica como é o tratamento que um professor demanda à ele, expõe:

Quando ele vê alguém sentado no meu lugar, ele pede pra se retirar. Daí os alunos tem até uma hostilidade, um pouquinho, comigo, por causa disso, mas ele é muito tranquilo. (Jorge, aluno entrevistado).

É objetivo da educação inclusiva que pensamentos como esse torne-se exceção, que todos os alunos sintam-se acolhidos em sala de aula e que não haja segregação por parte dos alunos que não possuem necessidades especiais.

Além dos tópicos acima descritos, que estavam previstos na entrevista semiestruturada, cada um dos alunos apontou fatores de melhora para o ambiente da UnB. Jorge sugeriu que fosse realizado um curso com os funcionários da UnB e terceirizados, pois muitas vezes sua interação é ineficaz devido ao despreparo do funcionário. Como ele mesmo aponta:

[...] seria bastante interessante que acontecesse, de repente, um treinamento muito rápido, muito sem custos, pra os funcionários da UnB que não sejam os professores. Os funcionários do RU, pros técnicos, pros agentes de limpeza e pros funcionários realmente que não são tão envolvidos com o aluno, mas que convivem com a gente algum momento, porque é difícil, às vezes... A gente tá andando, eu, os deficientes visuais,

tão andando em um prédio e daí, por exemplo, aconteceu comigo um dia desses... Eu to andando nesse prédio, aí o pessoal da limpeza ta limpando ali. Tá molhado, a gente não pode ir. Mas eu não vejo as placas, não vejo as fitas, e eu vou. Daí o pessoal começa a brigar. Tipo, eu... Desculpa, eu... Um treinamento pra ser mais cauteloso, pra considerar que talvez a pessoa não esteja fazendo por mal, esteja só não vendo as coisas. Ou melhorar a sinalização mesmo, que é uma coisa que a gente já pediu muitas vezes. (Jorge, aluno entrevistado).

Já Luciano faz um comentário sobre a postura dos professores, para que trabalhem melhor a questão da dificuldade que alguns alunos com necessidades especiais apresentam na execução de provas e sugere que outros critérios de aprendizado sejam utilizados para avaliar o aluno:

E... eu queria acrescentar, que o professor não vê na... não é questão a nota dos alunos que tenham necessidade especial. Que o aluno que tira 4,8 e vê que o aluno, não olhar o aluno pelo aspecto da prova, mas olhar o aspecto que a pessoa tem, pela qualidade que a pessoa tem. **E na hora de falar porque a pessoa respondeu isso, porque tá errado, me responde porque tá errado. Fizesse uma correção diferenciada.** (Luciano, aluno entrevistado).

Jorge expõe sua opinião sobre o fenômeno de inclusão de maneira clara e sucinta, ficando clara a importância dessa postura para o aluno com necessidades especiais:

Se a universidade permite a entrada de um aluno em um curso, ela tem que possibilitar a saída desse aluno formado nesse curso. Se não, que proibisse o aluno de entrar, em primeiro lugar. (Jorge, aluno entrevistado, grifo nosso).

Mendes (2006, p. 395) defende que o processo de inclusão é importante pois por meio dele se concretiza a equiparação de chances para todos e ajuda na construção de uma sociedade mais igualitária.

Por meio das entrevistas ficou claro que o papel do docente na conduta de sala de aula é, sob o ponto de vista da aluna-pesquisadora, ponto central para o processo de inclusão. Sem uma atitude saudável por parte deles, o aluno pode ter dificuldades ou até ser impossibilitado de realizar uma disciplina.

Além de uma postura mais pró-ativa por parte do professor, a universidade poderia fornecer mais cursos voltados para a área de educação inclusiva, preparando melhor o professor para atender alunos com necessidades especiais.

Mesmo que o ambiente seja adaptado ao aluno e que o PPNE o ajude com programas de apoio, somente é possível ao aluno seu percurso com auxílio de uma comunidade mais consciente e convicta das iguais possibilidades entre pessoas com e sem necessidades especiais. Somente quando as pessoas mudarem suas posturas é que encontrar-se-á um ambiente que valorize a todos, potencializando suas diferenças, não segregando-as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisa realizada com alunos da Universidade de Brasília, verificou-se a qualidade do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais e como vem ocorrendo a inclusão no Instituto de Química da Universidade de Brasília.

Faz-se necessário ressaltar a necessidade de um sistema de ensino mais integrador, não somente no contexto universitário, mas desde o ensino básico. O número de pessoas com necessidades educacionais especiais na UnB vem aumentando, mas ainda é pequeno, no IQ existem apenas 5 alunos com necessidades especiais.

Este trabalho demonstrou a carga do papel do docente em sala de aula, a importância da postura do educador influencia de maneira crítica o fomento de um ambiente propício ao aprendizado. Neste trabalho não foi apontado como o educador deve se portar para atender a todos os alunos da melhor maneira possível, mas foram explicitados exemplos do que o docente não deve fazer.

A legislação brasileira vigente aponta que a Educação Inclusiva se daria com professores especializados, mas isso não é observado na universidade, como demonstrado em diversos pontos das entrevistas discriminadas, onde o docente não possui ou não demonstrou habilidade para lidar com situações para adaptação aos alunos entrevistados.

O ambiente da UnB está sendo reformulado para atender aos alunos com necessidades especiais, tendo êxito em muitos dos novos projetos arquitetônicos. Alguns institutos e departamentos são pouco adaptados, mas o IQ foi muito elogiado, devido a ser muito amplo e claro, apesar de não possuir piso tátil. Foi apontada a necessidade de investimentos na sala de informática e na sala de estudos do IQ, pois elas estão sem infraestrutura nenhuma e não incentivam os alunos a estudarem.

Apesar do PPNE estar presente na UnB desde 1999, ainda há muita conscientização a ser feita, tanto com os docentes, quanto com os funcionários e terceirizados da UnB, além dos alunos, para gerar um ambiente de fomento à aprendizagem cada vez melhor para todos.

Como aluna graduando em Licenciatura em Química, sinto-me despreparada para entrar em sala de aula com alunos especiais, uma vez que disciplinas como “Libras” ou “A Educação de Pessoas com Necessidades Especiais” não são ofertadas no fluxo obrigatório da Licenciatura e são muito concorridas. A pesquisa me demonstrou que, para ser um bom profissional na área de Educação, é necessário buscar mais cursos profissionalizantes, visando atender a todos os alunos em suas necessidades; afinal, em algum ponto todos temos alguma necessidade especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, G. V. P. **Barreiras a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma unidade pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. 10/12/1948. Paris. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Paris, 1948. 6 p.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. 10/06/1994. Salamanca. **Declaração de Salamanca.** Salamanca, 1994. 17 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre alterações na Lei nº 4.024/61. Revogada pela Lei nº 9.394/96.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras disposições. Regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Documento entregue ao Ministro da Educação em 07/01/2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Ensino CNE/CEB. **Resolução nº 02/2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

CESPE, Assessoria de Comunicação. **2º Vestibular de 2013 da UnB oferece 4.219 vagas.** Disponível em:

<<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7659>> Acesso em: 24 out 2014.

COELHO, C. M. M. Inclusão Escolar. In: ALBUQUERQUE, D. M.; BARBATO, S. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, 2010. 55 – 72.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Jomtien.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. 8 p.

IMPERATORI, T. K.; VIEIRA, J. R. F.; RENAULT, C. R. N. **A inclusão do estudante com necessidades especiais na Universidade de Brasília:** a experiência do Programa de Tutoria Especial. In: 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011.

KELMAN, C. A. Sociedade, educação e cultura. In: ALBUQUERQUE, D. M.; BARBATO, S. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, 2010. 11 – 53.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387 – 559, set. /dez. 2006.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.

RAPOSO, P. N.; CARVALHO, E. N. S. A pessoa com deficiência visual na escola. In: ALBUQUERQUE, D. M.; BARBATO, S. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, 2010. 155 – 171.

UnB. **Estude na UnB.** Disponível em <http://www.unb.br/estude_na_unb> Acesso em: 14 nov 2014.

UWE, FLICK. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** Um Guia para Iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Revisão Técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIEIRA, J. R. F. **Comparação do Rendimento Acadêmico dos Estudantes com Deficiências Físicas e Sensoriais com os demais Estudantes da Universidade de Brasília.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

VEER, R.V.; VALSINER, J. **Vygotsky:** Uma Síntese. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente:** o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Organização de Michael Cole e colaboradores. Tradução

de José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed.
São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

APÊNDICES

APÊNDICE A

Resposta do PPNE, em 24 de julho de 2014, via e-mail.

“Prezada Renata,

Em resposta a sua solicitação, informamos que 148 estudantes foram atendidos pelo PPNE no 1º semestre de 2014. O Programa não possui dados sobre a evasão dos estudantes cadastrados.

Att.

Equipe do PPNE”

APÊNDICE B

Resposta do PPNE, em 15 de setembro de 2014, via e-mail, no qual as indagações de e-mail anterior encontram-se em itálico:

“Boa tarde Renata,

1- Desde a implantação do programa, quais foram as principais mudanças que ocorreram na UnB? Foi notada alguma diferença com relação ao índice de desistência dos alunos?

2- Desde o início do programa, quantos alunos já foram atendidos? É possível obter uma tabela com uma relação quantitativa dos alunos atendidos por curso, desde a implantação do programa?

1 e 2 - Em relação as duas primeiras perguntas do questionário, informamos que as respostas poderão ser obtidas no arquivo em anexo "TCC José Roberto" (Vieira, 2011) de dezembro de 2011. Atualmente, os dados estão sendo atualizados mas, devido a reforma das dependências físicas do Programa, ainda não foram sistematizados para divulgação.

3- Dado o tempo de implantação do Programa e seu sucesso, quais são os próximos objetivos para melhorias?

O trabalho desenvolvido pelo Programa é constante. Nossos objetos são o desenvolvimento de técnicas e tecnologias que possam garantir a igualdade de condições para os estudantes da UnB, por meios de ações que promovam e eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, provendo a integração das pessoas com necessidades especiais.

4- Qual a perspectiva do projeto a médio e longo prazo?

A adequação dos espaços da UnB, que foram concebidos em uma época em que o conceito de universalidade dos ambientes físicos era ignorado. Ampliar o debate sobre o fenômeno deficiência, esclarecendo que ele é mais uma forma de apresentação de diversidade humana. ”

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA

Aceito participar da entrevista sobre A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NOS CURSOS DE QUÍMICA NA UNB, da aluna Renata Andréa de Pádua Boato, parte de Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília.

Declaro que fui informado(a) de que o trabalho, do qual a entrevista faz parte, pretende expor a situação da inclusão nos cursos de Química da Universidade de Brasília, sob a perspectiva dos alunos que são atendidos pela Universidade atualmente.

Como participante da entrevista, declaro que concordei em ser entrevistado pela pesquisadora em data e local previamente agendados, permitindo a gravação das entrevistas.

Fui informado(a) pela pesquisadora que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer momento, participar da entrevista, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente.

() Autorizo/ () Não autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, a pesquisadora, a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa.

Brasília, de novembro de 2014.

Nome do entrevistado:

Curso na UnB:

Telefone/ email:

Assinatura:

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D

Roteiro para entrevista dos alunos de Química (Licenciatura, Bacharelado, Tecnológica e Engenharia Química).

1. Nome (opcional):
2. Sexo:
3. Idade:
4. Conte sobre seu Ensino Médio, você o cursou na escola pública ou privada?
5. Que tipo de dificuldades você encontrou na escola?
6. Para ingressar na UnB, utilizou Pas, vestibular ou Enem?
7. Você solicitou acompanhamento especial para realização da prova?
8. Qual ano de seu ingresso na UnB?
9. Que tipo de dificuldades você encontra na UnB?
10. Você participa do PPNE?
11. Se sim, quais dos serviços prestados pelo Programa você utiliza? Os serviços são: programa de tutoria, transporte no Campus, biblioteca digital e sonora, laboratório de apoio ao deficiente visual, acompanhamento acadêmico.

12. O que você acha da qualidade dos serviços prestados?

As próximas perguntas referem-se ao ambiente acadêmico do Instituto de Química:

13. Os professores do IQ são informados de que você precisa de apoio diferenciado?

14. Se sim, quem informa: o PPNE, a secretaria do curso ou você? Se não, como você lida com o ambiente de sala de aula?

15. Como são as avaliações nas disciplinas de química? Elas são adaptadas?

16. Você considera alguma disciplina com melhor nível de aprendizado devido à adaptações feitas para você?

17. Alguma disciplina apresentou ambiente de aprendizagem desfavorável?

18. Na disciplina citada na resposta anterior, o que houve?

19. Em sua opinião, o ambiente da UnB atende bem às suas necessidades? E o ambiente do IQ, especificamente?

20. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Obrigada!