



Inclusão educacional e educação especial: múltiplos olhares e diversas contribuições

Claudia Dechichi
Juliene Madureira Ferreira
Lázara Cristina da Silva
organizadoras

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas

Série:
Novas pesquisas e relatos de experiências | vol. 4

**Inclusão educacional e educação especial:
múltiplos olhares e diversas contribuições**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Aloízio Mercadante

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO - Secadi
Cláudia Pereira Dutra

DIRETORIA DE POLÍTICAS
PEDAGÓGICAS DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL
Martinha Clarete Dutra dos Santos

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
- UAB

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA/Capes
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA - UFU
REITOR
Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR
Eduardo Nunes Guimarães

INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UFU
DIRETORA
Cláudia Dechichi

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretor
Marcelo Soares Pereira da Silva

UNIVERSIDADE ABERTA
DO BRASIL - UAB
COORDENADOR UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

CENTRO DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA - CEaD
DIRETORA E REPRESENTANTE
UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

CENTRO DE ENSINO, PESQUISA,
EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL CEPAE/UFU
Lázara Cristina da Silva

APOIO ADMINISTRATIVO
Maria Ivonete Ramos

REVISÃO TEXTUAL
Valdete Aparecida Borges Andrade

Inclusão educacional e educação especial: múltiplos olhares e diversas contribuições

Cláudia Dechichi
Juliene Madureira Ferreira
Lázara Cristina da Silva
Organizadoras

Coleção

Educação Especial e Inclusão Escolar:
Políticas, Saberes e Práticas

Série:

Novas pesquisas e relatos de experiências

Volume 4

REITOR
Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR DIRETORA DA EDUFU
Eduardo Nunes Guimarães Joana Luiza Muylaert de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHEIROS

Alessandro Alves Santana	Lília Gonçalves Neves
Carlos Eugênio Pereira	Luiz Fernando Moreira Izidoro
Cibele Crispim	Narciso Larangeira Telles da Silva
Francisco José Torres de Aquino	Reginaldo Pedroso dos Santos
Guilherme Fromm	Sílvio Carlos Rodrigues

Copyright © Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

137e Inclusão educacional e educação especial : múltiplos olhares e diversas
contribuições / Cláudia Dechichi, Juliene Madureira Ferreira, Lázara
Cristina da Silva organizadoras. - Uberlândia: Edufu, 2013.
258 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7078-356-1

1. Inclusão em educação. 2. Educação especial. I. Dechichi, Cláudia.
II. Ferreira, Juliene Madureira. III. Silva, Lázara Cristina da. IV. Universi-
dade Federal de Uberlândia. III. Título.

CDU: 376:373

Equipe de realização

Editora de publicações
Maria Amália Rocha

Projeto gráfico, editoração e capa
Ivan da Silva Lima

EDUFU

Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Bloco 1S - Térreo
Cep 38408-100 - Uberlândia - Minas Gerais
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

Sumário

- 7 Apresentação
- 11 Capítulo I
A escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento
Carlo Schmidt
- 29 Capítulo II
A criança com transtornos globais do desenvolvimento e sua inserção na Educação Infantil: um estudo exploratório
Maria José Ribeiro
Cláudia Silva de Souza
Ana Cláudia Lima Rubim
Amanda Oliveira Moura
Laena Guilherme de Oliveira
Lorena Candelori Vidal
Tassiana Machado Quagliatto
- 45 Capítulo III
Pressupostos da educação inclusiva no mundo imperial: desafios para o contexto escolar
Sílvio Carlos dos Santos
Arlei Peripolli
- 81 Capítulo IV
A estranha norma de inclusão e a familiar dificuldade de incluir: sobre os humanos e os despeitos de humanizar
Anamaria Silva Neves
- 91 Capítulo V
Fundamentos biológicos da neuroplasticidade: como os estímulos do meio ambiente atuam na plasticidade neuronal
Paula Dechichi
Camila Christian Gomes Moura
- 115 Capítulo VI
A percepção dos profissionais da educação sobre o programa de educação inclusiva do estado de Goiás: um olhar sobre o município de Quirinópolis
Ana Lúcia Martins Kamimura
- 135 Capítulo VII
As experiências do fazer-se professora: as narrativas de uma professora cega
Gercina Santana Novais
Ana Cristina Tomaz Araújo

- 163 Capítulo VIII
Educação infantil e inclusão: relato de uma prática
inclusiva no ensino regular
Núbia Silvia Guimarães Paiva
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
- 187 Capítulo IX
A política nacional de formação continuada de professores e a educação
especial: visibilidade nas secretarias estaduais de educação
Lázara Cristina da Silva
Andréa Pires Dayrell da Cunha Pereira
Letícia Rodrigues de Castro
Ludmille Cristine Mendes Santos
- 209 Capítulo X
Contos de fada e intervenção mediacional:
a construção de repertórios cognitivos para narrativas
Julienne Madureira Ferreira
Celia Vectore
- 229 Capítulo XI
Surdocegueira em questão: o *boom* das produções bibliográficas
Sumaia Marra
Cláudia Dechichi

Apresentação

O avanço e efetivação do processo de inclusão social na realidade brasileira ainda acontecem de forma acanhada e modesta, principalmente quando nos referimos ao contexto escolar, à inserção e à participação de crianças com deficiência nas propostas pedagógicas. Embora haja uma variedade de dispositivos legais que garantam o acesso a todos os brasileiros à escola regular de ensino, a transformação didático-pedagógica não acontece na mesma velocidade em que as leis e as políticas públicas são implementadas. A aplicabilidade de uma transformação na maneira de pensamento e, conseqüentemente, de comportamento social demanda investimentos na formação humana.

Neste sentido, o investimento direcionado à Formação Continuada de Professores idealizado pela equipe gestora da atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secadi, e executado pela Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva (composta por universidades federais brasileiras) é um dos elementos que tem contribuído significativamente para essa transformação social.

Este livro é fruto desse trabalho que, por meio da mídia impressa, traz conteúdos que nos ajudam a refletir sobre nossas ideias, práticas e possibilidades frente à demanda desafiadora que se constitui no processo de inclusão social. Nesta obra estão presentes relatos de pesquisa e textos acadêmicos provenientes de uma profunda discussão teórica sobre esse processo. Essas discussões são iluminadas pelo diálogo de diversas áreas de conhecimento que, com as contribuições teóricas provenientes da Psicologia, da Biologia, da Pedagogia e, por que não, do Serviço Social, nos permite olhar para a temática da inclusão social por um prisma diversificado e enriquecedor.

Nos dois capítulos iniciais, sob diferentes perspectivas, encontramos a discussão do processo de escolarização das crianças/jovens com transtornos globais do desenvolvimento. No primeiro capítulo, *A escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento*, Carlos Schimidt nos apresenta um texto rico em debates sobre o processo de escolarização de crianças autistas. O autor propõe uma discussão que aborda questões consideradas desafiadoras tanto da perspectiva da família quanto da perspectiva do professor e dos alunos da sala de aula.

Já no Capítulo II, *A criança com transtornos globais do desenvolvimento e sua inserção na Educação Infantil: um estudo exploratório*, as autoras, Maria José Ribeiro, Cláudia Silva de Souza, Ana Cláudia Lima Rubim, Amanda Oliveira Moura, Laena Guilherme de Oliveira, Lorena

Candelori Vidal e Tassiana Machado Quagliatto apresentam a temática por meio de um estudo de caso pautado em uma pesquisa exploratória realizada por um grupo de alunos do curso de Psicologia. O texto faz uma análise do processo de inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento a partir de um olhar psicanalítico e estabelece um contraponto com a reflexão sobre a formação dos profissionais que estão envolvidos nesse processo.

Apresentando uma discussão sobre a Educação Inclusiva na contemporaneidade, temos o Capítulo III: *Pressupostos da Educação Inclusiva no Mundo Imperial: desafios para o contexto escolar*, que problematiza o processo de inclusão pela perspectiva sócio-histórica, tendo como referência o movimento de globalização.

Continuando uma reflexão sobre o paradigma da inclusão, a professora Anamaria Silva Neves apresenta, no Capítulo IV, *A estranha norma de inclusão e a familiar dificuldade de incluir: sobre os humanos e desjeitos de humanizar*, uma reflexão psicanalítica sobre os conflitos internos vivenciados por todos nós ao longo do processo de inclusão. Um texto que nos auxilia a compreender a origem de dificuldades e sentimentos que muitas vezes nos limitam a realizar a prática inclusiva.

Por outro lado, o Capítulo V: *Fundamentos biológicos da neuroplasticidade: como os estímulos do meio ambiente atuam na plasticidade neuronal*, das autoras Paula Dechichi e Camila Christian Gomes Moura apresentam, de forma bastante didática, argumentos biológicos que corroboram com o entendimento do desenvolvimento humano e suas implicações nos processos de escolarização.

Nos três capítulos seguintes, são apresentados relatos de experiências/pesquisa que possibilitam uma reflexão sobre a prática inclusiva em diferentes contextos. Com o texto: *A percepção dos profissionais da educação sobre o programa de Educação Inclusiva do estado de Goiás: um olhar sobre o município de Quirinópolis*, Ana Lúcia Kamimura conta os resultados de um estudo sobre o processo de inclusão realizado junto aos profissionais da educação no município de Quirinópolis, elucidando sobre como os pressupostos do paradigma da inclusão estão sendo trabalhados no interior do país.

Já no texto *As experiências do fazer-se professora: as narrativas de uma professora cega*, de autoria da professora Gercina Santana Novais e Ana Cristina Tomaz Araújo, a discussão é apresentada através dos resultados de um estudo de caso realizado no município de Uberlândia-MG. Neste texto, as autoras analisam a trajetória profissional de uma professora cega que, derrubando as adversidades de uma sociedade excludente e uma profissão desafiadora, expõe seu processo de *vir a ser*

professora. Um texto que discute os aspectos metodológicos da prática pedagógica, e que apresenta os elementos afetivo-emocionais que circunscrevem tal processo.

As autoras Núbia Silvia Guimarães Paiva e Liliane dos Guimarães Alvim Nunes apresentam, no Capítulo VIII, um relato de experiência na Educação Infantil. Um texto que aborda tanto conceitos teóricos como elementos práticos, para a efetiva experiência inclusiva.

Lázara Cristina da Silva, Andréa Pires Dayrell da Cunha Pereira, Letícia Rodrigues de Castro e Ludmille Cristine Mendes Santos, no Capítulo IX, *A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: visibilidade nas Secretarias Estaduais de Educação*, apresentam um panorama da visibilidade da Educação Especial, da divulgação dos cursos de formação continuada nos *sites* oficiais das Secretarias Estaduais de Educação dos entes federados brasileiros, e estabelecem a relação dos entes federados com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

No Capítulo X, *Contos de fada e intervenção mediacional: a construção de repertórios cognitivos para narrativas*, as autoras, Juliene Madureira Ferreira e Célia Vectore, apresentam uma significativa contribuição para a discussão do processo de desenvolvimento das habilidades narrativas de crianças pequenas. Esse capítulo aborda os resultados de uma pesquisa realizada no contexto da Educação Infantil que explorou a possibilidade do uso de contos de fada, através de uma postura mediacional, para o desenvolvimento de funções cognitivas relacionadas à narrativa infantil.

No capítulo final, *Surdocegueira em questão: o boom das produções bibliográficas*, Sumaia Marra e Cláudia Dechichi apresentam uma pesquisa bibliográfica sobre o complexo tema da surdocegueira. Nesse trabalho é possível identificar os avanços e as limitações dos estudos realizados, e perceber a significativa lacuna teórica sobre essa condição humana.

Acreditamos que as produções reunidas neste livro irão contribuir, de maneira significativa, para uma reflexão teórica/prática sobre o processo de inclusão escolar no contexto brasileiro. O livro agrupa resultados de estudos, envolvendo a referida temática, em diferentes níveis de ensino, que é analisada por uma diversidade de olhares teóricos, demarcando a reflexão e discussão sobre o tema, como o caminho para a concretização das políticas nacionais de inclusão educacional.

Julienne Madureira Ferreira

Cláudia Dechichi

Lázara Cristina da Silva

Capítulo I

A escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento

Carlo Schmidt¹

Em tempos de inclusão, educar alunos com autismo e reconhecer as infinitas matizes e gradientes pelas quais estas características se apresentam ao longo do espectro se constitui como um desafio para todos os envolvidos. A perspectiva de que os benefícios do processo inclusivo se estendem a todos os envolvidos e não somente àqueles incluídos, embora apresente poucos dados empíricos em estudos na literatura, tem ganhado relevo gradativamente.

Chandler-Olcott e Kluth (2009) mostram que tal experiência pode ampliar os conhecimentos e formas de ensinar a aprender entre os envolvidos.

Dar conta das necessidades educacionais de pessoas com autismo tem pressionado os professores a serem mais reflexivos sobre suas práticas de ensino, bem como serem mais explícitos em suas instruções de ensino. Além disso, tem proporcionado a todos um olhar sobre como as crianças aprendem de modos diferentes (Chandler-Olcott e Kluth, 2009, p. 548).

Além dos professores, as instituições escolares, pais e alunos desempenham um papel central neste processo, cada qual assumindo diferentes demandas. Portanto, este texto busca explorar brevemente como se encontram os *pilares da inclusão* no contexto da escolarização de pessoas com autismo.

O autismo e o desafio da escolarização

Ao abordarmos o tema dos Transtornos Globais do Desenvolvimento se fazem necessárias algumas demarcações sobre esse conceito, vítima de inúmeras confusões conceituais ao longo da história. O autismo já foi alvo de diversas nomenclaturas como psicose atípica, psicose *borderline*, psicose infantil precoce, psicose simbiótica, esquizofrenia infantil, esquizofrenia infantil precoce, afasia expressiva, afasia receptiva entre outros (Laufer e Gair, 1969).

¹ Professor Doutor do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

O primeiro a utilizar a palavra autismo foi Bleuler (2005), em 1911, porém para se referir às características presentes em pessoas com esquizofrenia, mais especificamente à perda de contato com a realidade, o que seria responsável por importantes dificuldades de comunicação.

Somente em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner retomou essa terminologia, para designar o que conhecemos hoje como autismo, ao publicar o caso de onze crianças que diferiam significativamente daquelas condições já descritas na literatura até então. O ponto que mais chamou a atenção de Kanner, segundo Bleuler (2005), foi a inabilidade dessas crianças em estabelecer contato afetivo e interpessoal com outras pessoas, o que se assemelhava nesse sentido às dificuldades de comunicação e sociais descritas por Bleuler (2005).

Os anos que se seguiram a essas descrições foram marcados por diversas publicações baseadas em pressupostos teóricos distintos a respeito do autismo infantil, até que nas décadas de 1970 e 1980 o autismo começou a ser visto como uma síndrome comportamental de um quadro orgânico, ocasionando mudanças importantes em sua compreensão e intervenção (Ritvo, 1976; Rutter, 1979, 1983).

A visão inicial de Kanner (1943) foi suplantada por uma abordagem que priorizou os déficits cognitivos em vez dos sociais, sendo o autismo entendido como um transtorno que acarretaria um desvio no curso do desenvolvimento. Porém, nos anos 1990, os déficits sociais novamente ganharam relevo na compreensão do autismo, revitalizando um retorno à posição inicial de Kanner (1943).

Independentemente da posição teórica utilizada para compreender o autismo, sabe-se hoje que este não é um quadro único, mas pode ser definido como um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. (Gadia; Tuchman; Rotta, 2004).

De acordo com esta conceituação, o autismo não pode ser mais confundido com a psicose ou esquizofrenia, como durante tanto tempo o foi, mas apresenta-se como um transtorno do desenvolvimento. Isso porque a esquizofrenia tem um início mais tardio, com a presença de delírios e alucinações, o que não ocorre com o autismo.

Além disso, até hoje, somente pode ser definido a partir do ponto de vista comportamental, ou seja, não há um marcador biológico que permita a realização de um exame clínico que detecte o autismo. Portanto, o diagnóstico depende da observação direta do comportamento da criança, considerando seus desvios em relação ao desenvolvimento típico, para auferir sua confirmação ou não.

Essa definição ainda considera que o autismo não é determinado por uma causa única, derivada do ambiente ou do organismo, mas possivelmente está relacionada a um complexo mecanismo de interação entre ambas onde cada qual cumpre seu papel para a etiologia da síndrome.

Por fim, o autismo ainda pode ser expresso em diversos graus de severidade. Na verdade, têm-se usado o termo *continuum* ou *espectro* para definir a variabilidade de características que podem estar mais ou menos acentuadas nesses sujeitos, o que explica porque algumas vezes uma pessoa com autismo é tão diferente de outra que possui o mesmo diagnóstico.

A definição formal e internacionalmente consensual proposta pelo DSM-IV-TR (Apa, 2002) é de que a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD caracteriza-se por uma tríade em dimensões do desenvolvimento, sejam elas: 1) habilidades de interação social recíproca; 2) habilidades de comunicação; e 3) presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Nessa classe de condições ainda estão incluídas cinco subcategorias diagnósticas: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação – TID/SOE, sendo o autismo o transtorno prototípico dessa categoria.

Destaca-se que estamos nos referindo preferencialmente a crianças, já que as dificuldades supracitadas devem se fazer presentes até o final do terceiro ano de vida. Mas o autismo, apesar de detectado inicialmente nas fases mais precoces do desenvolvimento humano, tende a manter estas características ao longo de todo o ciclo vital, incluindo a adolescência e a idade adulta, não implicando em redução da longevidade.

Sobre a quantidade de pessoas que apresentam autismo, entre as décadas de 1960 e 1990, a síndrome foi considerada bastante rara, variando entre quatro e cinco crianças com esse diagnóstico em cada 10.000 nascidos. Porém, estudos mais recentes já apontam taxas em torno de dezesseis crianças com autismo a cada 10.000 nascidos. (Lotter, 1966; Chakrabartie Fombonne, 2005).

De acordo com essas estatísticas, o autismo atualmente ocupa o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento mais frequentes, superando as prevalências de malformações congênitas e até Síndrome de Down. Destaca-se aqui a importância de conhecermos apuradamente as características do autismo, em especial os professores, os alunos e a escola como um todo, já que as diretrizes atuais das políticas de inclusão direcionam essas crianças para a escola.

De acordo com o recente documento produzido, em 2007, pelo Ministério da Educação e Cultura e, a atual, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as escolas regulares devem promover respostas às necessidades educacionais dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Isso significa que as escolas devem garantir a continuidade do ensino desde a Educação Infantil até a superior, incluindo a formação de professores para atuar na Educação Especial com esse público, e a participação da família e da comunidade nesse processo.

Não se trata de um desafio simples, pelo contrário, estamos diante da necessidade de instrumentalizar a escola e a sociedade para receber a diversidade, garantindo o acesso a estes espaços. Diante dessa questão cabe pensarmos o papel do professor neste processo.

O professor e a inclusão de pessoas com autismo

O exercício pedagógico de educador, especialmente na inclusão, exige a presença de determinadas habilidades e competências sem as quais o ato pedagógico se descaracteriza. Propriedades legitimamente humanas, como tolerância, paciência e disponibilidade interna para o ensino, além de competência técnica revigorada por ações reflexivas parecem centrais quando o foco é a inclusão e o ensino na diversidade. Observa-se que amalgamar essas características na figura do professor implica em uma estreita associação entre o desejo e prazer legítimos pela atividade pedagógica, configurando uma vocação singular que legitima o lugar desse professor.

Porém, algumas pesquisas vêm mostrando que opção do professor em atuar junto a crianças e jovens com autismo na Educação Inclusiva nem sempre inclui as habilidades supracitadas. Um estudo desenvolvido por Enricone e Goldberg (2007) a respeito da escolha do professor por essa área mostrou que existem diferenças importantes na atuação que dependem da trajetória percorrida por esse professor para desempenhar suas atribuições.

Um achado importante nesse estudo foi o contraste realizado entre dois grupos distintos de posicionamentos docentes e consequentes práticas desses professores. Enquanto um grupo homogêneo de professores relatou que atuava na Educação Inclusiva estritamente por questões salariais, oferta casual de emprego ou razões aleatórias, outro grupo justificou sua escolha por deliberação, desejo espontâneo de atuar nessa área e realização profissional. O mais interessante é o fato de que essas diferentes razões acarretam práticas respectivamente distintas.

Aqueles professores que estavam na escola por razões outras que não pelo desejo e vocação de atuar nessa área desenvolviam conseqüentemente práticas pedagógicas cuja ênfase estava centrada mais nas dificuldades dos alunos do que em suas potencialidades. Além disso, suas ações mostraram-se predominantemente baseadas em expectativas externas que não as do próprio professor. Nesse caso, as crenças eram de que o sucesso na inclusão depende essencialmente dos saberes de especialistas, externos à escola, estando o professor desabilitado a lidar com as diferenças que desconhece.

O inverso também se mostrou verdadeiro, ou seja, as ações pedagógicas daqueles professores que escolheram deliberadamente ocupar esse lugar por vocação e realização pessoal mostraram-se associadas a uma ênfase mais nos recursos dos alunos do que em suas dificuldades e limitações. Esse grupo relatou que as expectativas de sucesso na inclusão colocavam o próprio professor como protagonista do processo e dependiam essencialmente de suas práticas. Aqui o professor teria em si a habilidade para conhecer profundamente seu alunado e desenvolver alternativas metodológicas e adaptações que facilitassem o acesso e permanência destes à educação.

Portanto, a escolha do professor pela área em que atua mostrou forte associação com a qualidade de sua prática pedagógica em sala de aula. O desejo de atuar diretamente com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação parece favorecer uma percepção positiva desses sujeitos, o que resulta em uma prática guiada por atribuições.

A respeito das crenças e percepções envolvendo alunos com autismo, Baptista e Bosa (2002) complementam que o autismo evoca com muita intensidade as limitações em termos de chave de acesso, comunicação e perspectivas de evolução.

De fato, as características centrais do autismo abrangem dificuldades importantes na comunicação tanto verbal como não-verbal, fato este que não pode ser confundido como uma ausência de comunicação, mas antes como uma forma não convencional de se comunicar.

A esse exemplo podemos perceber que não é raro que crianças e jovens com autismo que, por exemplo, utilizam-se exclusivamente de letras de músicas para se comunicarem. Nesse sentido, a fala *recortada* e *colada* da letra de determinada música pode ser tomada pelo professor como uma manifestação de ecolalia deferida (sintoma frequentemente presente no autismo caracterizado pela repetição tardia de falas ouvidas anteriormente), ou seja, como algo não intencional ou comunicativo, apenas repetitivo, portanto, sem sentido. Porém, ao mesmo tempo esse

comportamento também pode ser entendido como uma forma legítima daquele sujeito expressar-se, considerando sua singularidade, e que é revestida de intenção.

Nesse último entendimento, a postura do professor deveria ser a de pesquisar o significado do comportamento expresso, gerando hipóteses e testando-as experimentalmente em sala de aula. O investimento nessa busca poderá resultar na revelação de particularidades que hão de servir como uma importante *chave de acesso* à subjetividade desse sujeito, indicando caminhos com novas possibilidades de intervenções pedagógicas customizadas.

O mesmo pode ser aplicado a outros comportamentos diferenciados da pessoa com autismo que podem ser entendidos pelo professor como falta de intenção, comunicação ou até vontade, ou simplesmente como uma maneira diferente de ser que exige uma mudança no nosso entendimento. Podemos identificar inúmeros exemplos, como o posicionamento postural durante uma interação, em que o autista frequentemente encontra-se de costas para o interlocutor, o que é, muitas vezes, interpretado como ausência ou desinteresse pela interação. Os comportamentos típicos no autismo, tais como olhar social indireto, as estereotípias motoras e verbais e as alterações na fala e comunicação parecem reforçar a imagem de que pessoas com autismo *vivem isoladas no seu mundo* e, por isso, são alheias às intervenções.

Conforme Goldberg (2002), existe um grande desconhecimento com relação às habilidades presentes no autismo, o que oferece mais lugar à percepção de suas dificuldades. Relatos de professores sobre alunos com autismo frequentemente destacam o entendimento de que estes *não se esforçam* ou *não gostam* de se comunicar, preferindo um encapsulamento em seu mundo interno.

Os relatos acima colocam o autista como pertencendo a um “mundo apartado”, paralelo e refratário à possibilidade de comunicação interpessoal, logo, de difícil acesso (senão completamente inacessível). Tal percepção parece não ter seus efeitos incididos unicamente sobre a prática pedagógica desses professores, mas também sobre a própria reação do aluno com autismo. Tomando o entendimento de que o sujeito se constitui em grande parte pela forma como os outros o percebem, o que esperar dos autistas nesse contexto?

Porém, a mesma pesquisa aponta para resultados mais otimistas. A percepção dos professores sobre alunos com autismo nem sempre é assim, mas parece mudar qualitativamente ao longo do tempo a partir do convívio mais próximo e diário com ele. Os relatos que ilustram essa mudança estão direcionados à identificação de recursos, aptidões e habilidades dos

alunos, o que aparece provocando reações também positivas nos próprios professores. A partir de uma maior proximidade e de um relacionamento afetivo, que agora se estabelece mais pelo contato real com esse sujeito, não distorcida pela forte representação inicial que o autismo exerce em termos de impossibilidades, desvela-se aos poucos uma pessoa que possui autismo em vez dos sintomas desencarnados e caricaturados do autismo. É possível observar gostos e preferências pessoais desse sujeito, aquilo que ele escolhe e faz com competência.

Esse movimento de mudança de perspectiva, iniciado pela concepção da intervenção pedagógica como um desafio, desvela um novo sujeito aprendente, com chaves de acesso diferenciadas e, sobretudo, possíveis. A flexibilização da prática do professor, associada a essa nova perspectiva, favorece a criação e o desenvolvimento de alternativas metodológicas diferenciadas e adaptações para mediar o acesso desse aluno ao conhecimento. As respostas do aprendente em face desse investimento tendem a ser percebidas mais claramente pelo professor, identificadas não mais como *algo que falta* ou como uma deficiência, mas como outra forma de perceber e reagir ao mundo.

Utah Frith (1989) descreve essa maneira de perceber a criança com autismo como representante de um *estilo cognitivo diferente*, ou seja, o autismo é visto como uma condição que não inviabiliza respostas, mas muda o caráter convencional das mesmas.

É importante destacar que essa mudança na percepção e, conseqüentemente, na relação pedagógica não é positiva apenas para esse aluno, mas é também para o professor que se qualifica e amplia suas possibilidades de trabalho com outras crianças. Além disso, envolve diretamente toda a turma de colegas nesse processo, oferecendo um panorama muito mais amplo para o convívio com a diversidade humana. Portanto, conforme complementa Baptista e Bosa (2002), o trabalho pedagógico pode transformar limitações em desafios.

Considerando então o papel do professor no processo de escolarização de pessoas com autismo, parece imprescindível o investimento em formação continuada, repensando as possibilidades desses alunos e oferecendo recursos que o habilitem tecnicamente para esse desafio.

Destaca-se que um dos focos centrais da formação de professores, especialmente no caso do autismo, deve estar direcionado à desmistificação dessa síndrome, inclusive anteriormente ao ensino de ferramentas e técnicas específicas para o trabalho. Se, como vimos acima, a percepção influencia a prática, uma ressignificação desse transtorno com atenção às suas possibilidades e habilidades ao invés das limitações

pode vir a provocar uma mudança mais profunda na prática pedagógica do que o uso de técnicas especializadas para um sujeito com profundas limitações.

A mudança da percepção sobre esse aluno não suplanta a necessidade de conhecimentos específicos para lidar com ele, os quais são imprescindíveis na inclusão. Nesse sentido, Schwartzman e Assumpção Júnior (1995) destacam que o professor deve oferecer uma previsibilidade de acontecimentos, que permite situar a criança no espaço e no tempo, na qual a organização de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios de comportamento.

Além disso, os benefícios dessa rotina se estendem ao professor, pois facilita o cumprimento dos objetivos do seu plano de ensino, o qual passa a ser mais dinâmico e organizado. Essa sequência antecipada e previsível dos eventos relacionada ao aluno refere-se ao planejamento e organização da estrutura em sala de aula e fora dela, o que não deve ser confundido com uma restrição à criatividade.

É importante destacar que o professor não é o único atuante nesse cenário, isto é, todos aqueles que lidam diretamente com o aluno autista, incluindo todo o grupo escolar, fazem parte desse cenário.

O grupo escolar e os alunos com autismo

O desafio da escolarização de pessoas com autismo deve considerar especialmente o grupo de pares com quem elas vão se relacionar ao longo do período letivo já que muitas aprendizagens passam pelo grupo. Porém, não raramente, percebe-se no ambiente escolar que existe o receio dos pais de que a presença de um aluno diferente na classe poderá atrasar a aprendizagem do filho no processo de escolarização, prejudicando, assim, também o avanço de toda turma.

Esse discurso excludente situa equivocadamente a inclusão escolar como uma ação humanitária e nobre. Não que a constante luta pelos direitos humanos, dentro e fora da escola, não seja uma causa nobre, logicamente o é, mas o perigo dessa colocação reside, justamente, na assunção subentendida de que a inclusão se constitui como um ato de bondade dos que sempre estiveram na escola para com aqueles que nunca puderam estar lá, consentindo com sua presença.

Ao concebermos a inclusão sob este prisma estaríamos afirmando também que os benefícios que ela proporciona seriam apenas para o aluno diferente, tendo os demais o papel de aceitá-lo de maneira gentil e bondosa. Em suma, traz a ideia de estarmos adotando uma atitude

extremamente humanitária quando abrimos o espaço da escola para que pessoas com deficiência possam aprender também.

Alguns dos poucos estudos que investigaram essa questão têm mostrado exatamente o contrário, ou seja, que a participação inclusiva de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares não tem interferido no desempenho acadêmico da turma como um todo, além de oferecer diversos benefícios de ordem social para todos os envolvidos, incluindo os outros alunos sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Salend; Duhaney, 1999).

Parece, então, que os benefícios derivados da convivência com a diversidade repercutem em todo o sistema escolar, incluindo não somente os professores (conforme descrito no parágrafo anterior) como os outros alunos.

O estudo de Gomes e Bosa (2004) a respeito do impacto do autismo sobre os irmãos dessas pessoas concluiu que a convivência desde a tenra idade com a deficiência/diferença (autismo) tende a desenvolver um maior idealismo, preocupações humanitárias, tolerância e empatia para com os outros. Além disso, é referido que as irmãs de autistas que conviveram em sociedade, próximas dessa condição, tenderam a escolher profissões relacionadas à prática de bem-estar social.

Depreende-se desses resultados que aqueles alunos que também convivem e lidam diariamente com pessoas com a comunicação, orientação social e interesses diferenciados, como é o caso do autismo, tendem a conceber o próprio desenvolvimento humano como mais diverso e amplo, valorizando e aprendendo a lidar com essas diferenças ao longo da vida.

Em outro estudo, que buscou identificar especificamente como os alunos com autismo vivenciam a escolarização, Belisário e colaboradores (2008) realizaram observações sistemáticas durante um ano em sete escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Suas conclusões mostram, entre outras, que o grupo escolar tende tomar iniciativas envolvendo o educando autista no cotidiano escolar, brincadeiras, rotinas e rituais.

O autor descreve situações escolares em que as manifestações do colega autista são compreendidas e interpretadas pelos colegas, mediando suas diferenças e criando formas de inseri-lo no grupo. O texto abaixo ilustra uma dessas situações.

Uma das colegas de turma, pré-adolescente, na hora do recreio, estava chamando seus colegas, meninos e meninas, para se agruparem. A intenção era de organizar um churrasco de despedida no final do ano.

Ela chamou vários colegas incluindo a estudante com autismo de sua turma. Eles se agruparam em um canto do pátio. Era perceptível a ligação forte do grupo e esta menina com autismo tinha um lugar no meio dele (Belisário, 2008, p. 24).

O exemplo acima toma relevo quando contrastado com a crença histórica de que pessoas com autismo não têm interesse pelo convívio social ou não poderiam tolerá-lo em nenhuma medida, o que parece não proceder. De fato, parece que a observação do cotidiano escolar desmistifica tal crença, oferecendo um panorama desafiador e novo a partir da constatação de que a edificação de interações sociais construtivas podem se constituir como fontes de aprendizagem, em especial as aprendizagens que envolvem cognição social.

A cognição social é o processo que orienta condutas frente a outros indivíduos. As dificuldades nessa área são bem documentadas na literatura como centrais nos casos de autismo, descritas como falhas em perceber *pistas sociais* e, conseqüentemente, em transformar esse aprendizado em práticas sociais (Baron-Cohen et al. 2000; Frith, 2003).

Rivière e Valdez (2001) complementam esses dados mostrando que uma importante característica da cognição social no autismo é a inflexibilidade dos comportamentos, o que merece atenção quando este sujeito está envolvido em ambientes sociais. A flexibilidade cognitiva é aquela habilidade que nos permite aceitar mudanças a nossa volta ou buscar outro modo de alcançar os mesmos objetivos.

Essa inflexibilidade tem sido entendida como um comportamento utilizado pela pessoa com autismo cuja função seria evitar dificuldades de assimilação da multiplicidade e do dinamismo do real, ao que ela reage insistindo persistentemente na manutenção das coisas como estão e evitando o novo.

Nesse sentido, o ambiente escolar disponibiliza um contexto socialmente muito rico, dado o intensivo potencial de interação entre pares. A escola pode auxiliar na amenização das dificuldades de cognição social decorrente do autismo, funcionando como um espaço onde há um equilíbrio entre rotinas (sequência de aulas e professores, horários de intervalo) e apresentação de novidades (conteúdos, comportamentos dos colegas de sala).

Desse modo, a participação interativa do autista junto ao seu grupo de colegas pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, inclusive aquelas mais difíceis para esses sujeitos como, por exemplo, a aprendizagem social. Com isso, há uma possibilidade de modificação de sua forma de aprendizagem, originando comportamentos mais

adaptativos que auxiliarão muito essas pessoas a lidarem com as situações desafiadoras não estruturadas fora do ambiente escolar.

Porém, para evitar o cunho simplista e romântico do argumento a favor da inclusão dos autistas, é importante destacar que apenas a inserção da pessoa com autismo no ambiente escolar não garante por si só tais benefícios. É imprescindível que não ocorra uma integração instantânea e reducionista, mas um processo inclusivo de qualidade, que envolva a participação, aceitação, avanços e conquistas de novas aprendizagens tanto para a pessoa com autismo como para os professores e seus colegas.

Nesse sentido, uma das maiores aprendizagens a ser considerada quando falamos sobre o autismo diz respeito a entender cognitivamente as outras pessoas, prever seus comportamentos e antecipar suas intenções, aproximando-as do mundo significativo das relações humanas. Entretanto, para entender a complexidade dos comportamentos das pessoas, especialmente os sociais, precisamos, necessariamente, estar entre elas, para que sejam apoiadas nesse processo tanto pelo grupo escolar como pelos membros de sua família, os quais também desempenham um papel relevante.

O autismo na família e a escola

A família se constitui um dos pilares centrais no processo de escolarização. Sua proximidade com a escola permite, entre outros fatores, a identificação e o acompanhamento da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Portanto, para o cumprimento das exigências naturais desse processo é necessário um investimento familiar que contemple a disponibilização de uma quantidade e qualidade razoáveis de tempo. Mas as famílias de pessoas com autismo possuem recursos para dar conta dessa demanda?

O estudo de Schmidt e Bosa (2007) procurou identificar o perfil de famílias que possuem um de seus membros com autismo, enfocando os principais desafios presentes nesse contexto. Dentre os resultados, salta aos olhos os altos níveis de estresse dessas famílias; 70% das mães dos autistas apresentam níveis bastantes acima daqueles presentes na população em geral. Esses dados inquietam ainda mais quando complementam que esse estresse está, comparativamente, também muito acima daquele nível encontrado em pais de pessoas com outros transtornos, de egressos de clínicas psiquiátricas e de crianças com desenvolvimento típico.

O estudo ainda segue investigando que fatores contribuem para que essas famílias estejam em situação de maior vulnerabilidade que outras, apontando questões extremamente importantes quando falamos em escolarização, como a demanda de cuidados com o filho e o apoio social.

Quanto à demanda de cuidados, pais de autistas frequentemente precisam do apoio constante de serviços médicos e terapêuticos para auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades do filho, como autocuidado, autonomia e independência. Isso porque aquelas aprendizagens de uso cotidiano, as quais ocorrem naturalmente ao longo do desenvolvimento, como fazer a higiene, tomar banho ou até mesmo preparar um lanche para si, precisam de um ensino mais sistemático e menos naturalístico para que se mantenham (Schmidt; Bosa, 2003; Peeters, 1998).

Muitos desses serviços não são encontrados na escola (e nem deveriam, pois são espúrios para área pedagógica), o que exige que a família busque essas fontes de apoio em espaços fora da esfera educacional, gerando inevitavelmente maior gasto financeiro, disponibilidade de tempo e, conseqüentemente, estresse.

Devemos aqui abrir uma ressalva para tratar sobre o estresse acometido em familiares de autistas. Não são todas as famílias de autistas que apresentam altos níveis de estresse, portanto pode-se incorrer em um equívoco se considerarmos o estresse como dependente unicamente da presença da pessoa com autismo. Na verdade, o que parece mediar a ocorrência ou não de estresse nessas famílias é a forma como cada grupo familiar lida com suas demandas, ou seja, como utiliza os recursos familiares para dar conta da demanda presente (Schmidt e Bosa, 2003, 2007).

O apoio familiar, enquanto uma das principais fontes de apoio pode ser obtida tanto a partir da família nuclear quanto da família extensiva. Na família nuclear, há algumas diferenças importantes entre os membros familiares de pessoas com autismo quanto à qualidade e quantidade da prestação de cuidados ao filho, considerando aquelas prestadas pelo pai em relação à mãe, o que tem se mostrado contributivo para desencadear o estresse.

Sifuentes e Bosa (2010) analisaram as práticas parentais em famílias de pessoas com autismo e descreveram uma tendência do pai em prestar auxílio de forma ocasional nas situações de vida diária (ex.: escovar dentes, vestir-se, tomar banho), ao passo que a mãe assume o papel principal com relação a esses cuidados. O estudo confirma o papel tradicionalmente delegado, na família, ao pai, como provedor financeiro, e à mãe, como responsável pela educação do filho. Tal configuração destaca a mãe como sobrecarregada pela demanda do cotidiano, justificando seu acometimento pelo estresse.

O estresse familiar pode interferir na escolarização do filho de diversas maneiras, como, por exemplo, dificultando a tomada de decisões entre a escolha da escola mais adequada às necessidades da criança ou minimizar a participação no acompanhamento do rendimento escolar do filho.

A quantidade excessiva de tempo dedicado aos cuidados diários do filho tende a diminuir a disponibilidade dos pais para atender a demanda da escola, como, por exemplo, frequentar reuniões e prestar informações sobre os outros serviços externos aos professores e sua possível influência sobre os comportamentos do filho no contexto escolar (Petley, 1994).

Aqui se encontra um contraste importante entre o que a legislação específica da Educação Inclusiva propõe como necessário para uma educação de qualidade, com a diversidade e as possibilidades de cumpri-las. O documento que descreve as políticas de Educação Inclusiva orienta as escolas para que garantam a participação da família na escolarização das pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (Brasil, 2007).

Dorziat (2007) complementa tais diretrizes, afirmando a importância da participação da família no processo de escolarização.

Partimos do pressuposto de que as expectativas dos familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos como para a estagnação desse processo. No primeiro caso, não basta o conhecimento dos direitos legais dos diferentes à educação, mas também o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para essas pessoas. Assume, assim, um papel importante na constituição de atitudes positivas, de aceitação da diferença em seus aspectos potenciais, enfim pode ser um agente impulsionador do desenvolvimento dos(as) filhos(as), também no âmbito escolar (Dorziat, 2007, p. 4).

Tomando a família como parte imprescindível do processo de escolarização de pessoas com autismo no ensino regular, inclusive previsto na legislação, dada que suas expectativas interferem significativamente para o sucesso ou estagnação desse processo, qual espaço é destinado, de fato, a essa família para que exerça esse papel?

As escolas, de modo geral, destinam, por questões de legislação, o espaço da sala de aula e sala de recursos como apoio para o aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas a família permanece sem um espaço outorgado a elas, para que participem da escolarização de seu filho e acompanhem seu desenvolvimento. A precária participação familiar, portanto, poderia ser explicada, entre outros fatores, tanto pela falta de um espaço, para troca entre família e escola, quanto pelas dificuldades inerentes a essas famílias em lidarem concomitantemente com as dificuldades desenvolvimentais e comportamentais de seus filhos.

Portanto, é importante que a escola tenha em vista o contexto de adaptação das famílias que possuem um autista, identifique suas demandas e adapte suas exigências às possibilidades por meio da garantia de um espaço de trocas. Somente assim, pode ser possível a aproximação entre escola e família, tornando a inclusão uma prática consolidada.

Considerações finais

A partir das discussões tecidas, observamos que o autismo é uma condição complexa que envolve dificuldades importantes na comunicação, linguagem e comportamento. Dada a alta incidência desse transtorno apontada pelas estatísticas atuais, prevemos que o reconhecimento das necessidades dessas pessoas, face ao processo de inclusão, em breve deve tornar-se gritante. Tal previsão parece adquirir um tom temerário ao considerarmos a preparação de todos os envolvidos no processo de inclusão dessas crianças, a depender do conceito de inclusão que é tomado.

Caso consideremos a inclusão como restrita a um lugar, ou seja, à presença da criança com autismo junto à escola regular, o desafio é menor. Para tanto, basta uma legislação que assegure às famílias esse direito (o que já existe), para que esse sujeito ingresse na mesma escola como todas as outras crianças.

Porém, se tomarmos a inclusão como um processo em constante dinamismo, e não somente como um lugar a ser ocupado, considerando a *participação*, *aceitação* e *progressão* desse sujeito nesse ambiente, terá um desafio muito maior por vir. Isso porque tal concepção implica em amplas mudanças quantitativas e qualitativas do cenário escolar, envolvendo aquelas crianças que sempre estiveram ali, os professores, a família e a própria instituição escolar.

Para garantir a ampla participação do autista nas atividades propostas pelo professor, é necessário o investimento da escola na formação desse docente. Não nos referimos aqui apenas e exclusivamente aos saberes que este precisaria para, por exemplo, desenvolver alternativas metodológicas mais efetivas para esse aluno, ou adaptar conteúdos e atividades, mas, sobretudo, refletir sobre a representação que o autismo traz consigo.

A mudança que urge nesse contexto entre todos os envolvidos é de uma percepção centrada nas limitações desse aluno (o que não é difícil perceber no autismo), para uma busca por suas possibilidades, dos déficits para os recursos. Essa mudança autorizará o professor a aproximar-se e identificar-se melhor com esse aluno para, aí sim, descobrir as *chaves de acesso* para um caminho de aprendizagens significativas.

Em outras palavras, trata-se de despertar o interesse legítimo deste

ensinante por este aprendiz, colocando a inclusão como um desafio motivador em sua profissão. Como vimos anteriormente, muitas vezes o docente acaba exercendo esta profissão por questões do acaso ou de outros interesses espúrios, e não como resultado de uma busca deliberada para atuar, o que parece influenciar diretamente em sua prática pedagógica.

O grupo escolar também desempenha um papel relevante para a plena participação das pessoas com autismo. Entre crianças menores, a presença de uma pessoa com autismo no grupo parece não despertar com tanto destaque atitudes segregacionistas e exclusivas, mas entre os maiores podemos observar mais claramente estes comportamentos.

Apesar disso, mais frequentemente não são as crianças que expressam direta e abertamente essas atitudes, mas seus pais face ao processo inclusivo. A diferença é vista como um *defeito*, gerando atitudes reativas, veladas sob a forma de pseudo aceitação, ou seja, atitudes “humanistas” e “bondosas” de tolerar aquele sujeito no seu espaço.

A mudança necessária envolve o reconhecimento de que a convivência com as diferenças acrescenta a todos. Não somente ao sujeito diferente, que se beneficia ao frequentar um espaço que lhe foi durante tanto tempo negado, mas também ao restante do grupo que pode vir a aprender sobre outras possibilidades de interação e de cognição humana não convencional. Tal experiência tem mostrado como consequências, entre outras, um fortalecimento dos valores humanistas, tolerância às diferenças (a qual vale para todos, não apenas para com os autistas).

Considerando, especificamente, as aprendizagens do autista na inclusão, aquelas de cunho social são as que tomam maior relevo. Aprender a lidar com variabilidade de comportamentos, muitas vezes imprevisíveis, de seus colegas pode se tornar uma experiência ímpar no desenvolvimento a partir da escolarização. Teorias que abordam as dificuldades de compreensão social no autismo enfatizam reiteradamente o que é chamado de *cegueira mental* desses sujeitos, no sentido deles apresentarem sérias limitações em entender as intenções, crenças e *pistas* sociais do comportamento alheio, acarretando dificuldades em prever e antecipar os comportamentos dos outros (Baron-Cohen et al., 2000).

A indicação, nesses casos, é de que tais aprendizagens somente se tornam significativas quando aprendidas em um contexto naturalístico ao invés de outros mais estruturados, ou seja, nas classes regulares em oposição às classes especiais ou escolas especiais (Belisário; Mata; Cunha, 2008). Logicamente, esse ambiente menos estruturado exige alguma previsão e organização para facilitar a compreensão e promover maior tranquilidade ao aluno autista, de forma a aproveitar as oportunidades de seus pares e colegas.

Por fim, a participação da família junto à escola também parece contribuir para definir o sucesso ou fracasso do processo inclusivo. A forma como a família lida com a excessiva demanda de cuidados inerente à presença de uma pessoa com autismo em seu seio pode favorecer, ou ao contrário, inibir seu acometimento por estresse (Schmidt; Bosa, 2007). O que tem se mostrado importante como agente mediador nessa relação entre a demanda e seu cumprimento é o apoio que a família recebe, ou não, do meio social.

Quando o apoio está definitivamente presente, o grupo familiar pode delegar funções entre seus membros e evitar que a sobrecarga recaia única e exclusivamente sobre a mãe, o pai ou um irmão. As tarefas, então, são divididas, aliviando individualmente a quantidade de tempo a ser dedicado a esses cuidados, o que, naturalmente, acarreta maior disponibilidade para o acompanhamento da escolarização do filho autista.

O distanciamento entre a família e escola também pode dificultar a compreensão de determinados comportamentos exibidos em um ou outro contexto, tanto por parte dos professores como pela própria família. Por sua vez, esta incompreensão tende a *descolar* tais comportamentos do seu significado intencionado, tornando-o vazio e sem repercussão.

As famílias, devido ao intenso convívio com o filho autista, aprendem a decodificar a intenção de muitos de seus comportamentos, compreendendo sua função e permitindo atendê-los. Porém, se a comunicação com a escola for pouco frequente, os mesmo comportamentos não serão atendidos no contexto escolar, passando despercebidos por professores e colegas. Sabe-se que a incompreensão por parte do meio implica em não atenção às suas necessidades, podendo favorecer o surgimento de comportamentos desadaptativos, tais como a ansiedade, angústia e até agressividade (Schmidt, 2008).

Portanto, a proximidade e a comunicação intensivas entre escola e família mostram-se decisivas quando pensamos em inclusão. Apenas a citação da necessidade de aproximação e participação da família junto à escola por meio de uma legislação específica não garante seu acontecimento; é preciso que essa perspectiva ocorra de fato. Para tanto, é necessária a criação de um espaço de trocas permanentes entre ambas, preferencialmente no contexto da escola em que esta família possa ser ouvida.

Esse espaço é também uma necessidade da própria escola na condução do processo de escolarização do sujeito com autismo, pois se considerarmos que ele, por sua condição, apresenta dificuldades inerentes de comunicação, estas não podem ser aumentadas pela família e pela escola.

Referências

- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. *Autismo e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARON-COHEN S. et al. The amygdala theory of autism. *Neurosciences and Biobehavioral Review*, New York. v. 24, p. 355-364, 2000.
- BELISÁRIO, J.F; MATA, O.M.; CUNHA, P. *A Inclusão Escolar de estudantes com autismo na rede municipal de educação de Belo Horizonte*: Síntese da Frente de trabalho Autismo e Síndromes. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH, 2008.
- BLEULER, E. *Dementia Praecox ou Grupo das Esquizofrenias*. Lisboa. Climepsi. Editores. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- CHAKRABARTI, S.; FOMBONNE, E. Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, New York v. 162, p. 1133-1141, 2005.
- CHANDLER-OLCOTT, K; KLUTH, P. Why Everyone Benefits From Including Students With Autism in Literacy Classrooms. *The Reading Teacher*, New York v. 62, n. 7, p. 548-557, 2009.
- DORZIAT, A. A família no contexto da educação especial. Anais do 30º Congresso da ANPED, 30. 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2007, p. 1-16.
- ENRICONE, J. R. B.; GOLBERG, K. *Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para a prática*. Edifapes: Erechim. 2007
- FRITH, U. *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing, 1ª edição. 1989
- FRITH, U. *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing, 12ª edição. 2003.
- GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. S83-S94, 2004.
- GOMES, V. ; BOSA, C. Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. *Estudos em Psicologia*, Natal v. 9, n. 3, p. 553-661, 2004.
- GOLBERG, K. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- KANNER, L. *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250, 1943
- LAUFER, M. W.; GAIR, D. S. Childhood schizophrenia. In: BELLACK, L.; LOEB, L. (Org.). *The Schizophrenic Syndrome*. New York: Grune; Stratton, 1969.

LOTTER, V. Epidemiology of autistic conditions in young children-Prevalence. *Social Psychiatry*, local de publicação, v. 1, p. 124-137, 1966.

PEETERS, T. *Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

PETLEY, K. An investigation into the experiences of parents and head teachers involved in the integration of primary aged children with Down's syndrome into mainstream school. *Downs Syndrome Research and Practice*, online publication v. 2, n. 3, p. 91- 96, 1994.

RITVO, E. R. *Autism: Diagnosis, current research and management*. New York: Spectrum Publications, 1976.

RIVIÈRE, A.; VALDEZ, D. *Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Duque de Caxias: Fundec, 2001.

RUTTER, M. Diagnosis and definition. In: RUTTER, M.; SCHOPLER, E. (Org.). *Autism: a reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press, 1979.

RUTTER, M. Cognitive deficits in pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, online publication, v. 24, p. 513-531, 1983.

SALEND, S.J.; DUHANEY, L. M. The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, online publication, v. 20, n. 2, p. 114-126, 1999.

SCHMIDT, Carlo. *Compamentalidade em famílias de adolescentes com autismo e comportamento agressivo*. 2008. 106 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, Paraná, v. 7, n. 2, p. 111-120, 2003.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Estresse e auto-eficácia em mães de pessoas com autismo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPCÃO JUNIOR, F.B. *Autismo Infantil*. Mennon: São Paulo, 1995.

SIFUENTES, M; BOSA, C. A. Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da compamentalidade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 477-485, jul./set. 2010

Capítulo II

A criança com transtornos globais do desenvolvimento e sua inserção na Educação Infantil: um estudo exploratório

Maria José Ribeiro¹

Cláudia Silva de Souza²

Ana Cláudia Lima Rubim³

Amanda Oliveira Moura

Laena Guilherme de Oliveira

Lorena Candelori Vidal

Tassiana Machado Quagliatto

Este estudo busca refletir sobre as possibilidades, dificuldades e desafios a serem enfrentados na formação em Psicologia Escolar, no que se refere ao debate sobre a inclusão na Educação Infantil de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, especialmente as crianças psicóticas, assim denominadas na psicanálise winnicottiana (WINNICOTT, 2000). Consideramos que o psicólogo escolar, necessariamente, vai deparar-se com a temática da inclusão escolar no exercício de sua profissão. No curso de formação em Psicologia, muitas vezes, os estágios profissionalizantes focam uma determinada área, e o estudante tem menos oportunidades de aprofundamento em estudos ou trabalhos que envolvam mais de um campo da Psicologia.

Entendemos que a problemática da inclusão escolar tem gerado debates extremamente promissores no sentido de se pensar questões psicológicas, socioculturais, educacionais, políticas, e outras intrinsecamente relacionadas. O presente texto é a síntese de uma pesquisa suscitada pelo interesse de estudantes universitários em se inteirarem sobre o tema da inclusão escolar, e aborda, nesse âmbito, a inserção de crianças psicóticas na Educação Infantil. Tal tema possibilita um diálogo muito interessante, tanto para a área da Educação como da Saúde Mental, fundamentais na formação de um psicólogo escolar.

A experiência de trabalho que ora relatamos refere-se a uma possibilidade de que já na formação inicial do psicólogo sejam desenvolvidas atividades, com sistematização e aprofundamento, que despertem o interesse pela inclusão e, ao mesmo tempo, colaborem para

¹ Professora do Instituto de Psicologia Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

² Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia .

³ Graduandas do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

um avanço nas investigações desta temática, que se apresenta como um complexo mosaico a ser construído por toda a sociedade.

A criança com Transtornos Globais do Desenvolvimento e sua inserção na Educação Infantil

A psicose, na visão do psicanalista D. W. Winnicott (2000), é uma perturbação no desenvolvimento emocional: ela ocorre muito precocemente, como uma defesa do bebê em relação a uma falha no seu ambiente inicial. Em tais casos, o bebê não tem o devido atendimento às suas necessidades, num período em que depende totalmente do ambiente para existir. Embora não tenha condições de saber, por sua imaturidade, que é o ambiente que está falhando, para se tornar invulnerável ao sofrimento, a criança estabelece defesas que comprometem a sua relação com o mundo e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Para o autor, entende-se por saúde psíquica a realização da tendência inata ao amadurecimento, que só se efetiva mediante um ambiente facilitador, portanto, depende de outro ser humano para se efetivar.

A doença psíquica é um estancamento no processo de amadurecimento e a sua etiologia depende do momento em que isso aconteceu. No início, existe a indiferenciação mãe-bebê, que compõe o que Winnicott (1990) chama de “unidade dual”. A mãe, por sua extrema identificação com o bebê, consegue identificar suas necessidades e criar condições para que as primeiras tarefas do crescimento possam acontecer: a *integração* no tempo e no espaço, a *personalização*, que é o alojamento da psique no corpo, e a *realização*, em que a realidade externa vai se apresentando. Quando a mãe – ambiente inicial – sustenta o crescimento do bebê em suas necessidades físicas e psicológicas, ela, conseqüentemente, consegue fornecer-lhe um conjunto de cuidados que atende as necessidades corporais de um modo afetivo. Sendo assim, o bebê vai experimentando uma continuidade em sua existência sem precisar defender-se de um ambiente invasivo, que é aquilo que se antecipa ou atrasa-se em relação às necessidades do bebê, caracterizando uma falha ambiental. Quando existem falhas excessivas sem que haja a possibilidade do bebê se recompor frente às mesmas e o ambiente se apresenta imprevisível, o bebê isola-se, desenvolve uma invulnerabilidade em relação às ansiedades advindas desse ambiente adverso que, na verdade, ainda nem é percebido como algo externo a ele. Isto é, o bebê sofre os efeitos das falhas, mas devido a sua extrema imaturidade, nem tem como se dar conta de que é o ambiente que está falhando com ele.

Nesse sentido, precisamos refletir acerca da relação da criança psicótica com a escola, um local de socialização, já que tais crianças têm dificuldade de se adaptar a determinados contextos, quando percebidos como ameaçadores para elas. Por outro lado, para a criança poder prosseguir no seu desenvolvimento, é necessário que ela tenha experiências que favoreçam o seu crescimento, assim como as famílias precisam de interlocutores, de apoio, para a criação de seus filhos, o mais cedo possível, sendo a instituição escolar uma possível alternativa nesse sentido.

De acordo com Araújo (2002), pesquisadora da obra de Winnicott, o autismo é também estudado pelo autor no âmbito da psicose e da esquizofrenia infantil. Winnicott sinaliza, contudo, que a descrição isolada de determinadas características do autismo não implica, necessariamente, um quadro autista, podendo ser encontradas em qualquer criança. A autora afirma que o próprio Winnicott relata sobre inúmeros casos em que a tendência para o autismo foi compensada pelo ambiente, que pode minimizar consequências muito adversas ao desenvolvimento, como em contextos que tendam a levar o bebê para estados autísticos. A autora assevera que

por mais que um determinado momento e contexto tendam a levar o bebê para um estado autístico, existem cuidados específicos de um ambiente que podem minimizar quaisquer consequências de fatores adversos e possibilitar que o desenvolvimento possa seguir de um modo satisfatório. Ele [Winnicott] não concordava com a denominação de “autismo”, termo que acreditava só vinha satisfazer à necessidade dos pediatras de delimitar uma entidade patológica, aliviando-lhes a angústia. Winnicott preferia tratar a situação como uma “esquizofrenia da infância inicial”, na qual o bebê não consegue estabelecer contato com a realidade externa. (Araújo, 2002, p. 23).

Por isso, precisamos pensar na questão da inclusão escolar de crianças psicóticas na Educação Infantil, visto que as crianças precisam contar com alternativas institucionais, além da família, para sustentar o seu desenvolvimento e aprendizado que pode estar sendo prejudicado pelo contexto em que vive, principalmente se tal contexto estiver desamparado para poder cuidar de uma criança cuja possibilidade de comunicação vem sofrendo prejuízos significativos desde muito cedo. Inclusive, talvez um dos argumentos mais relevantes para que a criança autista frequente uma instituição educacional seja o de que o apoio das pessoas da instituição favorece o (re)estabelecimento de um melhor contato da criança com o

seu ambiente familiar. Entretanto, precisamos ressaltar que se tanto a criança como a sua família encontrarem uma instituição educacional despreparada, a tendência é que os sintomas recrudescam, as defesas se tornem ainda mais rígidas e o crescimento de todos, cada vez mais, prejudicado.

Lembramos que a legislação educacional atual tem se pronunciado no sentido de garantir esse direito a todos os cidadãos, e os educadores estão, de modo crescente, sendo confrontados com alunos que exigem formas diversificadas no processo de ensino-aprendizagem e necessitam ser apoiados para realizar esse complexo trabalho. Neste trabalho, pretendemos compartilhar algumas reflexões acerca desse panorama.

Primeiramente, apresentaremos um breve histórico da Educação Infantil no nosso país e algumas ideias relacionadas à inclusão escolar, especificamente no que se refere às crianças psicóticas que se inserem no quadro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Depois, seguiremos com a discussão de um estudo que realizamos, visando a uma aproximação com a realidade vivenciada por profissionais da área da Psicologia e da Educação que atuam diretamente nessa problemática.

Breve histórico sobre a Educação Infantil em nosso país

A história da Educação Infantil no Brasil teve seu início, de fato, a partir do século XIX, pois até então a responsabilidade pelas crianças era exclusivamente da família. Tomando como exemplo os modelos que já estavam implantados na Europa, surgem no Brasil as primeiras creches para os cuidados com a infância.

Foi com a Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, que surgiram as primeiras necessidades de se pensar um lugar para que as crianças pudessem ser cuidadas, pois o imperativo de mão de obra para manusear as máquinas das fábricas impulsionou as mulheres a saírem de casa, iniciando o ingresso destas no mercado de trabalho e modificando a maneira de se criar os filhos.

Em nosso país, a Educação Infantil não apresentava um caráter pedagógico-assistencialista, como acontecia em países europeus que já tinham como preocupação cuidar e educar. Por aqui, essa educação possuía uma vertente exclusivamente assistencialista, visando ajudar as mulheres que trabalhavam fora.

Segundo Paschoal e Machado (2009), vários elementos contribuíram para o surgimento das instituições mais voltadas para a infância neste período, como o acolhimento de órfãos abandonados, os altos índices de mortalidade infantil e desnutrição generalizada, o que levou alguns

setores da sociedade, dentre eles religiosos, empresários e educadores, a se interessarem, ainda que de forma tímida, pela constituição de um espaço para o cuidado infantil. Sendo assim, a criança deixou de ser vista como um objeto descartável, sem valor intrínseco como ser humano (Rizzo, 2003 apud Pascoal; Machado, 2009), e sua criação passou a ser considerada numa perspectiva filantrópica, consolidando um caráter assistencialista, que preconizava o cuidado básico às crianças, sendo que a educação era de responsabilidade exclusiva da família.

O que acontecia era uma premência de que se cuidasse das crianças, independentemente da forma como isso seria feito, já que não havia, ainda, uma estrutura educacional planejada. Enquanto, as famílias mais abastadas valiam-se de uma ajudante remunerada, como as babás, para cuidar de seus filhos, a realidade das famílias de baixa renda era outra:

as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13 apud Paschoal; Machado, 2009).

Desse modo, desde o final do século XIX, período da abolição da escravatura e início da República, houve algumas iniciativas isoladas de proteção à infância e um número significativo de creches começou a ser criado, não pelo poder público, mas por organizações filantrópicas de atenção à infância (Paschoal; Machado, 2009). Enquanto para as crianças pobres eram criadas as creches assistencialistas, para atender às mães operárias, outros setores da sociedade começaram a defender a criação dos jardins de infância que, por terem intuídos pedagógicos além das questões assistenciais, poderiam ser vantajosos para o desenvolvimento infantil. Estes, entretanto, seriam destinados apenas à alta sociedade, por possuírem um custo mais alto.

O século XX foi assolado pelas duas grandes guerras e, após a recuperação dos países envolvidos nestas, importantes conquistas tecnológicas em diversas áreas foram obtidas. Nesse contexto, o Brasil ainda continuou como um país monocultor até os fins da República Velha, com sua economia voltada para a produção de bens primários e dirigida à exportação (Santos, 2006).

Ainda conforme Santos (2006), no início do século XX, o número de creches e jardins de infância começa a crescer de forma significativa. Com a regulamentação da mão de obra feminina, exige-se que as firmas tenham creches para atender aos filhos menores das operárias enquanto estas estivessem trabalhando. Esse benefício também funciona com uma marca das diferenças entre as classes, pois quem frequentava as creches eram as crianças com uma situação socioeconômica menos favorecida, enquanto a classe alta ocupava os jardins de infância. Com o tempo, esta nomenclatura foi perdendo o significado de distinção social, sendo então a creche destinada a crianças de 2 a 4 anos e os jardins a crianças de 5 e 6 anos.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas com a intenção primordial de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. (Kuhlmann Júnior, 1998).

A visão assistencialista da infância passou por uma ruptura parcial, concepção que perdurou durante muito tempo e ainda persiste em algumas instituições, passando a ser encarada como uma preparação para a admissão na primeira série, ou seja, preparar-se-ia a criança de classe social menos favorecida para que ela fosse capaz de acompanhar as demais crianças ao longo do ensino da primeira à quarta série. (Santos, 2006).

Atualmente, acredita-se que se tem conseguido avanços no sentido de se repensar o cunho assistencialista e apenas preparatório, para a escolarização que envolvia (e ainda envolve) muitas instituições. A Educação Infantil, já reconhecida como parte do processo educativo, passou também a se destacar nas discussões educacionais, inclusive no que diz respeito à formação dos profissionais que irão trabalhar com as crianças menores (Santos, 2006). A Educação Infantil vem se apresentando como uma possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem que ajudará as crianças ao longo de toda a sua vida escolar, tornando suas experiências acadêmicas cada vez mais significativas desde o início da escolarização.

Assim, refletir sobre a Educação Infantil do século XXI implica deparar-se com antigas concepções e práticas profissionais, e também com profundas mudanças tanto econômicas, sociais, políticas quanto culturais e tecnológicas. São muitos os desafios que um professor enfrenta no contexto escolar, o que exige um investimento crescente e sólido na formação de profissionais que atuam na Educação Infantil. As ideias do psicanalista D. W. Winnicott (1975) podem fornecer uma

importante contribuição quanto ao que se pode fazer pelas gerações futuras, quando há uma preocupação verdadeira com as crianças em idade pré-escolar. A instituição educacional infantil tem um papel fundamental, e

desde que tenha um real interesse por crianças, uma possibilidade pessoal de identificar-se com elas e disposição para conhecer o que acontece durante o crescimento delas, pode colaborar significativamente para o florescimento de muitas potencialidades humanas. (Ribeiro, 2004, p. 45).

Quando se trata da inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, precisamos reafirmar a importância de enfrentarmos uma temática nova, principalmente na Educação Infantil, que, como acabamos de descrever, recentemente passou a integrar a educação básica. Para isso, precisamos de uma disponibilidade em conhecer as experiências que já existem nesse campo e as possibilidades férteis de colaboração que uma boa escola pode fornecer a todas as crianças.

Educação Inclusiva

Um princípio fundamental da Educação Inclusiva é o de que todos os alunos, independentemente de suas condições socioculturais ou de seu estágio de desenvolvimento e aprendizagem, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender a suas necessidades. Isto pressupõe alterações no modelo de escola tradicional, de forma que práticas discriminativas e seletivas deem lugar a um modo de relacionamento que se identifique com a diversidade das pessoas, transpondo obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o modo já estabelecido de ensinar precisa sofrer alterações, buscando rever e reformular as práticas pedagógicas usuais, que precisam atingir, agora, toda a diversidade de alunos. O Decreto n.º 7.611 (Brasil, 2011), de 17 de novembro de 2011, trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e refere-se a estudantes “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (Brasil, 2011). Por AEE entende-se tanto uma integração da proposta pedagógica da escola – com o envolvimento familiar – como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (Brasil, 2011).

Entendemos que a implementação de um sistema educacional inclusivo, que ofereça um enriquecimento da realidade escolar para todos os educandos, constitui para a escola um desafio, no sentido tanto de criar como de adaptar os recursos de que a instituição escolar dispõe. Isso envolve desde mudanças físicas, como, por exemplo, melhorar a acessibilidade à/na escola, até uma profunda revisão psicopedagógica, que implica mudanças subjetivas de todos os envolvidos no processo educacional. Essas questões levam-nos a refletir sobre o desenvolvimento profissional dos educadores e a necessidade de investigarmos a complexidade das questões relacionadas a sua formação.

A seguir, apresentaremos um estudo exploratório sobre a temática da inclusão escolar, enfocando a inserção de crianças psicóticas na Educação Infantil, realizado com vistas a enriquecer o curso de graduação em Psicologia. Tal tema despertou nosso interesse devido à importância crescente que a educação das crianças pequenas tem representado para a nossa sociedade atual e considerando os benefícios e riscos que o processo de escolarização infantil pode trazer tanto para as crianças comuns quanto para aquelas cujo desenvolvimento vem acompanhado de maior sofrimento psíquico.

Acreditamos que pensar sobre essas questões é extremamente útil no ensino superior, porque permite um aprofundamento nas questões da existência humana e uma formação voltada para a realidade em que os futuros profissionais irão atuar.

Um estudo exploratório sobre a inclusão escolar de crianças psicóticas na Educação Infantil

Este estudo foi realizado visando a obter dados que possam auxiliar os profissionais que trabalham com crianças autistas, além de impulsionar uma contínua investigação desse tema, principalmente no que se refere à Educação Infantil e à inclusão escolar, um campo que tem muito a ser explorado. Para isso, inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca do tema, e entrevistas com educadores, que trabalham em escolas que já se adequaram para garantir uma prática inclusivista, e psicólogos clínicos experientes, que tratam de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente as psicóticas.

Foram convidados para participar da investigação quatro profissionais com pelo menos dez anos de atuação em Psicologia Escolar ou na prática de inclusão escolar ou no tratamento de crianças psicóticas, tanto na rede pública como na rede particular de saúde e educação. Os

profissionais participaram voluntariamente do estudo, sendo esclarecidos sobre todas as suas etapas.

Primeiramente, fizemos um primeiro contato com as escolas e com os profissionais elencados, a fim de apresentar a proposta de pesquisa, conhecer a disponibilidade dos mesmos para participarem voluntariamente da mesma, em seguida, realizamos os agendamentos necessários. Utilizamos a entrevista semiestruturada, composta de perguntas a respeito da prática dos profissionais, assim como suas reflexões sobre os temas abordados. Buscamos utilizar esse instrumento de pesquisa, esclarecendo que o estudo não almejava ser conclusivo, mas contribuir com a formação dos estudantes e com a temática em questão.

O roteiro de perguntas norteadoras foi construído, buscando contemplar pontos considerados importantes pelos pesquisadores, sendo gravadas, transcritas e, posteriormente, “apagadas”, para garantir o sigilo das informações. A análise das informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas pautou-se na metodologia da análise qualitativa do conteúdo, e os principais aspectos explorados nas entrevistas foram:

- a. O trabalho específico que as crianças com TGD exigem da escola.
- b. As principais dificuldades e desafios da escola na visão dos profissionais.
- c. Questões relacionadas ao preparo dos profissionais para o atendimento das necessidades destas crianças.

A partir desses itens, pudemos refletir sobre o que os entrevistados nos relataram.

A seguir, apresentaremos os aspectos mais relevantes das análises das entrevistas.

Com relação ao trabalho específico que as crianças com TGD exigem da escola, a psicóloga clínica A⁴, com experiência no atendimento de crianças psicóticas no serviço público e privado há mais de dez anos, diz que a escola *“vai ter que construir um caminho com essa criança”*, por meio de diálogos entre professores, membros da diretoria e psicólogos, para buscar formas de ajudar a criança. Além disso, a profissional sugere uma monitoria ou assistência especializada, para acompanhar de perto a criança na escola e favorecer a construção de vínculos.

A educadora B, que também tem experiência de mais de uma década em receber crianças com TGD na escola onde trabalha,

⁴ Designaremos os profissionais por letras, para preservarmos a identidade de cada um. Os recortes selecionados dos depoimentos são apresentados em itálico, a fim de diferenciá-los dos trechos de obras dos autores citados no trabalho.

também aponta a mesma necessidade de um acompanhante específico para tais alunos, além de profissionais especializados na equipe escolar. A educadora salienta que *“o professor precisa ter desejo de querer trabalhar com aquela criança”*. Ela ainda explica que, no desenvolvimento das atividades em Educação Infantil, o trabalho não é centrado no conteúdo, uma vez que o mais importante é o processo de aprendizagem. Assim, o trabalho dos educadores com crianças psicóticas envolve tanto a preparação individualizada do material didático como o acompanhamento individual especializado, voltado para as necessidades do aluno. Além disso, ela afirma: *“nós vamos trabalhando da forma que é possível, estudando o que é possível fazer”*. E acrescenta que, no trabalho junto a esses alunos, *“quanto mais velha a criança é, mais complexo é o trabalho”*.

Já a psicóloga escolar C acredita que a escola, ao receber as crianças com TGD, deve *“fazer um diagnóstico e focar as áreas que podem ser trabalhadas, porque ninguém sabe o quanto essa criança pode aprender”*. Ela também aponta a importância de um trabalho personalizado para a criança, além de *“um trabalho de grupo com essa criança, é estar disponível para o desafio”*. A profissional considera que, na Educação Infantil, *“às vezes, essas crianças não são diagnosticadas porque elas são mais livres, não têm tanta sistematização”*. Nesse sentido, uma avaliação ampla das potencialidades da criança pode ser decisiva para um posterior acompanhamento pedagógico e psicológico efetivo.

Por sua vez, a psicóloga clínica D entende que a escola deve oferecer condições estruturais para que haja inclusão, como, por exemplo, ter um número reduzido de alunos por sala. Em casos de inclusão de alunos psicóticos, *“a escola precisa ter uma consciência de qual é o problema psicótico, de quais são as dificuldades que essa criança tem, do desenvolvimento dela, para a maneira que ela [a escola] vai abordar [com a criança] as manifestações dessas dificuldades na escola”*. Ela aponta também a necessidade de ter um psicólogo na escola e uma orientação pedagógica, mas que considere o processo de construção do conhecimento, tendo em vista que, *“se for uma escola muito rígida, ela não comporta essas crianças”*; e enfatiza a importância de se entender como a criança aprende a pensar.

Para a psicóloga D, a escola deve ambientar, ou seja, integrar a criança com TGD ao grupo: *“a escola precisa funcionar de uma maneira organizada para a aprendizagem ocorrer”*. No caso de crianças psicóticas, ela explica que *“a escola precisa ter uma certa tolerância para adesão da inclusão”*, uma vez que a criança está desorganizada mentalmente e, por isso, vai desorganizar o ambiente. Neste sentido, afirma que a instituição

“tem que saber o que é a psicose, do que se trata o transtorno, quais são as dificuldades”, para poder lidar com as mudanças que tais crianças provocam no contexto escolar. A entrevistada D também ressalta a importância de se ter um psicólogo dentro da escola, para lidar com a realidade que os desafios da inclusão acarretam.

A profissional salienta que a escola também deve pensar na inclusão dos pais, desenvolvendo um manejo para lidar com as situações adversas. Em relação ao corpo docente, destaca a importância de que o mesmo tenha condições para se desenvolver emocionalmente, e também na área pedagógica.

Principais dificuldades e desafios da escola na visão dos profissionais

A profissional A considera que a inclusão de crianças com TGD é um processo problemático, uma vez que até mesmo a inclusão de crianças sem transtornos graves é difícil, *“outra criança que tem um pouquinho mais de problema já é um transtorno para a escola”*. Ela aponta que o trabalho com a criança e com a família pode alcançar êxito, mas o maior desafio é da parte da escola, que não está preparada para este tipo de trabalho.

Para B, a inclusão *“não é uma tarefa fácil”*, mas sim, bastante complexa. A psicóloga aponta a questão financeira como um aspecto importante a ser considerado, uma vez que tanto para a escola quanto para a família haverá um custo adicional com tais crianças, como, por exemplo, os custos de um acompanhante para o aluno com dificuldades psicológicas severas. Ela afirma que o maior desafio da inclusão é *“ajudar o professor a compreender que existe uma mente que é inconsciente”* e, assim, o comportamento da criança nem sempre é consequência de sua vontade consciente, mas faz parte de um movimento inconsciente que emerge e deve ser trabalhado.

De acordo com B, *“o maior desafio mesmo é que as pessoas tenham disponibilidade, ou seja, que elas estudem muito e queiram muito, para estarem nessa situação. Mas sempre tem que ter o apoio da equipe multidisciplinar”*. Nesse sentido, a psicóloga D entende que em uma escola comum, sobretudo na pública, não há profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo para acompanhar as crianças, constituindo dificuldades para o processo inclusivo, uma vez que a criança *“vai ter um desenvolvimento mais lento”*. Assim, ela diz: *“eu acho que é uma coisa difícil a gente pensar na inclusão nas escolas públicas, porque essas crianças não vão ter acesso aos atendimentos necessários”*.

O preparo do profissional – a formação para o atendimento das necessidades de crianças com TGD

A psicóloga D explica que, embora haja um movimento em prol da inclusão, ainda há um despreparo muito grande dos professores. Neste sentido, a educadora B afirma que a escola precisa se adequar para receber as crianças com as mais diversas necessidades, num *“trabalho que agregue a diversidade”*. E aponta o imperativo de uma formação que compreenda tanto os aspectos conscientes como inconscientes do ser humano. Além disso, os educadores devem aprender sobre a psicologia do desenvolvimento, a cognição e a importância da socialização para a criança. A profissional destaca a psicanálise como um campo do saber fundamental para lidar com a psicose, por exemplo.

A entrevistada D ressalta o desenvolvimento emocional dos professores como ponto relevante no processo da inclusão, uma vez que não basta ter o domínio dos aspectos pedagógicos. Além disso, ele deve saber lidar e encaminhar para profissionais especializados as crianças que apresentem características que evidenciem Transtornos Globais do Desenvolvimento. Assim, o professor que conhece o que se passa com a criança – suas dificuldades e o seu momento de desenvolvimento – tem melhores condições de ajudá-la e de investigar o seu problema.

Ressaltamos também uma experiência de inclusão de uma criança com TGD, da qual podemos extrair algumas considerações importantes. A profissional conta que a escola recebeu um menino com a síndrome do x frágil e que o mesmo apanhou de crianças maiores, que reagiram a sua constante provocação. Assim, a profissional destaca outro aspecto da inclusão para o qual os educadores precisam atentar: a questão da adaptação da criança às demais, uma vez que *“as crianças têm dificuldade de compreender e são crianças também. Primeiramente, não é que tem preconceito, é porque o outro está provocando e, assim, eles são crianças e vão reagir”*. Isso demonstra a necessidade de um trabalho permanente na escola junto aos próprios alunos, que reagem às diferenças:

Eles reagem e a gente tem que trabalhar. A criança, às vezes, sofre um pouco, mas esse menino também bate, não é que ele é santo não, ele é um “capetinha”. Mas na hora que ele apanha, e a gente vê isso, a gente experiência que algumas crianças já conseguem ponderar: “– Olha, é uma criança que tem dificuldade [...]”, mas, em geral, eu acho que as outras crianças acabam crescendo com a diversidade. Se homogeneizar, se for tudo muito certinho, eu tenho suspeita dessas coisas. Tudo que é muito certinho, tudo perfeito, tudo muito arrumadinho, você pode saber que

está escondendo alguma coisa muito forrada por trás. Gente é diferente, as pessoas são diversas. (Fala retirada da transcrição do diálogo entre pesquisador e sujeito).

Tais apontamentos remetem-nos à importância do professor ter acesso a teorias que o ajudem a compreender o comportamento das crianças e os motivos, inclusive inconscientes, que as levam a ser diferentes umas das outras. A partir desse conhecimento, pode ficar mais fácil pensar em estratégias pedagógicas que agreguem essa diversidade humana, sem perder de vista os conteúdos a serem trabalhados.

Uma das experiências de sucesso narradas por uma das entrevistadas refere-se a uma criança com TGD, que apresentava um núcleo autista. A princípio, a criança não conversava, não olhava para as pessoas, não se dirigia à profissional para falar, o que caracterizava uma dificuldade de estabelecer contato. Após quatro anos de trabalho, a criança apresentou melhoras em seu quadro, inclusive tendo aprendido a ler e a lidar com os números. A profissional destaca que todas as crianças que ela tem recebido na escola apresentam melhora, sobretudo as que ali permaneceram por mais tempo. Ela ressalta que, *“quanto mais velha a criança é, mais complexo é o trabalho”*, o que nos leva a pensar na importância de um olhar diagnóstico precoce, seguido de um acompanhamento efetivo e permanente junto à criança.

Nesse sentido, percebemos a importância de uma formação docente que contemple um olhar mais cuidadoso e sensível dos educadores para essas questões do desenvolvimento das crianças com TGD.

Considerações finais

Algumas questões nortearam o desenvolvimento deste trabalho, tais como: Que tipo específico de trabalho as crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento exigem da escola? Quais as questões, os desafios com que os profissionais da Educação Infantil se deparam perante os Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD apresentados pelas crianças com as quais trabalham? Quais as condições mínimas que a escola precisa organizar para atender às necessidades dessas crianças? O que uma criança psicótica requer do ambiente escolar para que suas necessidades sejam atendidas?

Na Educação Infantil, a escola enfrenta certo embate social junto à família, quando há a identificação do problema na criança, que deve ser enfrentado institucionalmente. Tal momento é muito doloroso para as famílias, e a escola acompanha tal processo.

A análise dos dados obtidos neste estudo nos leva a compreender que, inicialmente, há um grande ônus para o educador, que representa esse “outro” que está vendo a realidade do problema que, muitas vezes, a família não percebe. Diferentemente da criança com Síndrome de Down, por exemplo, que já tem uma etiologia socialmente aceita, a criança com TGD tem uma etiologia controvertida. Geralmente, o educador infantil é quem primeiro aponta o problema, uma vez que a criança está inserida num coletivo e demanda cuidados intensivos e especiais.

Os relatos também nos indicam a importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, no sentido de exercer a sua sensibilidade para a composição do grupo, das salas de aula, na avaliação e formação de professores, para que possam lidar com crianças com TGD, uma vez que é necessário o desejo do professor e outras condições pessoais, para lidar com uma clientela tão especial. Tal tema remete à necessidade de formação continuada dos professores.

A criança psicótica já foi, em algum momento, extremamente invadida pelo seu ambiente. Assumir uma criança com defesa dessa maneira exige um grande respeito pelo sofrimento psíquico que ela atravessou e a fez se defender dessa maneira. Nesse sentido, o trabalho exige um restabelecimento das possibilidades de comunicação e exige pessoas realmente disponíveis para conhecer essas questões e ter condições pessoais para realizar esse tipo de trabalho.

Trata-se de um desafio para a escola, pois receber essas crianças é um trabalho com toda a sociedade, uma vez que as pessoas temem, muitas vezes, um contato maior com problemáticas dessa natureza. A pesquisa junto aos profissionais que atuam diretamente com tais crianças nos sugere que, em síntese, o trabalho específico que as crianças com TGD exigem da escola inclui a construção de espaços dialógicos entre professores e direção, para trabalhar a inclusão, a necessidade de monitoria ou assistência especializada junto à criança (acompanhante), o desenvolvimento pedagógico e emocional do corpo docente para lidar com o aluno com TGD, a preparação do material pedagógico e o acompanhamento individual do aluno pela psicopedagoga, a elaboração de um diagnóstico, um número reduzido de alunos por sala, a necessidade de um psicólogo na escola, uma orientação pedagógica mais construtivista, o conhecimento e a compreensão da psicose e a inclusão dos pais dos alunos psicóticos.

Observamos também que as principais dificuldades e desafios da escola, na visão dos profissionais, refere-se à falta de preparo da escola para a inclusão de forma geral, a falta de recursos financeiros para fornecer estrutura para o atendimento de crianças com TGD, a necessidade de maior

formação continuada do corpo docente, a necessidade de que o professor tenha disponibilidade interna, emocional, para lidar com essas crianças, e a necessidade de um apoio de equipe multidisciplinar na escola.

O preparo do profissional, a formação para o atendimento das necessidades dessas crianças requer uma formação docente de base psicanalítica, envolvendo os aspectos conscientes e inconscientes da formação humana, a aprendizagem docente de conteúdos referentes à Psicologia do Desenvolvimento e ao Cognitivismo, o reconhecimento da importância da socialização para a criança, um trabalho voltado para o desenvolvimento emocional dos professores, a fim de que os mesmos saibam lidar e encaminhar a profissionais especializados as crianças com TGD.

As análises deste estudo apontam que a criança psicótica, muitas vezes, vai sendo prejudicada no seu aprendizado por causa das defesas estabelecidas e, assim, deixa de integrar muitas experiências importantes para o seu desenvolvimento. Por isso, existe um benefício significativo que a escolarização iniciada mais cedo pode trazer para a criança psicótica, sobretudo quando ela está incluída num sistema de apoio integrado. Sob este enfoque, o professor é fundamental nesse processo, mas precisa ser apoiado na teoria e na prática, contando com auxiliares na rotina escolar, bem como tendo interlocução com outras especialidades profissionais com que possam trabalhar de maneira conjunta, para que a criança seja de alguma forma beneficiada.

Referências

ARAÚJO, Conceição A. Serralha de. *Contribuições de D. W. Winnicott para a etiologia e a clínica do autismo*. 2002. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - PUC-SP, São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. *Decreto Federal nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M, C, G. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios desta modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

RIBEIRO, M. J. *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar*. 2004. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - PUC-SP, São Paulo, 2004.

SANTOS, I. F. Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX? In: *Anais do VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. 1 CD-ROM.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Capítulo III

Pressupostos da educação inclusiva no mundo imperial: desafios para o contexto escolar

Sílvia Carlos dos Santos¹

Arlei Peripolli²

Este capítulo almeja – com um sensível olhar reflexivo – problematizar a Educação Inclusiva que se encontra inserida no âmago do mal-estar e do desassossego, desta conjuntura sócio-histórica gestada no processo de globalização, que perpassa fronteiras, ligando culturas em novas combinações de espaço/tempo, onde o mundo se organiza em novas formas hegemônicas de domínio, que invadem e emergem, no dia a dia dos seres humanos, quer seja no campo educacional quer sejam conhecimentos/saberes. Sobre isso, Hardt e Negri (2006, p. 11) legitimam esse processo de pensamento quando afirmam:

vimos testemunhando uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais. Juntamente com o mercado global e com circuitos globais de produção, onde, surge uma ordem global, uma nova lógica e estrutura de comando – em resumo, uma nova forma de supremacia: o Império. Esse é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo. (Hardt; Negri, 2006, p. 11).

A preferência pela temática do Mundo Imperial e sua influência nas políticas públicas da Educação Inclusiva, deve-se ao fato de que tal terminologia e seus respectivos entendimentos podem oportunizar novas formas de reflexão e autoconhecimento no cotidiano de aprendizagem, onde a formação, o perfil docente, a escola como tempo/espaço de problematização sobre a produção do conhecimento, o currículo e a avaliação sejam (re) pensados pelo prisma descrito e que, além de tudo, dê ênfase especial para o (re)significar das práticas pedagógicas frente a todos os alunos.

Assim, faz-se importante, inicialmente, apresentar algumas questões sobre a origem do Mundo Imperial a partir de concepções dos autores Michael Hardt e Antônio Negri (2006), do livro *Império e*

¹ Professor da Rede Municipal de Santa Maria, doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

² Professor e Coordenador da Educação Inclusiva do município de Santa Maria.

de outros que possuem algo em comum: a correlação de ideias acerca desse mal-estar e desassossego do tempo presente e da insurgência de uma contemporaneidade pressurosa, cujas relações sociais e (inter) subjetivas dos seres humanos são delineadas em discursos de poder, em um mundo composto por vários organismos nacionais e supranacionais e, em contraste, as políticas públicas que almejam promover uma educação de qualidade e inclusiva.

1. Aspectos e concepções do Mundo Imperial: um porvir da universalização do mundo globalizado

A passagem para o Mundo Imperial está ligada ao declínio, pouco a pouco, da soberania moderna e ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento tornara-se a fundamental força econômica da produção, tratando este como uma mudança geral na condição humana. Ainda seguindo os pensamentos de Hardt e Negri (2006):

A construção dos caminhos e limites desses novos fluxos globais tem sido acompanhada por uma transformação dos próprios processos produtivos dominantes, com o resultado de que o papel da mão-de-obra industrial foi restringido, e em seu lugar ganhou prioridade a mão-de-obra comunicativa, cooperativa e cordial. Na pós-modernização da economia global, a produção de riqueza tende cada vez mais ao que chamaremos de produção biopolítica, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se completam um ao outro. (Hardt; Negri, 2006, p. 13).

Em Siqueira (2002), pode-se inferir que o contexto histórico pós-moderno, ou a condição do Mundo Imperial, caracteriza-se por intensos desenvolvimentos e (trans)formações que estão acontecendo no campo tecnológico, com realce em especial às mídias, às telecomunicações, à internet como uma rede global de comunicação, na produção econômica, na cultura, nas formas de sociabilidade, na educação, nas políticas públicas e no respeito à cidadania.

A base material do Mundo Imperial seria, assim, a globalização, as dimensões universalizantes da economia do capitalismo, com todas as consequências que este fenômeno vem significando para as sociedades ou mesmo para os sujeitos contemporâneos. Stabile (1999) assevera:

Sejam bem-vindos ao pós-modernismo: ao mundo do espetáculo da mídia, do sumiço da realidade, do fim da história, da morte do marxismo e de

um grande número de outras alegações deste milênio [...]. A sociedade aproximou-se da beira do mundo agora nivelado, alegam os pós-modernistas, e a única coisa que conseguimos saber com certeza é que não podemos compreender o que nos levou para lá ou o que existe abaixo de nós, no abismo. (Stabile, 1999, p. 146).

Seguindo os pensamentos do mesmo autor (Stabile, 1999, p. 147), o Mundo Imperial, ou a Sociedade Pós-Industrial, Pós-Fordista ou mesmo Pós-Capitalista, pode ser entendido como um período histórico, onde o consumo superou a produção, tornando a luta de classe – sociedade dividida entre trabalhadores e patrões – uma ideia obsoleta, compreendendo que “as pessoas não se identificam mais como classe, mas sim, através de identidades mais particulares, ou seja, de pequenos grupos”.

O Mundo Imperial é um fenômeno que aponta uma mudança de paradigma, através de uma amostra cultural sob os novos nortes do capitalismo global e por meio da explosão tecnocientífica que se difunde a uma velocidade admirável, originando configurações de ser, estar e sentir do ser humano como um sujeito fragmentado, vazio, dessubstancializado, sem um indicativo real de sua identidade e de seus projetos. Como pode ser visto em Hardt e Negri (2006):

O modo de ir além da crise é o deslocamento ontológico do sujeito. A mudança mais importante, portanto, ocorre dentro da humanidade, uma vez que o fim da modernidade também pôs fim à esperança de encontrar algo que possa identificar o eu fora da comunidade, fora da cooperação, e fora das relações críticas e contraditórias que cada pessoa encontra num não-lugar, isto é, no mundo e na multidão. É aí onde reaparece a ideia de Império, não como território, não nas dimensões determinadas de seu tempo e espaço, e não do ponto de vista de um povo e sua história, mas simplesmente como a fábrica de uma dimensão humana, ontológica que tende a se tornar universal. (Hardt; Negri, 2006, p. 407).

Hall (2001) corrobora quando diz que a identidade do sujeito contemporâneo é constituída na influência mútua entre o eu e a sociedade, visto que este é concebido como não tendo uma identificação própria e durável. A identidade (trans)forma-se continuamente em relação aos padrões pelos quais os cidadãos são representados nos sistemas culturais que os envolvem.

Seguindo Santos (1986), pode-se aferir que o Mundo Imperial é um ecletismo, isto é, uma mescla de múltiplas tendências e estilos, aceitos sob a mesma nomenclatura. Para ele, esse não tem coesão, coerência; é aberto

e composto por pluralidades e mudanças. O mesmo entende o mundo atual como um espectro, que se disseminou, no dia a dia do ser humano, através da tecnologia eletrônica de massa e individual, objetivando a sua saturação por meio de informações, diversões, propagandas, novelas, notícias violentas e serviços. No tempo presente da cibernética – tratamento computadorizado do conhecimento e da informação – valoriza-se em demasia signos em vez de valores da pessoa humana, como mostram Hardt e Negri (2006) quando dizem que

o poder de mando do Império funciona em todos os registros da ordem social, descendo às profundezas do mundo social. O Império não só administra um território com sua população mas também cria o próprio mundo que ele habita. Não apenas regula as interações humanas como procura reger diretamente a natureza humana. O objeto do seu governo é a vida social como um todo, e assim o Império se apresenta como forma paradigmática de biopoder. (Hardt; Negri, 2006, p. 15).

Revisitando os pensamentos de Siqueira (2001), pode-se apreender que o Mundo Imperial é, por excelência, a sociedade do espaço global, e, neste, o que se chama de globalização, qualifica-se pela diversidade e não pela uniformidade. Em um tempo/espaço, dominado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, multiplicaram-se os contingentes de dados e de seres humanos, pondo todos em contato com todos e, principalmente, com diferentes estilos de viver, pensar e sentir a vida. Por isto, na nova ordem mundial, o pluralismo cultural é (re) conduzido sob a forma de redes, e cada espaço (trans)forma-se numa teia de relações sociais altamente complexa, em um entrecruzamento cada vez mais intenso de diferentes culturas e idiossincrasias.

Com Lampert (2005), ao somá-lo a todas essas vozes, abstrai-se, que conceituar o Mundo Imperial não é algo fácil, pois

não se sabe com exatidão se esse fenômeno, relativamente recente, representa um novo período na civilização; se é uma mudança paradigmática, um movimento cultural ou se pode ser considerado como uma reavaliação crítica dos modos modernos de pensamento, porque questiona as dicotomias rígidas criadas pela modernidade entre realidade objetiva/subjetiva, fato/imaginação, secular/sagrado, público/privado, científico/vulgar. (Lampert, 2005, p. 13).

O discurso do Mundo Imperial apresenta vários enigmas característicos que forçam a recebê-lo como algo fragmentado, contraditório

e incompatível. Esse é, certamente, um estilo diferente de se conhecer a história e a própria temporalidade, é, portanto, como pode se ver em Hardt e Negri (2006, p. 14-15), um entrar em crise da legitimação historicista, que se fundamenta em uma fácil e simples concepção linear/unitária do tempo histórico. “O Império se apresenta, em seu modo de governo, não como um momento transitório no desenrolar da História, mas como um regime sem fronteiras temporais, e, nesse sentido, fora da História ou no fim da História.”

Mundo que tem, conseqüentemente, uma postura de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade, cidadania e objetividade, o ideário de progresso ou emancipação universal, os preceitos únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação, e que vê, ao mesmo tempo, a conjuntura como ocasional, gratuita, diferente, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, suscitando certo grau de descrença em relação à objetividade da verdade, da história, dos preceitos e das políticas públicas em relação à diversidade e à coerência de identidades: espectros do tempo/espço totalizante, global. Como ainda pode ser corroborado com os mesmos autores (Hardt; Negri, 2006)

É meia-noite numa noite de espectros. Tanto o novo reino do Império como a nova criatividade imaterial e cooperativa da multidão se movem nas sombras, e nada consegue iluminar o destino que nos espera. Todavia, ganhamos um novo ponto de referência (e amanhã talvez uma nova consciência), que consiste no fato de que o Império é definido pela crise, que seu declínio já começou, e que por isso cada linha de antagonismo conduz ao evento e à singularidade. (Hardt; Negri, 2006, p. 409).

Enfim, é preciso decodificar as políticas públicas em relação à realidade educacional a partir da apreensão do conhecimento em sua totalidade e do saber como aquisição ímpar, para a compreensão da função do ser humano na universalização do Mundo Imperial. Conceito centrado na subjetividade dos cidadãos, revelando, de tal modo, a racionalização e a fria objetividade do método de produção industrial em escala mundial e a crise instalada nos princípios basilares e referenciais que ligam a realidade da Educação Inclusiva às atitudes do mercado global como mudanças nos modos capitalista de produção.

2. Um olhar para as políticas inclusivas: expectativas atuais

A educação, em sua compreensão histórica, estabeleceu-se como privilégio de uma classe social, como forma de cerceamento validado pelas

políticas públicas e práticas educacionais que espelhavam a ordem vigente. A partir do acesso democrático ao ensino público se ratifica o contrassenso inclusão/exclusão, visto que, mesmo com a universalização desse, cidadãos e grupos entendidos como fora dos padrões homogeneizadores, são segregados. Assim, a exclusão apresenta particularidades comuns que se transformam em procedimento de seleção, admitindo o fracasso escolar. Nesse ínterim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) corroboram ao afirmar que:

Em todo mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais. (Brasil, 2001b, p. 5).

Essa problemática assinala as normativas de distinção dos alunos em função de suas características idiossincráticas, corroborando com o modelo tradicional de educação escolar. Assim, a Educação Especial se estruturou como um atendimento específico, vindo substituir o ensino comum e trazendo distintos entendimentos, nomenclaturas e modalidades que deram origem a instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

A escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61 (Brasil, 1961), que vem balizar o direito a todos de uma educação oferecida, preferencialmente, nos sistemas regulares de ensino. Contudo, a Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971) altera a LDBEN anterior, ao recomendar atendimento especializado a esses alunos, não executando a organização de um sistema capaz de abarcar as diversidades, o que acaba promovendo a condução dos alunos para as classes e escolas especiais.

No entanto, não se pode deixar de analisar que, como pano de fundo de toda legislação, há concepções e, principalmente, um contexto sócio-histórico e cultural, como mostra, a esse respeito, Carvalho (2001) ao acrescentar que:

À época da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, prevalecia o nacional desenvolvimentismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, generalista. Após a internacionalização da economia, mudou o modelo adotado. O interesse maior passou a ser o suprimento do mercado de trabalho para

o que havia necessidade de profissionalizar. E este é o “espírito” da Lei 5.692/71, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho. (Carvalho, 2001, p. 64).

Sob a visão integracionista, o Ministério da Educação - MEC, em 1973, institui o Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, órgão com a autoridade de gerenciar a Educação Especial no Brasil, com foco voltado a ações e campanhas assistenciais. Nesse ínterim, não se configura o acesso universal à educação por meio de uma política pública, permanecendo a ideia de uma política específica para atender as singularidades de aprendizagem desses alunos.

O Art. 3º, do Inciso IV, da Constituição Federal, de 1988 (Brasil, 1988), delibera, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, excluindo de ações preconceituosas de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Define, também, em seu Art. 205º (Brasil, 1988), a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assim, percebe-se a preocupação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, sem haver distinção alguma. No seu Art. 206º (Brasil, 1988), Inciso I, estabelece a equidade de condições de acesso e permanência no espaço de aprendizagem. Para Cury (1999, p. 14), “fica clara a opção da Constituição Federal de 1988 e, à sua luz, a da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de outras leis infraconstitucionais em considerarem a diferença como constituinte do princípio da pluralidade.”

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 (Unesco, 1990), e a Declaração de Salamanca, em 1994 (Unesco, 1994), norteiam e influenciam a construção de políticas públicas para a efetivação da educação inclusiva. Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90 (Brasil, 1990) – Art. 55º, vem corroborar com a legislação vigente ao orientar os pais ou responsáveis da necessidade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994, p. 19), aprovada e promulgada, promove o processo de integração do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Tal Política Pública não reflete uma (re)significação das práticas educacionais de modo que se aqüilatem as distintas habilidades e formas de aprendizagem no ensino comum, permanecendo, desse modo, um

grande contingente de alunos sendo atendidos nas classes especiais. De acordo com Matoan (1998),

o que em outros tempos se estimava como a melhor maneira de atender às necessidades dos alunos incapacitados – ou seja, separá-los do resto da sociedade em turmas escolares e em instituições especializadas – hoje, converteu-se em uma solução ultrapassada. (Mantoan, 1998, p. 98).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) – no Art. 59º, recomenda que as escolas garantam aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas distintas necessidades; certificando a terminalidade específica aos que não alcançaram o nível sugerido para a finalização do Ensino Fundamental, em consequência de suas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Ainda, determina, em (Brasil, 1996) seu Art. 24º, Inciso V e Art. 37º, respectivamente, a possibilidade de se avançar nos cursos e nas séries por meio da averiguação do aprendizado e oportunidades de ações educacionais em conformidade às características, interesses, condições de vida e de trabalho de seus alunos, mediante cursos e exames específicos.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (Brasil, 2001c), no Art. 2º, preconiza a necessidade de todos os alunos terem matrícula garantida nos sistemas de ensino, incumbindo às escolas (re)estruturarem-se e adequarem-se para o recebimento e atendimento pedagógico daqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, proporcionando reais condições para uma educação inclusiva e de qualidade. Diante disso, Andrade e Schütz (2002, p. 8) corroboram ao afirmarem que “somente diante de um processo de escolarização, onde haja acesso e permanência na escola regular, com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito é que existe de fato, a inclusão.”

O Decreto n.º 3.956/2001 (Brasil, 2001a), que promulga, no Brasil, a Convenção da Guatemala, tem importante ressonância na educação, ao promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização – deliberando como discriminação, com base na necessidade educacional especial, toda distinção ou exclusão que impede ou anula os direitos humanos à cidadania e às suas liberdades fundamentais. Nesse sentido, Andrade e Schütz (2002) acrescentam que

o princípio que ampara a escola inclusiva encontra-se na Constituição Federal, principalmente enfocado nos artigos 5º e 6º. Naquele, o Inciso XLI começa a determinar a punição para qualquer discriminação atentatória

dos direitos e liberdades fundamentais. Excluir é atentado ao direito de incluir. (Andrade e Schütz, 2002, p. 8).

A Organização das Nações Unidas, em (2006), aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é copartícipe, orienta e assegura a construção de um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, seguindo ações para garantir que nenhum aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação seja excluído do sistema educacional regular devido a sua singularidade; e também orienta e assegura que todos tenham acesso a uma Educação Inclusiva de qualidade, gratuita e com igualdade de condições. Nessa perspectiva, Ferreira e Guimarães (2003) contribuem quando afirmam que:

Nesse aspecto, releva refletir que incluir alunos com deficiências nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto interrelacionado da escola com uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história. (Ferreira e Guimarães, 2003, p. 44).

Dentre as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, o Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007) determina e orienta o acesso, a permanência, no ensino regular, e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, fortalecendo e articulando, assim, o processo de inclusão educacional em todas as escolas públicas. A sistematização desse processo de inclusão é também assim entendida por Carvalho (2001, p. 42) quando afirma que é “oportuno, também, enfatizar que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo e não como uma providência a ser tomada”. Fica, assim, evidenciada uma preocupação recorrente. A inclusão, portanto, precisa ser abordada de modo que se torne uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaços de aprendizagem.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o Parágrafo Único do Art. 60º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, ao afirmar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Considerando as idiossincrasias de cada aluno, o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras para a plena participação deste. As ações desenvolvidas distinguem-se daquelas realizadas na sala de aula regular, não substituindo a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

O mesmo atendimento oferece uma gama de possibilidades a seu público alvo como: programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas, dentre outros, tendo a necessidade de estar vinculado ao Projeto Pedagógico. Sendo que este deve ser realizado no contraturno do ensino comum, na própria escola ou em centros especializados.

Enfim, as Políticas Públicas voltadas para Educação Inclusiva conjeturam uma (re)significação do espaço de aprendizagem, da formação do professor e do currículo, a fim de considerarem as diversidades dos seus atores educacionais, sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Portanto, esta educação pressupõe uma nova organização e funcionamento da escola comum, pois adota os princípios democráticos de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem o direito de todos frequentarem o mesmo espaço, mesmo a escola estando inserida neste Mundo Imperial e sem fronteiras.

3. Tecendo a formação do professor: caminhos em construção

O professor é um componente fulcral na organização das situações de aprendizagem, pois lhe compete dar condições para que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo situações diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências, ao mesmo tempo em que esse professor se (trans)forma.

Pesquisadores afirmam que as mudanças, que o Mundo Imperial vem determinando, estão criando uma nova cultura e modificando a configuração de produção e apropriação dos saberes. Incumbindo o professor de mediar a construção do processo de conceitualização a ser apropriado pelos alunos, buscando a promoção da aprendizagem, desenvolvendo competências interdisciplinares significativas e (auto) formando-se, visto que ambos interagem num mesmo ambiente, que muitos estão chamando de sociedade da informação.

Fazenda (2001) traz o conceito de uma competência interdisciplinar, que compõe a característica profissional, que define o ser como professor neste contexto atual.

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Cinco princípios subsidiam uma prática interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. (Fazenda, 2001, p. 11).

A mesma autora focaliza diferentes tipos de competência: intuitiva, intelectual, prática e emocional. A intuitiva é própria do professor que busca sempre inovações para seu fazer pedagógico, não se satisfazendo em apenas executar um simples planejamento elaborado inicialmente e que vai além de seu tempo/espaço. É arrojado, equilibrado e comprometido. Envolve-se com a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida. É questionador e estimula seus alunos a também o serem.

A competência intelectual é inata do professor analítico, o qual é dotado de uma forte capacidade de reflexão, visto como um pensador respeitado não apenas pelos alunos, mas também por seus pares. Doa-se, colaborando na organização, classificação e definição de ideias.

Planejamento e organização fazem do professor dotado da prática, base estrutural de seus alunos. Utiliza-se de técnicas diferenciadas e aprecia a inovação. Seleciona o que é bom e busca atingir resultados de qualidade.

O professor que possui a competência emocional trabalha o conhecimento sempre a partir do autoconhecimento, ou seja, forma-se e transforma-se. Para a autora (1995):

o conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Tal conhecimento potencializa saberes e instiga o trabalho docente a um processo de buscas, através dos sentimentos, auxiliando na organização das emoções e contribuindo também para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas. (Fazenda, 1995, p. 15).

Pode-se pensar a formação desse a partir do desenvolvimento de tais competências entrelaçadas às aprendizagens fundamentais propostas por Dellors (1999), que constituem os “Pilares da Educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O aprender a conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, num constante exercício de atenção, memória e pensamento, concebendo o conhecimento como algo que se constrói ao longo de toda a existência, onde quer que se esteja. O professor, dotado de uma competência intuitiva, busca aprender a conhecer constantemente, fazendo da dúvida, sua inspiração; da busca, uma pesquisa; e da experiência, um encontro.

Em Alarcão (2005,p. 23), encontra-se a legitimação desse aprender a conhecer, quando afirma:

compreender o mundo, os outros e a si mesmo, bem como as interações entre estes vários componentes, sendo capaz ele de intervir, estabelecendo o alicerce para vivência e a cidadania [...], pois é através desta compreensão que nos tornamos preparados para o incerto, para o novo, para o difícil, para outras circunstâncias através de permanente [...] interação, contextualização e colaboração [...], além da capacidade de aprender autonomamente. (Alarcão, 2005, p. 23).

Aprender a fazer, apesar de indissociável do aprender a conhecer, está mais ligado à questão da formação desse professor, significando não apenas desenvolver uma qualificação, mas sim, um leque de competências que oportunize, cada vez mais, um saber fazer distinto. A competência prática é característica do professor inovador que emprega saberes distintos, possui capacidade de organização prática e consegue alcançar resultados de qualidade. A essa aprendizagem, pode-se relacionar, também, a competência intelectual, visto que os enfrentamentos de situações novas e o saber fazer distinto exigem um pensamento reflexivo.

Aprender a viver juntos é, sem dúvida, uma aprendizagem que representa um dos maiores desafios da educação neste Mundo Imperial, pois implica, muitas vezes, colocar-se no lugar do outro para sentir suas frustrações, angústias, desejos e, assim, descobri-lo. Revelar pressupõe a descoberta de si mesmo, o que pode levar à compreensão e valorização das diferenças, privilegiando o desenvolvimento da cultura de paz, da colaboração e da inclusão. Para tanto, é necessário conhecer-se e, assim, conhecer o outro e aceitá-lo.

Aprender a ser implica, automaticamente, o autoconhecimento para abrir-se à relação com o outro, num constante processo de (intra) relações. O professor emocionalmente competente vive esse processo e desenvolve, em seu fazer pedagógico, a afetividade.

É importante salientar que o professor deve estar em constante (re)significação, discutindo, crescendo, atualizando-se, agindo e (inter) agindo, integrando e se entregando, vendo-se e revendo-se, conhecendo e conhecendo-se. Um docente que – imbuído de uma vontade que nasce construída na escola e gestada, lentamente, no âmago de seu ofício – transforma o seu fazer pedagógico em objeto de estudo que vê os alunos e os profissionais, com os quais (con)vive, como coparticipes de jornada e, sua própria vida, como um eterno buscar e um aprendizado que se constitui na própria prática.

Formar nessa e para essa dimensão exige um (re)pensar a história de vida de cada um, a maneira como esse foi se formando como pessoa e como profissional, as marcas que foram historicamente construídas, delineando, assim, o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, é interessante reporta-se, novamente, a Fazenda (2001), quando diz:

A memória retida, quando ativada, relembra fatos, histórias particulares, épocas, porém o material mais importante é o que permite a análise e a projeção dos fatos – um professor competente, quando submetido a um trabalho com memória, recupera a origem de seu projeto de vida, o que fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada. (Fazenda, 2001, p. 75).

O professor terá que ser um profissional de relações abertas em todos os aspectos – cognitivo, afetivo e social – e preparado para ações transformadoras. As provocações profissionais propostas visam uma perspectiva relacional entre o atendimento ao aluno e o acompanhamento do processo educacional do mesmo.

Tal compreensão permite entender que a atuação desse professor deixa de ser formativa, técnica e limitada. Neste sentido, a noção de competência, que mais responde ao paradigma da educação atual, inserida neste Mundo Imperial, é aquela que qualifica dialeticamente o saber teórico e o saber prático.

Seguindo os pensamentos de Gauthier (1998), em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino, pode-se enfatizar que é essencial a revelação e a validação das competências do professor a fim de que não permaneçam circunscritas às práticas individuais tão somente. Essa percepção revela que as competências precisam ser socializadas. Neste caso, seguindo o mesmo autor (Gauthier, 1998, 188), pode-se ressaltar que a socialização dos resultados, sobre práticas e competências, “poderiam criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática”.

Por sua vez, a análise de Tardif (2000), no que diz respeito a essa questão, baseia-se no pressuposto de que a prática pedagógica não se resume a um espaço de aplicação de competências, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos à profissão. Entende que os professores são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo às suas ações pedagógicas. Assim, o autor (Tardif, 2000, p. 119) propõe que “o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes

e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Na acepção de Imbernón (2006), pode-se inferir que a competência do professor está relacionada à especificidade de sua atuação. Entende que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, (re)construído de forma permanente no exercício da função e na relação teoria/prática, portanto, formação contínua.

Legitimando as reflexões, pode-se dizer que Nóvoa (1995, p. 17) analisa as relações do professor com as competências, explicitando a importância de se “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores.” Explica, ainda, que cada docente (re)constrói estilos próprios de ser e ensinar, entrecruzando o pessoal e o profissional.

Garcia (1987), por sua vez, corrobora com as análises feitas nesta discussão e ressalta que o conhecimento prático dos professores decorre do fazer pedagógico. A partir desse conhecimento, esses fundamentam e organizam seus estilos próprios de ser e estar, baseado em suas crenças e concepções. Observa, contudo, que o conhecimento prático toma a ação como referência - é ligado ao como fazer - e fundamenta-se, de modo geral, no pensamento do professor acerca do ser humano, do mundo, do ensino e da educação, expressando as competências do fazer pedagógico.

Segundo as concepções de Pimenta (1999), há uma convergência dos pensamentos dos autores citados que revelam o entendimento das competências como saberes produzidos no cotidiano da sala de aula. Resultam, segundo essa análise, das reflexões sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área. A autora propõe a (re)significação das competências, na perspectiva de articular ações especializadas, práticas reflexivas e conhecimentos advindos da experiência. E, assim, essa autora afirma que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (Pimenta, 1999, p. 30).

Focalizando, da mesma forma, os estudos de Fiorentini et al. (1998), percebe-se uma contribuição significativa no tocante às referências sobre as relações teoria/prática, situando a prática pedagógica como instância de problematização e de (re)tradução das competências. Segundo o autor (Fiorentini et al., 1998, p. 319), há a perspectiva, no contexto atual, de valorização das aptidões, assim como há uma tendência de percepção desse como produtor de saberes articulados à natureza de sua ação. A prática pedagógica é compreendida como fonte de capacidade original e não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, pois o

saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. (Fiorentini et. al., 1998, p. 319).

Confirmando esse pensamento, Guarnieri (2000) enfoca o professor como sujeito que (re)constrói sua ação pedagógica, desenvolvendo, na vivência do cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos a seu ofício, aprendendo a fazer-se professor por meio das suas (inter)relações, vivendo, assim, os conflitos e desafios postos pelo fazer pedagógico. Desse modo, a autora destaca:

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais. (Guarnieri, 2000, p. 10).

A prática pedagógica, com base nessa visão, demanda a articulação/mobilização de uma diversidade de competências contextualizadas. Nesse sentido, vale lembrar que o espaço escolar envolve não somente o trabalho com os conteúdos de ensino, mas também relações (inter/intra) pessoais, implica na construção de habilidades para gestão da sala de aula, assim como (re)quer a mobilização de diferentes competências diante das situações que surgem e que não são pré-determinadas, exigindo que o professor busque saídas para os problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar no Mundo Imperial.

No enfoque de Therrien J. e Therrien, A. (2000), a prática pedagógica, na perspectiva de um exercício reflexivo, demanda conceber o fazer pedagógico como fundamentado numa racionalidade, manifestada

nas ações, decisões e julgamentos do professor nas diferentes situações do cotidiano da sala de aula. Os autores ao se referirem ao agir pedagógico ponderam que

procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar, desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério. (Therrien, J. e Therrien, A, 2000, p. 78).

Dessa forma, a prática pedagógica do professor requer a reflexão na e sobre a ação e demanda a mobilização de saberes heterogêneos, levando em conta a singularidade do fazer pedagógico, permeado por instabilidades e conflitos de diferentes naturezas. Nesse aspecto, considera-se importante a análise de Fiorentini (1998, p. 319) ao afirmar que “o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais”.

Outro aspecto a ser considerado, na prática pedagógica e na formação do professor no Mundo Imperial, relaciona-se ao seu caráter heterogêneo e complexo, exigindo reflexão crítica sobre si, percebendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e limitações. A realidade do processo ensinar/aprender exige, certamente, que esse seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica a fim de que possa, de forma competente, encontrar respostas criativas para os problemas e conflitos inerentes à sua ação no espaço de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000), ter competência significa ser capaz de atuar cognitivamente com capacidade para solucionar situações diversas. Com essa compreensão, o professor deverá unir os conhecimentos aos valores, às atitudes e às habilidades na concretização de ações junto ao aluno. Ambos sofrem influências dos diversos fatores ativos no seu ambiente físico e sócio-cultural, portanto, apresentam características individuais, habilidades diversificadas, com interesses, estilos de aprendizagem, nível de motivação e necessidades próprias.

Seguindo ainda o mesmo autor (2000), para desenvolver competências é preciso trabalhar com desafios e isso propõe uma atuação profissional ativa, ética, solidária, cooperativa, aberta, e em equipe. A

aquisição de competências, para o desenvolvimento humano, é o fio condutor na formação do professor e na concepção de uma educação que supere preconceitos. Para Rios (2005, p. 47) “a resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que nos propomos a realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós.”

Deste modo, a atuação do professor tem primordial importância, já que é a ele que compete o papel de incentivador para a construção de um sistema educacional inclusivo que seja respeitoso e responsivo com todos. É importante que esse tenha flexibilidade na conduta pedagógica e nas relações com seus alunos, possibilitando o crescimento de talentos e habilidades e oportunizando desafios e contextos interessantes que motivem a aprendizagem.

Destarte, a formação deve prever o preparo para a autonomia e independência, para o desenvolvimento de habilidades, para a implementação de diferentes formas de pensamento e para o oferecimento de estratégias que estimulem o posicionamento crítico e avaliativo do aluno. Segundo Freire (1991, p. 79), “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, ou seja, essa educação corresponde ao processo de humanização. Toda situação educativa implica não só a aprendizagem de procedimentos e valores, mas também de conceitos, pois envolve ato de consciência e conhecimento. Ainda, seguindo o mesmo autor (Idem), o professor se faz profissional, permanentemente, através da prática e da reflexão sobre a mesma. Portanto, para que haja mudanças na atuação, é fundamental que o mesmo mude a sua forma de pensar e de conceber e entender o Mundo Imperial que o rodeia.

Assim, tornar-se professor é estar mergulhado nos princípios básicos do desenvolvimento humano que são: a) ético, como autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito por si e pelos outros; b) político, referindo-se aos direitos e deveres de cidadania; e c) estético, quando se trata da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

3. (Re)significando o ser professor no mundo imperial

A educação no Mundo Imperial atravessa um período único em sua história e enfrenta inúmeras contradições. Talvez a maior e mais complexa delas seja a necessidade de construir nítidas e transparentes políticas públicas e posturas didático/metodológicas que possam

atender a todos os alunos. O nível social do Mundo Imperial atribui ao exercício educacional um número de demandas fortemente expressivas, responsáveis por impor aos professores uma profunda e inquietante (re) visão e (re)novação, permanentemente, sobre o seu entendimento acerca das múltiplas direções da educação que defendem e exercitam dia a dia no espaço microcósmino da relação ensino/aprendizagem. Hardt e Negri afirmam que

o Império não estabelece um centro territorial de poder, nem se baseia em fronteiras ou barreiras fixas. É um aparelho de descentralização e desterritorialização do geral que incorpora gradualmente o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão. O Império administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas por meio de estruturas de comando reguladoras. As distintas cores nacionais do mapa imperialista do mundo se uniram e mesclaram, num arco-íris imperial global. (Hardt; Negri, 2006, p. 12-13).

A educação arraigada nos modelos tradicionais ou clássicos não acolhe as reivindicações atuais do avanço do Mundo Imperial nos espaços da coletividade humana: as múltiplas sociedades globalizadas, no tocante aos conhecimentos e saberes que devem integrar a formação dos alunos, a sua diversidade, a sua inclusão. Não mais se apoia a dicotomização/fragmentação dos conhecimentos e saberes culturais, ressaltando-se, ao contrário, a necessidade vital de um desenvolvimento desses num âmbito mais geral, holístico, pois, como os mesmos autores (Hardt; Negri, 2006, p. 16) afirmam, “no Mundo Imperial, o economista, para citar um exemplo, precisa ter conhecimento básico da produção cultural a fim de compreender a economia, e da mesma forma o crítico cultural precisa de conhecimento básico dos processos econômicos para compreender a cultura”.

É imperioso que a educação atual e o professor cultivem, em todos os alunos, a multicompetência, a curiosidade, a capacidade de congregação e transferência de recursos conceituais e de procedimentos, para que eles criem suas próprias soluções ao se depararem com as provocações enfrentadas por todo o Mundo Imperial: sem nenhuma fronteira territorial e de exclusão que confina o conhecimento, os saberes e a cultura global. A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo presente devem conduzir o professor a trabalhar com a reflexão, com a (re)significação em lugar das verdades absolutas, imutáveis.

As aptidões solicitadas pelo impactante progresso das tecnologias, das políticas públicas vigentes e das novas configurações

impõem a reivindicação de uma maior competência dos professores para entenderem e interpretarem a realidade circundante, o que implica o domínio cultural sobre os distintos campos do conhecimento e das relações existentes entre eles.

O Mundo Imperial provoca uma profunda alteração nas relações e condições de trabalho e, principalmente, nos padrões da vida profissional dos professores. A exigência define-se, sobretudo, pela composição deste com um perfil próprio, no entanto, com capacidade de se (trans)formar, em virtude das cobranças do contexto no qual se desenvolve o fazer pedagógico, sem que, com isso, venha pôr em risco os princípios éticos intrínsecos a esse fazer. Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais são impostas a todos, como condição necessária para a sobrevivência, do que pode ser inferido em Hardt e Negri quando dizem:

esforçamo-nos ao máximo para adotar uma abordagem amplamente interdisciplinar. Nossa argumentação procura ser em igual medida filosófica e histórica, cultural e econômica, política e antropológica. Em parte, o tema do nosso estudo exige essa ampla interdisciplinaridade, uma vez que no Império as fronteiras que previamente talvez justificassem estreita abordagem disciplinar estão sendo derrubadas. (Hardt; Negri, 2006, p. 16-17).

Mais do que nunca, o professor não pode ser visto somente como aquele que ministra aulas. Sua atuação não se encerra no interior das quatro paredes da sala e, nela, não se posiciona apenas como representante da profissão escolhida, mas como um ser humano que tem em sua constituição saberes, experiências, dúvidas, aspirações, conflitos, entre outros. Não se separa a docência da pessoa humana que se é, pois não basta ter o domínio do conhecimento específico do que se ensina, é preciso, como lembra Canário (1998), a presença de um incentivador comprometido com a dinâmica viva da educação e sua relação social.

A competência vai além daquela referida aos saberes específicos às áreas do conhecimento. Aos professores se faz necessário incluir a capacidade de trabalhar diretamente com todos os alunos e com o arsenal de informações que chegam ao microcômico espaço das relações ensino/aprendizagem por meio de diferentes vias, ou seja, de corresponder às expectativas intrínsecas a uma nova maneira de abordar o currículo e a diversidade. Espera-se, portanto, um professor com distintos saberes e com um sensível fazer pensante para disponibilizá-los adequada e coerentemente.

A capacidade do professor diz respeito a um conjunto de características que este, em harmonia com as demandas do tempo/espaço globalizado, possa vir a congregar para o desempenho de sua ação pedagógica educacional. O conhecimento técnico não se abstém das atitudes pessoais de respeito, admiração e reverência ao outro, da necessidade de compartilhar e participar da produção coletiva da educação, do se abrir à crítica e revisão das práticas e conceitos, da coerência e retidão de princípios frente os valores humanos, e da consciência crítica que tem que ter sobre a realidade na qual se inscreve a sua ação pedagógica: este Mundo Imperial. De acordo com Imbernón:

O debate e a análise dos aspectos anteriores, cada vez mais presentes no sistema social e educativo, devem desenvolver-se tendo em conta o novo quadro social: a realidade da desregulamentação social e econômica, as ideias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. Nesse sentido, é necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade...) na profissão docente. (Imbernón, 2006, p. 36).

À proporção que essa condição de saber, em todos os níveis, não é, e nem poderia ser definitiva, sobretudo, numa existência assinalada por uma estabilidade precária, imposta pela mundialização, compreende-se porque a competência e a formação não podem ser apropriadas de uma vez por todas em um processo terminal, mas, antes, como conquista complexa, diversa e exigente, inscrita num tempo/espaço imperial. Corroborar Alarcão (2005, p. 16) ao afirmar que “nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental”.

A mudança educacional depende dos professores e da formação continuada dos mesmos e, também, das modificações cabíveis a serem desenvolvidas no espaço escolar, principalmente, em nível das suas organizações e de seu funcionamento. Diante dos distintos vieses de percebê-lo, é necessário que este estabeleça estratégias de pensamento, percepção, estímulos e tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar eticamente o conhecimento, de forma a atingir todos os alunos.

Neste sentido, salienta-se a importância da educação não só na troca de saberes e na formação de alunos aptos para se inserirem no contexto do Mundo Imperial, mas também no desenvolvimento de

valores éticos e políticos para a formação do cidadão. Para Sá-Chaves (2005, p. 88), a educação tem “a tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando, para tanto, as condições para o seu exercício”.

É mister, neste período, que o aprimoramento do conhecimento científico não se esqueça da dimensão dos valores humanos, na educação. Como assinala Libâneo:

diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar os valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade [...] o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática. (Libâneo, 2002, p. 8-9).

Assim, a educação deve aprofundar a questão humana, acolher a diversidade e abrir-se às condições de incerteza e subjetividade que caracterizam toda a atividade do homem, direcionando condições de heterogeneidade e de imprevisibilidade impeditivas da (pré)definição de respostas, da sua modelação estandarizada, da sua execução ou do seu momento histórico. Segundo Sá-Chaves (2005, p. 89), “na atitude apontada, o docente ultrapassa um modelo de racionalidade positivista, instrumental e tecnicista; ele deve se abrir reflexiva e criticamente à multiplicidade e imprevisibilidade do fenômeno humano”.

A formação do professor, portanto, terá como base uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação. A orientação para esse processo de (re)significação exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise dos fazeres do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação continuada deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor devem ser questionados permanentemente.

Enfim, essa formação para a escola inclusiva consiste em descobrir, organizar, fundamentar, (re)visar e (re)construir a teoria e, se necessário, deve-se ajudar a (re)mover o sentido pedagógico comum, (re)compor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os teóricos que os sustentam neste modelo imperial.

4. A escola como tempo/espço de promoção de autonomia

A educação está vivenciando um tempo de crise, visto a sua inserção no Mundo Imperial, complexo e repleto de contradições. A todo instante, os seres humanos estão sendo invadidos por uma grande quantidade de informações, e deparando-se com os novos códigos de (co)existência. As apressadas mudanças e a constituição de políticas públicas têm exigido uma nova (re)estruturação e/ou (re)significação da escola e uma (re) contextualização e/ou reflexão na identidade e responsabilidades das ações docentes, intervindo, assim, nas suas práticas e fazeres pedagógicos. Para Imbernón:

implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover a sua própria mudança: desenvolvimento progressivo; melhoria. (Imbernón, 2006, p. 80-81).

As transformações de cunho material e organizacional acontecem nas instituições educacionais com certa facilidade, o mesmo não ocorre no campo das atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas. Como aponta Vieira (1999, p. 99): “a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor”. Para que aconteça a apreensão dos novos códigos culturais e a construção de novas interpretações e representações sociais, é necessário um tempo e amadurecimento pessoal que, em determinadas situações, não correspondem ao compasso imposto pelas mudanças informacionais e tecnológicas do Mundo Imperial.

A escola, como instituição promotora da comunicação de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores, necessita promover uma reflexão sobre as mudanças que precisam acontecer no seu âmago, considerando o tempo/espço dos professores e de todos os alunos. Esta não serve apenas para o exercício da docência, mas para transformar-se em um nicho de vivências educativas, onde os professores não só desenvolvem o seu trabalho, como também lapidam sua formação, reciclando, na prática, seus conhecimentos e saberes. Nesse sentido, seguindo os pensamentos de Macedo (1995), a definição de escola é:

comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, econômico e social que,

compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria. (Macedo, 1995, p. 68).

A escola, como tempo/espaço, tem o papel de instrumentalizar cidadãos, porém, não pode ser entendida simplesmente como instrumento de preparação para a vida, pois ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania, de valores e de diversidades. Desta maneira, só é possível formar-se, definir-se com o outro, na alteridade, nos mais diferentes ambientes, em que circulam conhecimentos, valores e saberes. Gardner (1999, p. 57) afirma que “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções”. O autor alerta para a necessidade de uma educação que possibilite melhores condições para o desenvolvimento desse conhecimento, que motive todos os alunos a aprenderem a lidar com suas próprias emoções e com as emoções mediadas pelo outro. Em outras palavras, o aprendizado sensível e humano deve ocorrer por meio da experiência plurissignificativa da vida. Conseqüentemente, os atores educacionais devem ser incluídos em práticas sociais e pedagógicas, possibilitando que as diferentes histórias de vida sejam narradas, (re) significadas e modificadas. É por meio da valorização das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo que novas etapas são (re)construídas.

Assim, Alarcão diz que

a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada [...]. A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como [...], a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco. (Alarcão, 2001, p. 18).

Dessa forma, é no espaço escolar que se vivencia um tempo de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a lógicas tradicionais. É necessário desenvolver as múltiplas competências dos professores para que possam atender a todos os alunos. Essa escola, que põe o ser humano em primeiro lugar, que intenta se (trans)formar em conformidade com as profundas mudanças deste Mundo Imperial e das políticas públicas inclusivas, tornar-se-á um espaço/tempo crítico, em si mesma da mente reflexivo e questionador e que, ainda, indagará a

sociedade e todos os conhecimentos/saberes que a mesma produz. Para a mesma autora (Alarcão, 2001, p. 18) “a escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que [...] designarei por escola reflexiva.”

Nesta escola inovadora e reflexiva, lida-se com problemas complexos que não têm soluções predeterminadas e que surgem no dia a dia, exigindo a cooperação de todos os atores educacionais desse universo. Portanto, esse espaço de aprendizagem é visto como estimulador do processo de formação continuada, de permanente (auto)questionamento por parte dos professores.

No Mundo Imperial, essa escola inovadora e reflexiva, atenta às mudanças do presente, ao tempo vivido de todos os alunos, professores, e funcionários, é um modelo ímpar, vivo, dinâmico. Não se trata do espaço da (re)edição e do armazenamento do saber, mas da criação, da construção de saberes, do processamento de experiências vividas; na realidade, trata-se de um fenômeno vivo. Sobre esse assunto Alarcão (2001, p. 27) infere que “se queremos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si próprio nesse processo”.

Portanto, essa escola em (trans)formação está intensamente comprometida com a vida, com as experiências que acontecem no dia a dia, como um laboratório vivencial; este é um lugar de (inter)ações, de troca, de diálogo. A mesma autora (Alarcão, 2001, p. 15) corrobora ao dizer que: “É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.”

Enfim, a escola inclusiva, inserida neste Mundo Imperial, deve ser pensada como um tempo/espaço educativo em que o trabalho e a formação não sejam atividades díspares, porque as mudanças nos processos de capacitação devem abarcar a pessoa do professor e o seu fazer pedagógico, sem dissociar a teoria da prática, visto que ambas são consideradas o núcleo articulador da concepção deste, na medida em que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

5. O sentido do currículo a partir das políticas de inclusão: uma reflexão constante

Neste Mundo Imperial, considera-se o currículo o campo de justificativa possível, um componente de mudanças que se relaciona com

a busca do fazer e do poder fazer. Isso (in)forma e assinala para o caminho da averiguação que é essencial à vida humana e também para qualquer outra forma de vida. Para Dewey (1959, p. 1), constitui “um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio”.

A reflexão sobre como tornar o currículo significativo tem constituído o sinônimo marcante de subversão de que já vem ou vai pronto para a mão do professor e, por essa existência, buscou-se perceber que, como qualquer outro elemento ou prática cultural, este edifica os seres humanos como sujeitos particulares, específicos, exclusivos, ímpares nas suas idiossincrasias. Para Silva (1995, p. 195), o currículo a partir da inclusão pode ser visto “como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares”.

Desta forma, esse conflito, que pode e já tem se estabelecido como estilo particular, toma uma forma holística, sistemática de conhecimentos/saberes que se constituem em redes de relações, das quais a experiência é aquela que se traz, que os sujeitos ou atores educacionais se constituem. Vem corroborar com esse posicionamento Behrens quando afirma que:

Estamos vivendo um momento de redefinição paradigmática em nossa sociedade, em que a visão mecanicista e sua proposta de leitura fragmentada do mundo estão em crise, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos danos que ambos têm causado às relações sociais e à vida no planeta. E em meio a essa crise, advém uma outra visão sobre a realidade, mais holística, que procura valorizar a vida como um todo, e a partir dela, coloca-se a necessidade de aprender a ler o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que vamos construindo acerca de tudo o que somos e temos à nossa volta. (Behrens, 2001, p. 67).

Cultivar esta atitude de reflexão é o que garante, dá significado e torna proeminente para os atores educacionais: os sujeitos em ação. Por isto, o pensar reflexivo se constitui em princípios identitários para a prática pedagógica, fazendo com que novas narrativas se construam como tema central às formas diversas dos discursos, não como algo inatingível, imutável, mas como ação possível de ser (re)significada a todo instante perante todos os alunos.

O currículo, nesse contexto de inclusão, tem por opção (re) pensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber. Para tanto, uma reflexão sobre seu sistema de conhecimentos precisa ser feita, de forma a adequar-se ao momento atual e, principalmente,

colocar-se na postura de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade, com atores educacionais em constante evolução.

Dessa forma, o currículo precisa ter como premissa a necessidade de uma reformulação dos conhecimentos/saberes que priorizem um novo pensar, sentir e agir de todos os alunos. Aquele deverá perceber estes como uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual, motivando-os a participar do processo de desenvolvimento e inclusão social, não como meros receptores de informações, mas como idealizadores de reflexões críticas.

Nesse ínterim, o currículo deve ter a postura norteadora no processo ensino/aprendizagem, levando em consideração que as ações pedagógicas têm função primordial no desenvolvimento global de todos os alunos, podendo ser ele o foco de crescimento ou de introspecção quando da sua aplicação na condução da aprendizagem. Freire (1996, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, em relação aos saberes necessários à prática reflexiva, crítica, incluyente e sensível, o mesmo autor (Freire, 1996, p. 25) coloca que:

é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como um sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 25).

Portanto, faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, para que os atores educacionais possam vivenciar e/ou experienciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, fazeres/práticas pedagógicas, podendo buscar novas configurações sobre a díade ensino/aprendizagem, sem, com isso, colocar-se como mero expectador dos avanços estruturais do Mundo Imperial, mas como um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Assim, o currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, a partir de um fazer pedagógico que garanta a construção coletiva desse conhecimento. Convém lembrar que o processo ensino/aprendizagem parte da história de vida dos alunos, de suas experiências vivenciadas e problematizadas pela humanidade: (re)criando-as, (re)elaborando-as, (trans)formando-as em um ensino/aprendizagem sistematizado. Por esse viés, o currículo refere-se à organização dos

conhecimentos/saberes da escola, sendo necessário transformá-lo em um processo dinâmico, reflexivo, pois, além de ser um processo, ele, também, é um produto deste conhecimento.

Enfim, a complexidade e a dinamicidade do Mundo Imperial exige que o currículo seja interdisciplinar, que proponha uma concepção que abarque a mundialização dos valores da educação (in)formal, de maneira a romper com a tradicional divisão de tarefas e de conhecimentos/saberes/ação compartimentados, possibilitando a articulação dos conceitos entre as diferentes áreas dos conhecimentos/saberes. Dessa forma, torna-se possível perceber a (inter)relação dos vários ramos que compõem a aprendizagem, como reflexão do cotidiano que todos os alunos impõem.

6. Avaliação sob a ótica da inclusão: (re)significando limites e possibilidades no mundo imperial

A humanidade, desde o seu surgimento, ratifica as ações de seus componentes, por meio do (re)conhecimento destas e suas qualidades. O responsável pela identificação e anúncio dessa legitimidade é o que adquiriu autoridade na função: que está capacitado a dar o aval, ou seja, avaliar aquele que pretende apropriar-se de tal conceito.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986) encontra-se que avaliar é:

1. Determinar a valia ou o valor de [...].
2. Apreciar, estimar o merecimento de [...] avaliar um esforço.
3. Calcular, estimular, computar [...].
4. Fazer idéia de; apreciar, estimar [...].
5. Reconhecer a grandeza, a intensidade [...].
6. [...] merecimento.
7. Fazer a apreciação; ajuizar [...].
8. Reputar-se, considerar-se [...]. (Ferreira, 1986, p. 164).

Avaliar abarca valor e valorar envolve a subjetividade humana. Logo, avaliação é, essencialmente, o ato de acompanhar o crescimento holístico de todos os alunos, numa gama de diversidade e possibilidades, num processo de edificação do conhecimento. Faz-se importante que o professor caminhe passo a passo com seus alunos, durante a construção da aprendizagem significativa. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), em seu Artigo 24º, Inciso V, Item a, afirma que a averiguação do rendimento escolar observará o critério da avaliação contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A legislação vigente sugere a concepção de avaliação diferenciada, pois entende que a aprendizagem é diária e acontece de forma gradual e

permanente, visto que não se aprende tudo de uma única vez, nem tudo o que é ensinado, já que o ato de aprender é subjetivo e está intimamente ligado ao querer, acontecendo à medida que as interações vão ocorrendo por meio das relações (intra/inter) pessoais e dialógicas.

Uma avaliação contínua não almeja o resultado final, estático e mensurável, ao contrário, valoriza o processo criativo, imaginativo e serve de balizador por onde transitam alunos e professores, isto é, local em que se dá a troca de conhecimentos/saberes mútuos. E, nesse sentido, conforme adverte Hoffmann (2003, p. 223),

o papel do avaliador, ativo em termos do processo, transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e ou singularidades. (Hoffmann, 2003, p. 223).

Essa avaliação, permeada pela ação dialógica, não possibilita pensar o fracasso, porque é movimento constante com e/ou entre os atores educacionais. Logo, a avaliação assim compreendida é reflexão, discussão e processo amplo de interação com crescimento em direção à autonomia, à responsabilidade, à competência e à criatividade. Luckesi (2002, p. 69) entende, por sua vez, a “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Enquanto Hoffmann (2003) compreende-a como um fazer instigante do professor, que provoca todos os alunos a pensarem sobre as suas experiências de vida, (re)formularem teorias, que os conduzam a um aprendizado criativo.

Nesse sentido, é imperioso que a avaliação, em sua ação diagnóstica, torne-se um instrumento dialético de avanço e identificação de novas direções. Luckesi (2002, p. 43) enfatiza: “Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Hoffmann (2003) propõe duas premissas fundamentais para a realização desta avaliação: 1ª) confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades, e 2ª) valorização de suas manifestações e interesses. Para a autora, a ocorrência de erros e indagações é um elemento significativo para a prática pedagógica, pois possibilita ao professor a constatação e a investigação sobre a maneira de

como o aluno, no processo de inclusão, se posiciona frente à construção/elaboração de seus conceitos.

Luckesi promove uma reflexão acerca do erro na aprendizagem, pois entende que

o erro deve ser usado como fonte de virtude, não como castigo. [...] o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço. (Luckesi, 2002, p. 58).

Dessa maneira, a avaliação, neste Mundo Imperial, precisa constituir-se em uma relação Eu-Tu, uma cumplicidade entre professor e aluno. Luckesi vislumbra-a como um ato acolhedor, integrativo, inclusivo e amoroso:

o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento “ama o teu próximo como a ti mesmo” implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegria e dores como eles são: acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. (Luckesi, 2002, p. 171).

A avaliação, entendida como processo, não pode se sujeitar a regras e nem permite classificação, pois não ocorre de A para B, mas de A com B e vice-versa, porque os sujeitos (inter)agem, criticam, debatem e se avaliam. Como resultado dessas reflexões, este entendimento acolhe três princípios, que Freire (2008, p. 92) faz referência: amor, humildade e fé nos seres humanos. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. [...] Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer”.

A avaliação, como um fazer pedagógico ligado à ideia de qualidade, representa relevância social, cultural e política. Avaliar qualitativamente significa estabelecer um juízo de valor holístico e inclusivo. Desse modo, o professor deixa de coletar elementos quantificáveis e passa a utilizar sua experiência e competência para promover a análise dos acontecimentos por meio de uma concepção que aprecia e legitima sua postura ética.

Os aspectos qualitativos estão relacionados à aquisição e à acumulação de um saber arquitetado a partir da (inter)ação professor/aluno e deles com o meio social, ou seja, é o somatório das ações, atitudes, trabalhos, discussões, percepções, subjetividades e expressões criativas.

A avaliação formativa constitui-se, por sua vez, como instrumento de averiguação, a qual Perrenoud chama de observação formativa. Assim:

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. (Perrenoud, 1999, p. 104).

Assim, para que a avaliação ocupe seu espaço/tempo do ponto de vista reflexivo, dialógico, formativo, cumulativo e criador, na relação ensino/aprendizagem, ela precisa ser pertinente/adequada e, sobretudo, significativa para desafiar professores e alunos a avançarem no processo de construção dos conhecimentos/saberes, traduzindo uma complexa rede sêmica de implicações motivacionais e de (inter)relações culturais, sociais, políticas, ambientais e estéticas.

Considerações finais

Embora o século XXI tenha em suas bases um pensamento globalizado, existe certa resistência por parte dos professores em mudar seus paradigmas tradicionais de educação. Algumas práticas pedagógicas, porém, ainda têm, em sua natureza, a fragmentação, tanto na sistematização de conceitos/conteúdos, quanto nos espaços físicos construídos para a relação ensino/aprendizagem, que são, também, ambientes culturais onde deve acontecer o processo de inclusão e, portanto, da construção de identidades: realização do que se pensa e do que se quer ser como um sujeito ímpar em todo processo de criação. A importância dessas mudanças, implica a (re)leitura da função do professor como profissional reflexivo e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo inclusivo.

O Mundo Imperial constitui-se como (in)certo, (in)controlável, assustador e cuja mundialização do medo ou das perdas de estabilidade – derivadas da troca da ordem pela busca exacerbada da perfeição – intensificam-se, agravam-se e se aprofundam a cada instante. Logo, o mal-estar pós-moderno tem sua gênese na liberdade e não na opressão; nas aflições e sofrimentos dos seres humanos aturdidos pela escassez

de sentimentos, valores, porosidade dos limites, incongruência das sequências, volubilidade da lógica e fragilidade das (inter)relações. Consequentemente, a educação deve ser um ato de coragem, entusiasmo, ousadia, um eterno desafio e um estar falando em políticas públicas e práticas pedagógicas, para atender todos os alunos como um conjunto de valores e princípios orientadores de ações educativas voltadas para o desenvolvimento do ser ético e cidadão.

A Educação Inclusiva, no Mundo Imperial, passa a ser uma das formas de evitar que se aumente a visão unilateral do mundo, que o ser humano contemporâneo passou a ter devido ao impacto tecnológico, restituindo, dessa maneira, a visão humanista globalizante, para que haja compensação da importância demasiada que fora dada a alguns campos mais restritos do conhecimento, para assim poder realizar o entrelaçamento de todos os alunos consigo mesmos e com a sociedade em que vive, resgatando, conforme Rohden (1978, p. 13), “a unidade em todas as diversidades”.

Nesse sentido, a educação precisa se comprometer com a condição de (trans)formação dos atores educacionais em cidadãos *pós-críticos* e participativos, aptos a (con)viverem no mal-estar e/ou desassossego do Mundo Imperial e, capaz, ainda, de implementar, coletivamente, uma sociedade harmônica, com respeito às diferenças, com igualdade de oportunidades e feliz.

Enfim, não se esgotam, aqui, as questões descritas, pois fazem parte de um universo complexo e em eterna construção. A ideia, sobretudo, em abordá-las foi no sentido de refletir sobre a relevância de uma educação humanizadora que aponte caminhos para o processo real de inclusão. Assim sendo, tematizar sobre pressupostos da Educação Inclusiva no Mundo Imperial: desafios para o contexto escolar, pode ser uma abertura plausível para a relação ensino/aprendizagem que se propõe frente à diversidade. Mediar conhecimentos é, portanto, compreender esse ser, comprometer-se com a ética, a estética, o conhecimento, a vida e tudo o mais que faz sentido e que cria mudanças nas significações.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva. In: ____ (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época).

ANDRADE, José Domingos de; SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. A sociedade e o processo de inclusão. *Revista Eletrônica de Direito Educacional*, Itajaí, n. 3, nov., 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1961.

_____. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971, Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

_____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DOU, 1990.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

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

_____. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

_____. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007.

_____. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de Novembro de 2011, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União de 18 de nov. de 2011.

CANÁRIO, Ruy. (Org.). Formação de professores e mudança. In: A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da educação*. São Paulo, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão, Educação para Todos e Remoção de Barreiras para a Aprendizagem. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 155, p. 36-44, out/dez. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 7-15, dez. 1999.

- DELLORS, Jaques. *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- FAZENDA, Ivani C. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-Pesquisador(a)*. Campinas - SP: Mercado de letras, 1998.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GARCIA, Carlos M. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC S.A, 1987.
- GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- GUARNIERI, Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas - SP: Autores Associados, 2000.
- HALL, Stuart. Nascimento e morte do Sujeito moderno. In: _____. *Identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- _____. *Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 21ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).
- LAMPERT, Ernani (Org.). *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, B. A. *Construção do Projecto Educativo de Escola*. Processos de definição da Lógica de funcionamento da Escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 46, p. 93-107, set. 1998.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2ª ed., Porto: Porto Editora, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos as Pessoas com Deficiência*, 2006. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov.br/cidadania/dpesdef/onu.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROHDEN, Huberto. *Filosofia Univérsica: sua origem, sua natureza, sua finalidade*. São Paulo: Alvorada, 1978.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é o pós-moderno*. Rio: Brasiliense, 1986.

SILVA, Tomaz T. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (Org.) *Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. *Globalização e Democracia Dialógica*. *Jornal A Razão*, Santa Maria, 27 set. 2001.

_____. *Globalização e autonomia - limites e possibilidades*. *Jornal A Razão*, Santa Maria, 26 set. 2002.

STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John. B (Org.). *Em defesa da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, Jan./mar. 2000.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien-Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

VIEIRA, Ricardo. *História de Vida e Identidades*. Professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

Capítulo IV

A estranha norma de inclusão e a familiar dificuldade de incluir: sobre os humanos e os despejos de humanizar

Anamaria Silva Neves¹

Sobre o estranho

Unheimlich (estranho, esquisito sinistro), palavra alemã capciosa, digna de uma investidura conceitual incontestável e que Freud (1919) trabalhou com maestria para revelar a ambivalência pulsante no âmago da terminologia. A palavra *unheimlich* (aqui prioritariamente entendida como estranho) é o oposto de *heimlich* (doméstico, familiar), já que a partícula *un* (não) pressupõe a negação.

A visão precipitada e convidativa nesta primeira evocação é então concluir justamente que, aquilo que não é conhecido ou familiar, produz estranhamento (*unheimlich*). Sob a égide dessa provocação conceitual, este ensaio pretende, a partir de um influxo analítico sobre o tema “o estranhamento da diferença no contexto da inclusão social”, problematizar, de forma a acessar os avessos afetivos que a questão implica.

Em delicada pesquisa etiológica e etimológica, Freud (1919), no texto *O Estranho*, dedica especial interesse sobre os sentidos advindos da palavra *heimlich* e encontra significados surpreendentes para o termo como, obscuro, inacessível ao conhecimento, perigoso. Mas as descobertas conduzem então ao contundente e ambíguo entendimento:

Dessa forma, *heimlich* é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência, até que finalmente coincide com o seu oposto, *unheimlich*. *Unheimlich* é, de um modo ou de outro, uma subespécie de *heimlich*. (Freud, 1919, p. 283).

O texto caminha sob o enredo psicanalítico e sustenta que o elemento assustador e aparentemente estranho ao qual somos enunciados no decorrer da vida, revela, na mais pura essência, algo intrinsecamente familiar.

O argumento freudiano ajuda a pensar os afetos (medo, ódio, inveja, amor, entre outros) mobilizados pelo viver, e que são enunciados cotidianamente nos encontros afetivos dos sujeitos. Os

¹ Professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

afetos mobilizados são reedições de velhas novelas afetivas ensaiadas desde o nascimento e que são reinventadas a cada novo laço social. Eis a premissa freudiana.

A natureza secreta de *unheimlich* abriga o afeto reprimido, inconsciente, e de certa forma, secreto, que a abundância do viver exprime. Conteúdos inconscientes, mantidos no campo do desconhecido, ao serem mobilizados (seja no sonho, na crise desencadeada por uma perda ou na extenuante jornada de um dia de trabalho, por exemplo) fazem emergir à consciência, sob um formato desfigurado, estranho, o *unheimlich*. Uma análise mais acurada revela, entretanto, que o conteúdo chamado estranho não é novo, mas que se revela, há muito conhecido, familiar, apenas estava oculto e veio à tona. Assim, o *estranho* é interpretado como um disfarce acurado do familiar, daquilo que é sabido, conhecido.

O exercício teórico serve aqui para ancorar em celeiro fértil as desenvolturas que a complexidade do tema pede. Saindo da prerrogativa reducionista erigida sob o lema de que “é preciso incluir”, quais outros caminhos trilhar para ampliar o debate? Quais os recursos argumentativos que devem ser construídos para além da repressão instituída pelas leis?

Talvez a ousadia se inquiete na provocação de compreender o que a inclusão pressupõe, ou o que ela exige dos sujeitos inseridos em instituições tais como: escola, creche, abrigo, universidade, etc., e que pretendem abrigar o diferente, o estranho e, ao mesmo tempo, tão familiar e aplacadoramente ambíguo.

Nesta perspectiva, o embate entre o velho conhecido lema da boa ação, do ato politicamente correto e da causa nobre é enunciado por sujeitos e instituições que, também frágeis e inseguros diante da assombrosa demanda por inclusão cambaleiam. Incluir o que? Quem? Como? A questão ainda mais perturbadora é incluir onde. E a resposta ousada aqui é: parece fundamental incluir o outro, o diferente, antes de tudo, dentro de nós!

O sujeito da experiência de inclusão

Centralizando o sujeito na discussão, e saindo da retórica da inclusão (discurso oficial, formal e repetitivo), outros elementos assumem a cena, como desejo, defesas, limites, potências e experiências. O humano humaniza-se ao nomear afetos e vivências, tornando-se *sujeito da experiência*.

Bondía (2002) propõe uma investigação sobre os sentidos da palavra *experiência*. Caminhemos com ele...

A experiência é o que nos acontece e, neste sentido, experiência não é informação, porque o sujeito da informação sabe sobre o mundo, mas nada lhe acontece necessariamente. A informação como ditame fundamental de uma sociedade não permite que a experiência se revele plenamente. Daí opinar cotidianamente sobre o mundo circundante passa a ser um imperativo do sujeito informado. Opinar sempre, sem titubear, “diga-me o que você sabe” (Bondía, 2002, p. 23). Na empreitada pela experiência, a velocidade do tempo é avassaladora e o mundo perverso do consumo e das novidades excita o sujeito que, estimulado, agitado, não apreende a experiência. O trabalho também não garante experiência, pois parece até que as relações de trabalho podem se mostrar inimigas da experiência! Então,

o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem [...] a experiência soa como ‘aquilo que nos acontece, nos sucede’ [...] o sujeito da experiência é, sobretudo, um lugar onde têm lugar os acontecimentos [...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura [...] uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção (Bondía, 2002, p. 25).

O texto segue provocando o leitor a revisitar os contornos que amparam o sujeito da experiência e Bondía argumenta que a experiência nos acontece e, mesmo que duas pessoas vivenciem um mesmo acontecimento, não constroem a mesma experiência. O sujeito da experiência não permanece sempre ereto, firme, seguro, mas é um sujeito tombado, interpelado.

Pensando que a experiência envolve a dimensão da incerteza, e implica em abertura para o desconhecido, o processo de inclusão do *outro* em mim (*outro* com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, de *outra* classe étnica, de *outro* país, de *outra* opção sexual, de *outra* corrente teórica, de *outro* grupo social, religioso, político, etc.) envolve um complexo movimento. Não me refiro a um processo em que o *eu narcísico*, maior e melhor, acolhe o pequeno e limitado; mas ao avesso, a uma dinâmica em que, assumindo a estranha pequenez diante do estranho pedido que é feito ao EU, este reconhece o diferente como algo do EU que não consegue se revelar e, por isso, esse tal OUTRO, potencializa as descobertas sobre o EU, requisitando pensar, ouvir e sentir sobre o EU algo que só a ordem do estranhamento é capaz de fazer.

O igual, o repetitivo, o mesmo, paradoxalmente, revelaria a paradoxal fragilidade de não ousar e arriscar novas modalidades de vida.

Alienado do estranho, o sujeito forjaria um espaço seguro de invasões do estranho-familiar. O processo de inclusão seria, de outra forma, um movimento de desvelamento e descoberta que far-se-ia possível com a presença do diferente, do *outro*.

Retomando a noção alusiva ao *sujeito da experiência*, o *outro* inusitado comporia a dimensão essencial para a composição deste sujeito. O sujeito da experiência não se apodera daquilo que se propõe, pois este é um território de passagem. “É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’” (Bondía, 2002, p. 25).

Uma história para ajudar a pensar

Graciliano Ramos (1892-1953), na obra *Infância*, publicada pela primeira vez em 1945, explora, autobiograficamente, as histórias de família, os personagens da infância e os dramas afetivos que o assolaram até os doze anos de idade.

A obra primorosa tem o garoto Graciliano como narrador de uma infância sufocante. A mãe ríspida, distante, atravessada por uma rotina exaustiva, o chamava de apelidos pejorativos, humilhantes, como *cabra-cega* (em função de um adoecimento seguido de dor insuportável sentida pelo garoto). O pai, um sujeito tirano e cruel, é figura emoldurada por cenas de violência e desatinos, como quando surrou o filho impiedosamente por julgar, equivocadamente, que a criança havia pegado o seu cinturão.

O cenário sertanejo entoava as histórias do garoto humilhado, desajeitado e oprimido. Nessa labuta, o processo de alfabetização reservou uma artilosa caminhada.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo (p. 96).[...] Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa de copiar, forneceram-me as noções indispensáveis [...]. O sono era forte, enjôo enorme tapava-me os ouvidos, prendia-me a fala. E as coisas em redor mergulhavam na escuridão, as idéias se imobilizavam.[...] Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmo nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me [...]. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutescesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as maldades. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais

que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo [...]. Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia (Ramos, 2000, p. 97).

A penúria agonizante da alfabetização deixava exalar a angústia do sujeito não-aprendiz. A rotina que juntava ameaça, punição e dor começava em casa. O embrutecimento da relação com o pai ditava ainda letras, normas esquisitas, desconectadas, que invadiam o mundo interno do garoto Graciliano. A cólera que acompanhava o pai convicto de um saber supremo imobilizava o pensar de Graciliano fazendo-o refém do mutismo, da vergonha e do desespero.

Imprestável aos ditames aos quais era exigido se moldar, o menino, na dureza das amolações que o inferiorizavam, se inquietava em busca de algum sentido ao que era obrigado a decorar: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: *ter-te-ão* por alguém” (Ramos, 2000, p. 99). Incomodado após ser surrado por não conseguir desembaraçar a leitura gaguejante, ainda se perguntava quem seria esse tal *Terteão*...

Num cenário perverso, a família instaurava rituais violentos de iniciação. Fragilizado, o menino desencorajava-se e, desacreditado, identificava-se com o parco e miserável sujeito incapaz. Um suplício inaugurava a sua entrada no campo do conhecimento formal. Ridicularizado, entranhado, estava fadado à pauperização do saber, incutida na mais deplorável condição, a de incapaz e excluído.

A partir desse exemplo de vida, podemos afirmar que a família é espaço privilegiado da violência que ganha contornos dramáticos também pela perspectiva da mortalidade e morbidade. O relatório *Situação Mundial da Infância* divulgado pelo Unicef (2005) apresenta a estimativa de que 275 milhões de crianças no mundo sejam vítimas de violência intrafamiliar.

A inclusão, aquele tal processo que revisita o *estranho* lugar para oferecer-lhe guarida e amparo, e ampliar-lhe as direções, aqui merece ser revisitado com a dimensão da família como espaço e exercício da inclusão ou revigorando a exclusão.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra [...]. Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzequins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de reduzi-los. Machucaram-me comprimiram-me os ossos (Unicef, 2005, p. 104).

A escola aparece na vida de Graciliano totalmente dissociada da vida de direitos. A escola seria a penúria, a maldição destinada aos rebeldes e, de alguma forma, aos infelizes. Profecia confirmada! Desde os rituais do uniforme, padrão para fazer iguais, até as medidas de sapato, nada se ajustava aos desejos do menino, mas a ordem e a norma amansavam o corpo e faziam respeitar a lei: escola nele, como um castigo!

A família conduz o “miserável” garoto à escola como último recurso frente à demanda da alfabetização. Sem condição de prepará-lo, potencializá-lo para os novos embates advindos do processo de socialização e da jornada do processo de ensino-aprendizagem, a família lança Graciliano à escola, expondo, invadindo e desrespeitando o lugar de sujeito e a condição do não-saber, vitais à condição humana sempre a se construir.

A violência opera no vínculo, mas a família, ao constituir vínculos violentos, fala de um sintoma, a violência. Segundo Maurano (2003), o sintoma não é um defeito, mas sim uma via de expressão do sujeito, constituindo-se um conflito entre o desejo e aquilo que o censura e delineando um paradoxo, porque é compromisso com o desejo que nos anima e é a marca do seu recalçamento.

Neves (2008) em estudo junto às famílias violentas em três gerações – criança, pais e avós – entende que a denúncia de violência física é atual no sentido de que se reporta à violência cometida pela geração de pais e mães, mas é antiga por envolver um processo que contempla vivências familiares e momentos históricos específicos, que na maior parte dos casos não foram elaborados, permanecendo em constante movimento, compondo diferentes realidades geracionais. A maternagem e a paternagem, expressão afetiva das figuras parentais, assumem conotações específicas quando a violência vigora nas relações familiares. Pais e mães infantilizados e imaturos mantêm-se violentos não apenas pela supremacia do poder exercido sobre os filhos, mas porque contam com a fragilidade dos recursos egóicos que os torna regredidos, fixados, inseguros e pouco autônomos. O filho, seu descendente, ocupa, então, o lugar de um concorrente, um outro igual, um outro ainda dependente e que exige cuidados.

A violência, enquanto sintoma, é estruturada, no campo familiar, por conteúdos transgeracionais. Benghozi (1998) postula que na transmissão transgeracional, “o indizível, o inominável, o inconfessável são transmitidos sem serem pensados, sem serem elaborados, sem serem simbolizados, com processos de repetição de geração a geração” (Benghozi, 1998, p. 13).

O trabalho de elaboração dos conteúdos traumáticos das famílias tem caráter preventivo da saúde psíquica das gerações vindouras. O ato de bater, surrar ou espancar não é uma ação aprendida apenas. É um

elemento que compõe a possibilidade de cada um de ser pai ou mãe. Contar com esse recurso auxilia a compor a maternagem e a paternagem, que são processos iniciados e originalmente vivenciados na relação de filiação exercida com o pai e com a mãe historicamente.

Psicanálise, família, inclusão e a história do menino Graciliano

O olhar com afinco, a escuta apurada, berço metodológico da investidura psicanalítica, auxilia a pensar a questão. A Psicanálise é aliada preciosa na composição de um saber que abriga a subjetividade como instância privilegiada e onde o campo psíquico se configura como campo do desvelamento do sujeito. Assim, a Psicanálise cumpre a função de uma escuta do avesso. “A Psicanálise não propõe aconselhamento e orientação, visto que não é um discurso de convencimento e de apaziguamento. Assim, não é uma ortopedia do desejo.” (Caramet al., 2003, p. 51).

O amparo psicanalítico na análise da história do menino Graciliano não pretende um ensaio de crítica literária, apenas pega emprestado um cenário, uma família e um enredo que reatualizam as trajetórias de milhares de crianças e adolescentes das famílias brasileiras.

Acolher a família, como objeto de investigação na questão da inclusão, implica em eleger a família como instituição primária, colo de conflitos fundamentais que comporão a vida afetiva do sujeito, mas também, instância original, primária, que edifica o sujeito.

A família se organiza a partir dos processos de identificação que precisam reconhecer a falsa completude que impera em tal organização. Contudo, o ideário de “felizes para sempre”, ou “refúgio perfeito”, paradoxalmente, abriga a ambivalente representação do engodo da completude, mas forja na sua construção, a hostilidade que se ergue frente à impossibilidade de diferenciação dos sujeitos.

Nessa empreitada, as redes vinculativas são protagonizadas na família para depois serem reeditadas em outros espaços de inserção dos sujeitos familiares. A família torna-se então, um palco de ensaios afetivos (Neves, 2008, p. 57).

As leis afetivas e as normas institucionais

A obediência às leis, aos processos jurídicos e aos direitos dos homens implica também em admitir que uma lei, quando se universaliza, também pode ter manifestações perversas (Guiomard, 2007).

Cumprir protocolos de inclusão pode significar estratégias camufladas de abertura, seja para a exposição contemplativa de títulos e

certificados nas paredes institucionais ou aquisição de verbas e projetos ultra/super elogiados nas sóbrias reuniões de diretorias.

Sórdidas e sorradeiras respostas sociais e institucionais, mascaradas de iniciativas inéditas e/ou elogiáveis de inclusão podem escancarar, a depender da análise pretendida, uma lastimável e perversa iniciativa que, mesmo gestada por movimentos legítimos, ainda carecem de nomear o preconceito, o medo e a instabilidade que o estranho desconhecido, o sujeito da inclusão, mobiliza em todos nós. Nesta perspectiva, é legítimo considerar que:

A instituição é um todo vivo e, de acordo com os ensinamentos de Kaës (1988), devemos entendê-la como '[...] uma multiplicação de vários espaços heterogêneos mantidos juntos de uma maneira muitas vezes inextricável' (p. 13). Mas, principalmente, o psicólogo deve ser sábio e suportar a dúvida, permitir que os sujeitos declarem o sofrimento, e não arquitetar estratégias de intervenção que sufoquem o seu 'paciente-instituição', distanciando-se, enviesando informações e comprometendo o vínculo (Neves, 1999, p. 48).

Adorno, prefaciando o livro de Marin (2007) argumenta que “nossa sociedade, justamente porque se recusa a falar de sua própria violência, condição mesma de seu modo de ser e das subjetividades que a cercam, introduz e induz a práticas aniquiladoras dos sujeitos” (Marin, 2007, p. 11). Marin reafirma tal conceito dizendo que os nossos componentes agressivos tendem a ser depositados em outros lugares, quais sejam: pessoas, grupos, classes (resíduos sociais). As instituições, nesta perspectiva, podem oferecer lugares afetivos, espaços referenciais que reproduzam violência, preconceito, reproduzindo um sistema chamado de “violência branca” (Marin, 2007, p. 18).

As instituições seriam organizadas, aparentemente, para proteger e cuidar, mas sucumbiriam, criando situações caóticas de desamparo. A inclusão pode se tornar um sistema efetivo de reprodução de negligência, desamparo, loucura e, por fim, pode ser regida por princípios de exclusão. A chamada *violência branca* ocuparia um espaço inconsciente habitado pela impotência, pelo limite, pelo não-saber e até pela violência que, não nomeada e não assumida, se reverteria na principal rival do processo de inclusão.

Assim, o pressuposto que ora passa a ser trabalhado é que, tão ou mais perturbador do que a não inclusão é justamente a inclusão forjada em parâmetros instáveis, gerando o seu oposto: um sistema ostensivo que a inocula e a imobiliza.

Incluir envolve, antes, uma difícil jornada de desvelamento sobre si. É no desconforto afetivo que a revelação da alteridade se manifesta. Negar tal condição é rejeitar o acesso a um *estranho* e implacável universo inconsciente, o outro lado do sujeito, o avesso, o precário, sempre a nos habitar e nos humanizar.

Referências

BENGHOZI, P. Traumatismos precoces da criança e transmissão genealógica em situação de crises e catástrofes humanitárias: desemalhar e reemalhar continentes genealógicos e comunitários. *Pulsional Revista de Psicanálise*, local de publicação, n. 114, ano XI, p. 7-115, out. 1998.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

CARAM, C. M.; TRAVAGLIA, I. H.; MELGAÇO, R. G.; MEIRA, Y. M. Família: o que sai desse baú? In: PORTUGAL, A. M.; CARAM, C. M.; TRAVAGLIA, I. H.; MELGAÇO, R. G. *O porão da família: ensaios de psicanálise*. Local de publicação. Casa do psicólogo. 2003.

FREUD, S. O estranho (1919). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII, 1977.

GUIOMARD, P. A Lei e as leis. In: ALTOÉ, S. (Org.). *A Lei e as leis – Direito e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

MARIN, I. S. K. *Violências*. São Paulo: Escuta-Fapesp, 2007.

MAURANO, D. *Para que serve a Psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

NEVES, A.S. O psicólogo e o paciente-instituição: considerações teóricas acerca da intervenção. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília. v. 19, n. 02, p. 44-49, 1999.

_____. *Família no singular, histórias no plural – a violência física de pais e mães contra filhos*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

RAMOS, G. *Infância*. São Paulo: Record, 2000.

UNICEF. *Relatório -Situação Mundial da Infância*. Unicef, 2005.

Capítulo V

Fundamentos biológicos da neuroplasticidade: como os estímulos do meio ambiente atuam na plasticidade neuronal

Paula Dechichi¹

Camila Christian Gomes Moura²

A evolução do Sistema Nervoso está diretamente relacionada à necessidade de adaptação dos seres vivos ao ambiente em que habitam. Desde os seres mais primitivos, a sobrevivência e perpetuação da espécie estavam condicionadas ao desenvolvimento de mecanismos de adaptação, inicialmente simples (Ribas, 2006).

Nos seres unicelulares, como as amebas, o sistema nervoso corresponde às próprias estruturas de superfícies, pois estes seres necessitam basicamente, reconhecer o que é nocivo ou não à sua integridade. Com o surgimento de seres multicelulares, portanto mais complexos, foi necessário o desenvolvimento de estruturas mais elaboradas (células especializadas), que coordenassem a interação dos seres vivos com seu meio, bem como controlassem o funcionamento interno desses organismos. Essas mudanças ocorreram em função de fatores, principalmente ambientais que promoveram a sobrevivência dos indivíduos mais adaptados ao habitat (Ribas, 2006).

Os processos evolutivos, portanto, envolvem adaptação, ampliação da diversidade e aumento da complexidade. Para promover a adaptação ao meio ambiente as células do Sistema Nervoso devem possuir três propriedades fundamentais: irritabilidade, condutibilidade e contratibilidade. Essas propriedades são evidentes na atividade dos neurônios no desempenho de suas funções.

Estudos recentes têm demonstrado que a reposta dos neurônios aos diversos estímulos nem sempre está programada dentro do próprio neurônio. Essa resposta pode ser processada ou desenvolvida de acordo com o modo de interação do indivíduo com o ambiente, envolvendo informações armazenadas (Kotaleski; Blackwell, 2010).

As características das respostas dos neurônios, portanto, podem

¹ Professor do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

² Professora da Universidade Federal do Triângulo - UFTM.

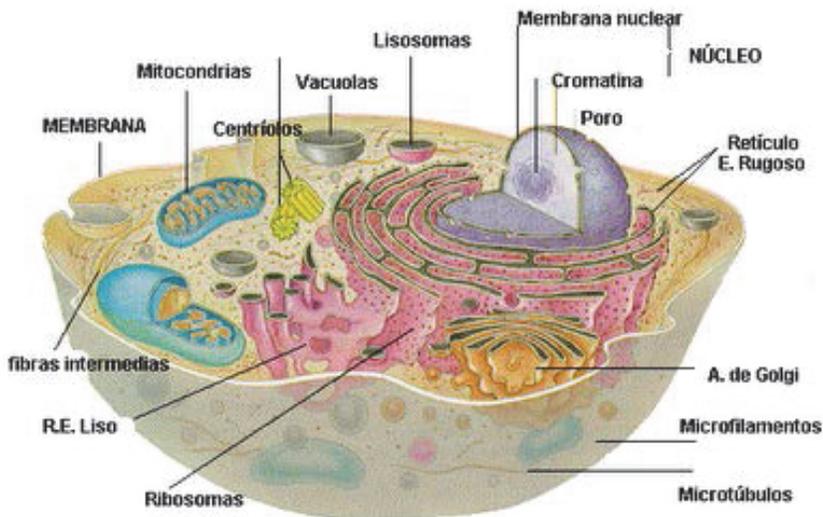
ser alteradas a partir dos estímulos do meio, o que constitui a base da aprendizagem e da memória. Essas mudanças são biológicas na medida em que representam modificações nas sinapses (região de contato entre neurônios), que podem expandir e formar novas redes de comunicação (Ahnert; Travençolo; Costa, 2009; Kotaleski e Blackwell, 2010). Essas alterações dinâmicas (morfológicas e funcionais) que ocorrem na rede de neurônios em função de estímulos externos, visando melhor resposta (adaptação) ao meio, denomina-se neuroplasticidade (Butz; Wörgötter; Van Ooyen, 2009).

Para o entendimento de como a plasticidade pode mudar o padrão de atividade neuronal e, conseqüentemente, a relação direta entre neuroplasticidade e aprendizagem, é necessário conhecer um pouco sobre o funcionamento das células, em especial o funcionamento dos neurônios.

Biologia celular

O organismo humano é constituído de milhares de células organizadas em comunidades, os tecidos, os quais em conjunto formam os órgãos. Assim, a menor unidade que constitui o corpo humano é a célula. Esta, por sua vez, possui três componentes básicos: o núcleo, o citoplasma (onde estão as organelas) e a membrana celular (Figura 1).

FIGURA 1 – Ilustração de uma célula eucarionte com seus componentes



Fonte: <<http://terra-online.blogspot.com/2009/12/da-celula-procariotica-eucariotica.html>>.

Fazendo uma simples analogia, consideraremos a célula como uma fábrica. O núcleo representa o escritório central (responsável por controlar as atividades da fábrica), dentro do núcleo estão os cromossomas que representam “armários”, nos quais estão contidas diversas “fichas”, os genes. Nestes, de forma detalhada, estão todas as informações necessárias para o funcionamento celular (fábrica).

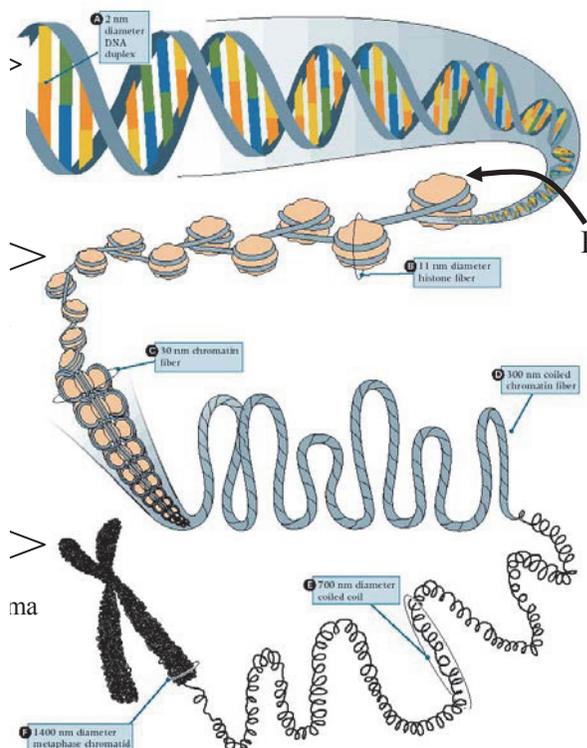
A membrana celular (muro da fábrica) limita a superfície externa da célula e interage diretamente com as substâncias extracelulares. Assim, a toda atividade celular, precede uma ação dentro do núcleo, mais especificamente, uma atividade que envolveu a “leitura” das informações dos genes (De Robertis e Hib, 2006).

O conjunto total de genes de uma espécie representa seu genoma, sendo que o tamanho do genoma, ou seja, o número de genes varia de acordo com a espécie considerada. O genoma humano é constituído por cerca de 100.000 genes distribuídos em 23 pares de cromossomas (um cromossoma herdado do pai e outro da mãe).

Todas as características de um organismo estão armazenadas nos cromossomas, os quais são componentes complexos constituídos de uma longa e única cadeia de DNA (Ácido Desoxirribonucléico) associado a proteínas (Figura 2). No DNA, as informações (instruções de funcionamento celular) estão organizadas de forma codificadas em genes, que são pequenas sequências da molécula de DNA.

O cromossoma é, portanto, o DNA associado às proteínas, condensados ou empacotados, para permitir a individualização e separação do material genético durante a divisão celular. Quando a célula não está multiplicando (proliferando) o DNA permanece mais ou menos distendido, apresentando-se como filamentos longos, associados a algumas proteínas, formando um complexo denominado cromatina (Figura 2).

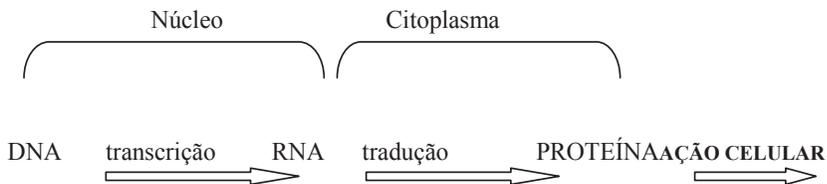
FIGURA 2 - Ilustração da organização de um cromossoma, mostrando DNA associado a proteínas, formando a cromatina e esta em diferentes graus de condensação até cromossoma.



Fonte: <http://www.cbs.dtu.dk/staff/dave/roanoke/fig6_10.jpg>.

Para as células desempenharem suas funções, inicialmente a informação do DNA nuclear deve ser “lida”, para, depois, no citoplasma, originar uma proteína, a qual será responsável pela expressão celular. Quando alguma informação é “lida” no DNA, uma cópia da informação é gerada na forma de uma molécula de RNA (ácido ribonucléico), este processo denomina-se transcrição. A molécula de RNA, por sua vez, será “lida” originando uma proteína, no processo chamado tradução, o qual ocorre em organelas específicas do citoplasma. Assim, de forma geral, o fluxo de informação segue o seguinte sentido³: DNA \Rightarrow RNA \Rightarrow Proteína.

³ Esquema criado pelo autor.



As informações contidas no DNA constituem o genótipo que é igual em todas as células do mesmo indivíduo. A expressão celular, ou seja, a forma como a célula interpreta e expressa as informações do genótipo, constitui o fenótipo.

Observando a morfologia e a fisiologia de diferentes tipos celulares de um mesmo organismo, percebe-se facilmente a diferença entre os termos genótipo e fenótipo. Por exemplo, comparando a forma de uma célula muscular (cilíndrica e longa) com uma célula sanguínea (redonda e pequena), observa-se que apesar destas possuírem exatamente o mesmo genótipo, elas possuem fenótipos diferentes, pois têm formas e funções diferentes. Mas, como isso é possível?

Durante o desenvolvimento embrionário, as células passam por um processo de especialização, que envolve diferenciação funcional e morfológica, ao fim do qual elas se tornam competentes para desempenhar funções específicas. Esse processo compreende uma série de eventos que fundamentalmente se resumem em inativar alguns genes e ativar outros. Nas regiões de genes inativos ou “silenciados”, o DNA permanece compactado impedindo a transcrição (leitura), enquanto na região de genes ativos o DNA se apresenta “esticado”, favorecendo o acesso às informações (genes).

Considerando que as características do indivíduo estão codificadas no DNA, era esperado que gêmeos idênticos (mesmo genótipo) fossem idênticos em sua fisiologia e comportamento, mas não é o que se observa. Estudos recentes têm demonstrado que gêmeos idênticos apresentam funcionamento orgânico e comportamento diferentes, mesmo vivendo no mesmo ambiente (Dulac, 2010). Este fato conduz à conclusão que os genes não são os únicos responsáveis pelo fenótipo, ou expressão de um organismo. A epigenética é uma área nova do conhecimento que procura explicar como o mesmo genótipo pode se expressar em fenótipos diferentes. Ou seja, esta área da biologia estuda as interações entre genes e seus produtos que determinam o fenótipo. O mecanismo epigenético envolve modificações químicas (adição ou remoção de grupos químicos) no DNA ou alterações nas proteínas associadas a ele (Tang; Ho, 2007; Wen, Li; Liu, 2009; Dulac, 2010). Essas modificações reversíveis atuam regulando e modificando a expressão gênica, portanto o fenótipo.

Fatores ambientais influenciam as funções genéticas por interagir

química ou fisicamente com o DNA. Apesar dessas alterações não modificarem a cadeia de DNA (sequência de nucleotídeos), elas podem ser transmitidas às células descendentes e as gerações futuras daquele indivíduo (Garcia, 2005; Wen; Li; Liu, 2009).

Estudos têm investigado a função de mecanismos epigenéticos no processo da aprendizagem e na formação da memória, abrindo uma nova perspectiva de entendimento da regulação dinâmica, dependente das experiências, desses mecanismos no Sistema Nervoso maduro (Sweatt, 2009; Wen; Li; Liu, 2009; Lockett; Wilkes; Maleszka, 2010; Roth; Roth; Sweatt, 2010; Dulac, 2010). Esses estudos têm revelado uma nova forma de entender a dinâmica do tecido nervoso, reconhecendo a função central do mecanismo epigenético na plasticidade sináptica, em última análise, na neuroplasticidade.

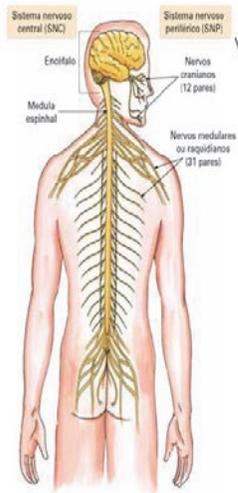
Biologia do neurônio

Comumente nos referimos ao cérebro como o centro que controla todas as atividades do nosso organismo, porém, essa função é realizada pelo Sistema Nervoso Central - SNC, o qual se divide em encéfalo e medula espinhal (Figura 3). O cérebro é, portanto, uma das partes do encéfalo, porém este não é o único responsável pelos aspectos cognitivos, os quais também dependem do cerebelo ou do tronco cerebral.

Do SNC partem fibras nervosas em direção aos órgãos efetores e à superfície corporal, para receber e transmitir estímulos, este conjunto constitui os nervos, que fazem parte do Sistema Nervoso Periférico - SNP.

Para o organismo desempenhar suas funções e interagir com o ambiente, ele depende da recepção de estímulos externos e da produção de reações ou resposta direcionadas ao estímulo. Assim, é necessária uma ação coordenada entre estímulo e resposta, ou seja, entre órgão receptor e órgão efector. Essa interação é promovida principalmente, por milhares de neurônios com milhares de interconexões que formam um sistema complexo o Sistema Nervoso, com suas porções: Central e periférica (Junqueira; Carneiro, 2008).

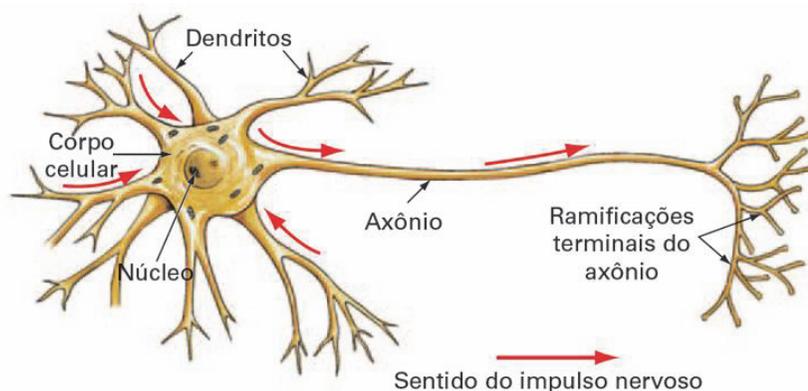
FIGURA 3 - Ilustração de alguns componentes do Sistema Nervoso Central e Periférico



Fonte: <<http://profrobertabiologia.blogspot.com/2009/11/p6-revisao-para-prova-de-19nov-sistema.html>>.

Os neurônios são células especializadas em receber estímulos e encaminhá-los a um órgão efector, ou seja, o órgão que executará a atividade. Essas células possuem morfologia (forma) bastante variada e diretamente relacionada à sua função e localização específicas. De forma geral, o neurônio apresenta três regiões: receptora, condutora e efetora. A porção receptora compreende o corpo celular, onde estão o núcleo e a maioria das organelas (estruturas celulares com funções específicas), e prolongamentos celulares pequenos (dendritos). A porção condutora corresponde à fibra nervosa, sendo o axônio seu principal componente. A porção efetora é composta por ramificações terminais da fibra nervosa (Oliveira; Salina; Annunziato, 2001). Geralmente o estímulo segue o sentido corpo celular e/ou dendritos, porção condutora e porção efetora. (Figura 4).

FIGURA 4 – Ilustração da morfologia geral do neurônio e de seus componentes, apresentando o sentido de condução (impulso nervoso) da informação, da recepção (corpo celular e dendritos) a transmissão (ramificações do axônio).



Fonte: <http://profrobertabiologia.blogspot.com/2009/11/p6-revisao-para-prova-de-19nov-sistema.html>.

Entre a percepção do estímulo e a resposta ocorrem várias interações entre neurônios, no sentido de elaborar a melhor resposta para determinado estímulo. Nestas interações, o Sistema Nervoso ativa não apenas dados armazenados na memória, mas também as interpretações armazenadas de estímulo anteriores semelhantes.

Funcionalmente existem três tipos de neurônios no sistema nervoso central: os neurônios sensoriais, motores e de associação. Os estímulos interagem com os receptores sensoriais, essas informações chegam ao SNC, onde são codificadas, comparadas e/ou armazenadas por neurônios de associação (interneurônios). Estes passam a informação a neurônios motores, que enviam uma resposta a algum órgão efector (músculo, glândula).

Os neurônios sensitivos e motores possuem longos prolongamentos que saem do SNC para receber estímulo (sensitivos) ou enviar resposta (motores). Os interneurônios permanecem contidos no SNC, sendo responsáveis por inúmeras possibilidades de processamento de um estímulo e produção de resposta. As respostas desencadeadas pelo SNC são tão mais complexas quanto mais exigentes forem os estímulos ambientais.

As regiões de contato entre os neurônios, seja na região de receptora ou efetora, denomina-se sinapse, nestas é que ocorre a transferência ou transmissão dos impulsos nervosos. Ou seja, o estímulo percebido pelo

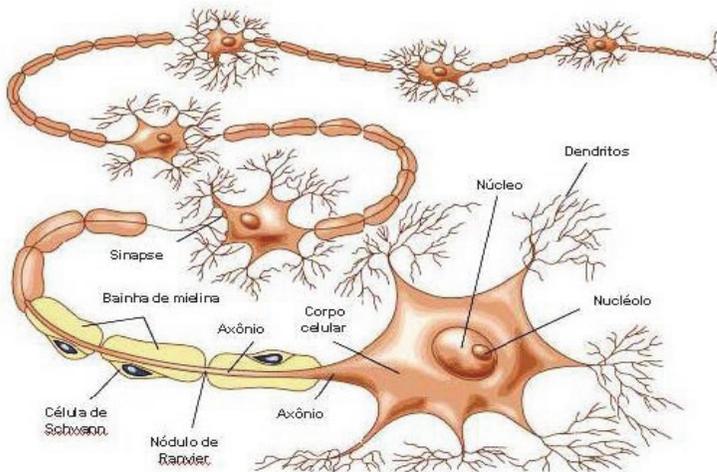
neurônio é conduzido ao longo da membrana celular (axônio) como impulso elétrico, quando este chega na porção efetora, o impulso provoca a liberação de substâncias químicas denominadas neurotransmissores (Kotaleshi; Blackwell, 2010).

Os neurotransmissores interagem com a membrana da célula efetora, ou com outro neurônio da rede que, por sua vez, transforma a mensagem química (neutransmissor) em uma mensagem elétrica (impulso elétrico). Portanto, a sinapse é uma região especializada de contato entre neurônio ou célula efetora, onde ocorre a transmissão do impulso elétrico mediada por um neurotransmissor (Figuras 5 e 6).

Um neurônio pode receber ou enviar dezenas de milhares de informações, por meio de contatos sinápticos, dependendo do seu tipo, localização e função específica. A quantidade de sinapses em um neurônio varia de acordo com a qualidade de exposição aos estímulos, ou seja, de acordo com a variedade de possibilidades de aprendizagem.

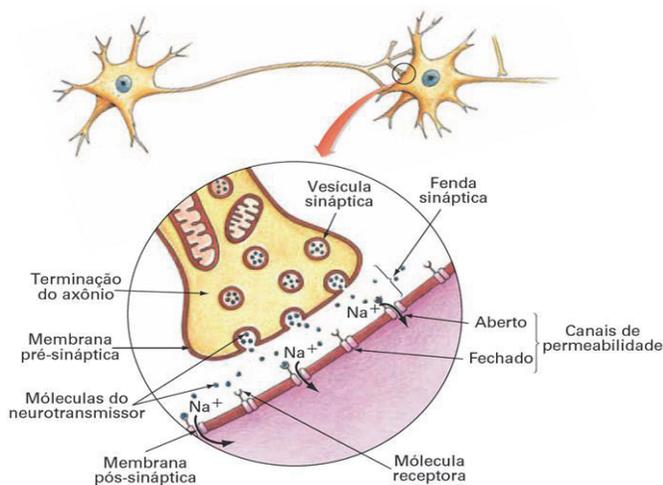
A rede neuronal é um sistema dinâmico constituído por componentes individuais que são os neurônios. A forma do neurônio no SNC é produto de fatores genéticos e influência do meio externo.

FIGURA 5 – Ilustração de neurônios conectados, mostrando a transmissão de informações em uma rede neuronal.



Fonte: <<http://profrobertabiologia.blogspot.com/2009/11/p6-revisao-para-prova-de-19nov-sistema.html>>.

FIGURA 6 – Ilustração evidenciando um contato entre neurônios (sinapse), no qual ocorre a transmissão da informação por meio de mediadores químicos (neurotransmissores).



Fonte: <<http://profrobertabiologia.blogspot.com/2009/11/p6-revisao-para-prova-de-19nov-sistema.html>>.

Apesar da forma básica do neurônio estar geneticamente determinada, a morfologia do corpo celular e suas ramificações (dendritos e axônios), bem como a arborização destas ramificações estão sujeitas a modificações. O sistema neuronal é altamente plástico, pois passa por modificações estruturais durante toda a vida (Ahnert; Travençolo; Costa, 2009).

A atividade neuronal induz mudanças na expressão genética, mecanismo este fundamental para o estabelecimento e manutenção da neuroplasticidade no cérebro adulto. Eventos estocados associados a informações do meio modificam as vias de comunicação entre neurônios, modificando o comportamento e suscetibilidade a doenças do nascimento a vida adulta (Dulac, 2010).

Além dos neurônios, o tecido neural no SNC também possui um agregado complexo de outras células, que constitui uma rede de comunicação entre os neurônios, denominado neuroglia ou glia. Essas células, juntamente com os neurônios, hormônios e moléculas reguladoras executam papéis críticos para o desempenho do sistema nervoso. Os neurônios e as células da glia parecem atuar como unidade fisiológica com função fundamental na organização neural do comportamento e demais funções do Sistema Nervoso Central.

As células da glia sempre foram consideradas elementos

importantes do microambiente neural por participarem em diversos processos, tanto durante o desenvolvimento neural, como na regulação do meio extracelular (Ferrari; Toyoda; Faleiros, 2001). Atualmente, existe uma maior compreensão das complexas interações entre neurônio e células da glia e de sua participação no desenvolvimento da plasticidade de conexões sinápticas e, conseqüentemente, em processos de plasticidade neural e de aprendizagem (Oda; Santiana; Carvalho, 2002).

Interação com o meio e o desenvolvimento do Sistema Neural

A maturação do SN inicia-se no período embrionário e só termina após o nascimento, embora as reorganizações das redes ou circuitos neuronais continuem na vida adulta (Ahnert; Travençolo; Costa, 2009; Dulac, 2010). Portanto, nascemos imaturos, sob o aspecto da fala, capacidade de caminhar, usar ferramentas, ou interagir com o outro. Durante o primeiro ano da vida, ocorrem modificações estruturais, os neurônios crescem em tamanho e complexidade, formando trilhões de novas conexões. O cérebro continua a crescer durante a infância e alcança o tamanho do cérebro adulto em torno da puberdade.

O desenvolvimento cerebral apresenta “períodos sensíveis” durante os quais as conexões entre os neurônios são mais plásticas e suscetíveis à influência ambiental, períodos em que a interação com o próximo influencia o desenvolvimento dos circuitos cerebrais e conseqüentemente a aprendizagem. Os períodos mais sensíveis ocorrem cedo, em fases iniciais do desenvolvimento, embora áreas relacionadas com atividades mais elaboradas amadureçam posteriormente.

O atraso na maturação e no crescimento de circuitos cerebrais relacionados à aprendizagem influencia o desenvolvimento da arquitetura neural, fazendo com que mais tarde, mecanismos mais complexos relacionados à aprendizagem possam ser afetados (Diamond, 2009). Dessa forma, o estímulo no momento apropriado pode influenciar positivamente a capacidade cognitiva e social da criança. Embora a frequência e a intensidade do estímulo estejam diretamente ligadas ao desenvolvimento neuronal e a qualidade do aprendizado, uma super-estimulação ou mesmo uma estimulação repetitiva pode ser prejudicial.

Um excesso de estímulos sinápticos pode potencializar ou reduzir os níveis de mediadores químicos responsáveis pelas sinapses, os neurotransmissores, gerando efeitos negativos no desenvolvimento (Johnston, 2009). Não existe relação direta entre altos níveis diários de estímulo e maior desenvolvimento cerebral. Ao contrário, estudos

baseados em imagens mostraram que métodos mais eficientes de aprendizagem resultaram em menor área do cérebro utilizada, indicando que a técnica correta pode tornar o cérebro mais eficiente. Portanto, é importante que o estímulo seja contínuo, diário, mas obedeça a relação da criança com o meio e baseie-se nas suas respostas para delinear estratégias educacionais apropriadas (Collins, 2007).

Estudos sobre o desenvolvimento das crianças, processo de aprendizagem e neuroplasticidade, têm demonstrado que a maquinaria celular e química presente no cérebro de uma criança necessita perceber o mundo para que o corpo se adapte e seja capaz de gerar respostas (Gariépy; Blair, 2009). Em outras palavras, as crianças aprendem por meio da interação com outras pessoas, ativando circuitos cerebrais que ligam a percepção e a produção de ações (Martin; Zolig, 2009). A escola formal é fundamental no processo de aprendizagem, porém espaços informais de aprendizagem são ambientes altamente sociáveis e oferecerem uma forma de aprendizagem e participação que maximiza a motivação e o envolvimento da criança. (Meltzoff et al., 2009).

A aprendizagem social, imitação e a experiência sensorio-motora podem modificar e refinar circuitos neuronais compartilhados (Neville; Bavelier, 2002) responsáveis pela percepção e pela ação resultante. Os educadores devem agir de forma a incentivar a participação da família, a afetividade e a inserção da criança no grupo para que sejam alcançados melhores resultados na aprendizagem.

Três habilidades sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano: imitação, atenção compartilhada e empatia (Meltzoff et al., 2009). As crianças utilizam a informação obtida de observação de uma terceira pessoa para criar seu próprio conhecimento, o que é um acelerador da aprendizagem. A imitação multiplica as oportunidades de aprendizagem, sendo uma forma de aprendizagem mais rápida do que a descoberta individual e mais segura do que a aprendizagem baseada em erros e acertos.

A aprendizagem social é facilitada quando as pessoas compartilham atenção. Conduzir atenção para um mesmo objeto fornece um território comum para comunicação e ensino, e pode ser utilizado como ferramenta psicopedagógica nas salas de aula que tenham crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, facilitando o processo de inclusão.

A empatia é um processo afetivo, porém regulado pelas interações sociais. Embora as crianças mostrem formas primitivas de empatia, essa reação pode ser modulada pela experiência cultural, pelo treinamento, e pela percepção de similaridade entre o outro e si próprio.

Os cérebros humanos são “esculpidos” pela aprendizagem social. As crianças progredem na fase de recém-nascidos, aprendendo a andar, a falar, e criam empatia com outras pessoas, provando que a experiência diária gera efeitos na capacidade cognitiva e de comunicação.

O ambiente físico e social determina a atividade de células neurais, cuja função, por sua vez, determina o comportamento. O ambiente fornece estímulos/informações que são captados por neurônios e convertidos em impulsos elétricos, que são analisados e utilizados na geração de respostas.

Neuroplasticidade

O significado de neuroplasticidade é tão amplo quanto seu próprio efeito, pois representa uma série de eventos complexos, que ocorrem durante toda a vida. De forma genérica, é possível defini-la como a habilidade do sistema nervoso modificar sua estrutura e funcionamento, por meio de alterações morfológicas e funcionais de seus componentes, visando melhor adaptação às experiências vivenciadas (Butz; Wörgötter; Van Ooyen, 2009). A plasticidade neural permite que os cerca de 100 bilhões de neurônios, continuamente, estabeleçam novas redes de comunicação, favorecendo os processos de aprendizagem, memória e adaptação às novas situações (Fagioline; Jense; Champagne, 2010; Dulac, 2010). A extensão, ou complexidade, desses eventos está relacionada como o cérebro lida com novas situações bem como com o tipo e a constância do estímulo.

Uma das mais complexas propriedades do cérebro é a habilidade de estabelecer memória a partir do processo de neuroplasticidade (Dulac, 2010). Durante o desenvolvimento do indivíduo são criados circuitos e conexões neuronais, que são continuamente remodelados, em resposta aos estímulos do meio (Ahnert; Travençolo; Costa, 2009).

Durante o desenvolvimento do sistema nervoso, por determinação genética, os neurônios desenvolvem prolongamentos para receber (dendritos) e enviar (axônios) estímulos, estabelecendo redes básicas de funcionamento. Em seguida, o ambiente influencia na formação de uma rede muito mais densa e mais complexa de interligações, de forma que o sistema está sempre em construção (Oda; Santiana; Carvalho, 2002).

No auge da neuroplasticidade, do nascimento até os primeiros anos de vida, aumenta muito a densidade sináptica (número de contatos entre neurônios), em função dos estímulos. Na idade adulta ocorre redução de contatos sinápticos, pois muitas conexões ineficazes ou raramente utilizadas são eliminadas. No entanto, isso não significa que cérebros adultos não sejam capazes de reorganizar circuitos neuronais e apreender novas habilidades.

Em adultos e idosos podem ser observadas mudanças na atividade neuronal e nas redes de conexão entre os neurônios em consequência de modificações funcionais, as quais são induzidas pelas experiências vivenciadas e também em resposta às lesões (Butz;Wörgötter; Van Ooyen, 2009).

Os avanços na compreensão dos mecanismos de conexão relacionados à plasticidade neuronal foram fundamentais para a mudança na abordagem de doenças degenerativas como o Alzheimer, e sua prevenção através de atividades que estimulem redes neuronais relacionadas à memória e aprendizagem (Wang et al., 2010). A capacidade reorganizadora efetiva do sistema nervoso observada durante o desenvolvimento ontogenético até a velhice é fundamental para o desenvolvimento da mente humana, a qual se baseia nos mecanismos biológicos da neuroplasticidade explicados a seguir.

A neuroplasticidade, portanto, apaga conexões antigas não funcionantes, permitindo a criação de novas, bem como preserva e amplia conexões muito estimuladas. Nas experiências de aprendizagem, diante de novas informações, a neuroplasticidade altera a estrutura das ligações já existentes, tornando-as mais eficientes, bem como forma novas conexões entre os neurônios, aumentando a densidade sináptica (Admin, 2010).

Quando novas informações são consideradas importantes ou quando uma experiência se repete com frequência, o “eco” do estímulo perdura o suficiente para desencadear o fenômeno da neuroplasticidade, levando a modificações estruturais duradouras. Essas alterações resultam em mudança de um percurso cerebral preexistente e/ou formação de novas redes (Fagiolini; Jense; Champagne, 2009; Dulac, 2010).

A neuroplasticidade permite, inclusive, a reconstrução de novas conexões a partir de neurônios remanescentes de trauma, doença ou alterações genéticas. Apesar do mecanismo exato da neuroplasticidade não estar completamente esclarecido, este fenômeno parece ocorrer em quatro padrões diferentes.

Primeiro padrão: quando neurônios saudáveis, vizinhos a uma área lesada, assumem a função das células lesadas expandindo o “mapa funcional”. O segundo padrão consiste na reorganização das vias sinápticas vizinhas a área lesada em resposta ao aumento da demanda funcional do corpo. Outro processo consiste em uma área do cérebro assumir as funções da área lesada, estando à distância desta (Ferrari; Toyoda; Faleiros, 2001). O último padrão permite que um tipo de estímulo sensorial substitua outro danificado. Esse processo permite que, por exemplo, o cérebro de um indivíduo cego, ao aprender o Braille, reforce o sentido do tato para que este “substitua” as responsabilidades da visão nas áreas relacionadas à leitura. Essas possibilidades neuroplásticas permitem a recuperação,

muitas vezes surpreendente, de doenças cerebrais, traumatismos ou deficiências cognitivas (Admin, 2010).

O fato de o cérebro promover mudanças plásticas tem ajudado a compreender a relação entre as desordens cerebrais e a variação no padrão de resposta em estágios diferentes da vida. O conhecimento dos mecanismos que regulam a recuperação em longo prazo (mesmo que parcial), observado para a maioria das sequelas neurológicas pode influenciar nas estratégias terapêuticas e reabilitadoras, de forma a torná-las mais eficientes (Rossini; Dal Forno, 2004). No entanto, é preciso entender que crianças não são adultos pequenos, e que os mecanismos de reorganização neuronal e a resposta aos estímulos não funcionam exatamente da mesma forma nas diferentes fases da vida.

Adultos e crianças ocupam nichos diferentes que percebem, aprendem e recordam sobre um evento mais ou menos idêntico de forma diferente, embora a capacidade “crua” de aprender e recordar não sejam diferentes. Dessa forma, pode-se considerar que crianças e adultos são indivíduos que ocupam nichos ecológicos diferentes. As crianças podem aprender rapidamente algumas associações que os adultos não podem ou aprendem somente com dificuldade, e podem perceber determinados aspectos dos eventos que os adultos não podem (Diamond, 2009).

A maioria das pesquisas sobre danos cerebrais, seja em adultos ou crianças, esteve focada apenas nas consequências de determinadas alterações cromossômicas como Síndrome de Down, investigando o mecanismo de plasticidade apenas para determinar as características da alteração. Pesquisas recentes iniciaram a valorização da plasticidade neuronal sobre outro enfoque, fornecendo evidências de que os fatores ambientais afetam também a extensão da recuperação, ou seja, a conduta médica e dos demais profissionais envolvidos nos tratamentos reabilitadores deve considerar a força que o ambiente tem sobre o indivíduo.

A reforma constante produzida pela neuroplasticidade nunca termina, de forma que a capacidade de aprender para se adaptar ao meio e aos desafios das experiências, por meio de aquisição de novos conhecimentos, perdura por toda vida. O cérebro que é constantemente desafiado por estímulos variados e novas experiências mantém sua capacidade de adaptação e aumenta sua eficiência. A persistência dos estímulos mantém a expressão dos genes de forma que as experiências são incluídas no repertório da memória cerebral levando às mudanças neurobiológicas e de comportamento (Fagiolini; Jense; Champagne, 2009).

A influência do meio e das interações sociais sob o padrão de conexões neuronais geralmente é avaliada por meio de imagens obtidas de diferentes regiões do cérebro. O método denominado neuroimagem

funcional permite aos investigadores ver simultaneamente padrões de atividade cerebral em regiões distintas, porém ainda não existe uma ferramenta de análise capaz de delimitar os mapas de ligação entre as diferentes regiões neurais e as habilidades cognitivas (Fozet al., 2010). Embora ainda persista a tendência em pensar nas atividades neuronais como produto de áreas específicas, ou seja, como regiões neuronais individuais não relacionadas. Contudo, é importante ressaltar a interação entre as diferentes regiões do cérebro no desenvolvimento neural e cognitivo. Assim, de acordo com essa visão interativa de especialização (habilidades), as propriedades de resposta de uma região específica são determinadas em parte por seus padrões de conectividade a outras regiões e, por sua vez, por seus padrões da atividade.

Neuroplasticidade e atuação profissional

Os novos conceitos de interação biologia-ambiente pretendem modificar a conduta de psicólogos e educadores frente a crianças em desenvolvimento. Atualmente, sabe-se que a experiência afeta a expressão dos genes, ou seja, a manifestação das características e potencialidades do indivíduo. A maioria dos genes em cada pessoa está dormente. A experiência determina quais genes serão desligados ou ligados, e quando. Dessa forma, podemos considerar que o ambiente participa ativamente na expressão do genoma.

Evidências indicam que os efeitos do ambiente podem ter consequências em todos os níveis, do molecular ao comportamental. Portanto, a forma com que o indivíduo interage com o ambiente e como ele é estimulado influencia a plasticidade neuronal, afetando a cognição e o aprendizado.

A interação ambiente/indivíduo deve ser utilizada para maximizar o ganho funcional para os indivíduos com distúrbios sensoriais, motores e cognitivos, conduzindo a uma qualidade de vida melhor. No entanto, é preciso estar atento aos possíveis prejuízos causados por uma falta de análise adequada de cada caso, uma vez que não existe uma forma determinada de conduta terapêutica e educacional que se aplique a todos os casos, mesmo que estejam relacionadas a uma mesma disfunção fisiológica, pois estamos lidando com o indivíduo.

As crianças com danos cerebrais precisam de um nível de estímulo ideal, não devem ser estimuladas abaixo de sua capacidade, em um nível sub-ótimo, nem tampouco serem super-estimuladas. Elas precisam de um nível de estímulo ambiental adequado para que seu prognóstico seja favorável (Diamond, 2009).

A manipulação das condições de estímulo, restringindo-os ou otimizando-os como nos estudos de exposição a ambientes considerados ricos em estimulação, constitui uma abordagem clássica no estudo da plasticidade neural. Esse tipo de estudo tem gerado perspectivas promissoras sobre os efeitos da experiência na estrutura e função do sistema nervoso (Ferrari; Toyoda; Faleiros, 2001).

Para alcançar um desenvolvimento psicomotor e cognitivo adequado, é necessário que a equipe envolvida na integração do indivíduo ao meio social conheça os fatores que interferem direta ou indiretamente nos processos plásticos, de aprendizagem e, conseqüentemente, na reabilitação.

O tipo de estímulo, a quantidade e a qualidade promovem modificações biodinâmicas, fisiológicas, bioquímicas e estruturais nos neurônios, devido à demanda de transmissão de informação, o que é determinante para o desenvolvimento das habilidades do indivíduo. Portanto, mudanças na atividade neuronal induzidas pela plasticidade funcional podem ser contrabalançadas por mudanças compensatórias no nível estrutural. A plasticidade estrutural pode contribuir diretamente para a aprendizagem e a memória.

Estudos experimentais indicam a ocorrência da plasticidade neuronal em dois momentos distintos do desenvolvimento, demonstrando uma capacidade reorganizadora do sistema nervoso mais efetiva após lesões precoces (Oda; Santiana; Carvalho, 2002). Esses dados são importantes para os profissionais envolvidos na reabilitação e inclusão de crianças, visto que não existe um limite de desenvolvimento estabelecido.

O desenvolvimento do raciocínio independe do desenvolvimento das funções executivas e da linguagem, como indicam estudos realizados em crianças. Ou seja, mesmo que a capacidade gramatical esteja severamente danificada, a capacidade de raciocínio permanece intacta.

Um dos princípios básicos para o aprendizado e desenvolvimento psicomotor de crianças, com algum grau de disfunção, considera as propriedades funcionais como produto das relações, simples ou complexas, entre os estímulos e as respostas de um organismo. São essas relações que definem a individualidade das respostas. Sabe-se, por exemplo, que o funcionamento cerebral é melhor quando o corpo é exercitado fisicamente, em virtude da inter-relação entre o nosso sistema nervoso, imune e endócrino.

Várias pesquisas já mostraram que o exercício físico pode ajudar a proteger os idosos de doenças cognitivas relacionadas à idade. Os efeitos positivos da atividade física aeróbica na cognição e função do cérebro adulto foram demonstrados em nível molecular, celular, sistêmico e comportamental. Atualmente, esse conceito se estende às crianças,

mostrando os benefícios do exercício aeróbico às funções e ao controle cognitivo, fornecendo uma compreensão inicial dos efeitos da atividade física sob funções cognitivas durante o desenvolvimento(Diamond, 2009).

Uma vida sedentária parece ser tão ruim para a saúde cognitiva das crianças quanto é para os adultos. Assim, podemos considerar que as escolas que utilizam programas que promovem a aptidão física não somente para melhorar o condicionamento físico, mas também para melhorar a saúde cognitiva, encontram-se à frente.

A reabilitação física tem por finalidade favorecer o aprendizado ou reaprendizado motor, que é um processo neurobiológico pelo qual os organismos modificam o padrão de suas respostas motoras, melhorando seu desempenho, como resultado do estímulo promovido pela prática(Oliveira; Salina; Annunziato, 2001). Neste processo ocorrem alterações nas estruturas e no funcionamento dos neurônios e de suas conexões, ou seja, o estímulo promove modificações morfológicas como aumento da arborização das terminações dos axônios e dendritos, aumentando os contatos sinápticos.

O exercício amplia a capacidade de recuperação funcional, com aquisição de novas habilidades como, por exemplo, tocar piano, onde se observa a reorganização do mapa funcional relacionado à atividade específica (Oliveira; Salina; Annunziato, 2001; Pascual-Leone; Dang; Cohen,1995). Em um estudo com leitores de Braille, observou-se no mapa cerebral funcional uma área maior corresponde ao dedo indicador utilizado para a leitura (Pascual-Leone; Dang; Cohen, 1995; Pascual-Leone et al, 1995).

Outras situações ilustram a plasticidade neuronal como a utilização do Treinamento Auditivo (TA), buscando minimizar as alterações na capacidade auditivas de indivíduos que não são surdos, porém não são capazes de localizar, discriminar e reconhecer sons e informações auditivas, aos quais são expostos em situação do cotidiano (Knobel; Sanchez, 2005). Segundo Zalzman e Schochat (2007),amelhora auditiva após o TA, provavelmente, é consequência da influência ambiental, a qual modifica de maneira desejada a capacidade de distinção dos sons a partir de uma mudança neural associada. Ou seja, a influência ambiental, mais especificamente o TA, foi capaz de estimular as estruturas neurais relacionadas ao desempenho das habilidades auditivas.

Segundo Musiek; Shinn; Hare (2002), a plasticidade no sistema auditivo pode ocorrer de três formas: durante o desenvolvimento; de forma compensatória, resultante de uma lesão ocorrida no sistema auditivo; e relacionada à aprendizagem. Assim, o programa de treinamento auditivo evidência que o estímulo adequado é capaz de promover a neuroplasticidade em crianças.

A evolução das técnicas de ressonância magnética por imagem e ressonância funcional, entre outras, possibilitou o estudo clínico do mecanismo de neuroplasticidade. Como exemplo, pode-se citar o estudo da recuperação neural após uma lesão, a partir de áreas adjacentes ou ativação de área não operante, ou mesmo a alocação de funções em outras regiões cerebrais, para execução da função perdida.

Foz et al.(2010) realizou um estudo utilizando a técnica de eletroencefalografia com auxílio do computador para avaliar o funcionamento cerebral durante a execução de tarefas cognitivas realizadas no computador, no qual observou a re-alocação das áreas responsáveis pelo circuitos de linguagem frente a estímulos. Em crianças com alterações congênitas do hemisfério esquerdo, os autores observaram uma mudança dos circuitos de linguagem no hemisfério direito, evidenciando a utilização de uma área não operante para uma função.

Os eventos relacionados à neuroplasticidade, observados nos estudos de Knobel e Sanchez (2005) e Foz et al. (2010), exemplificam a reorganização de circuitos relacionados à audição e à linguagem, porém a plasticidade sináptica pode ser ilustrada por estudos em diversos campos, inclusive motor (Ferrari, Toyoda; Faleiros, 2001; Oliveira, Salina; Annunziato, 2001).

O desempenho motor foi analisado em estudo da reorganização estrutural do tecido neural evidenciando que os padrões locomotores se desenvolvem a partir de estímulo espaciais sensoriais, que são processados e integrados dos dois lados do cérebro (Ferrari, Toyoda; Faleiros, 2001). Esses dados reforçam a capacidade adaptativa do SNC, o qual é capaz de modificar algumas das suas propriedades morfológicas e funcionais em resposta às alterações do ambiente. A equipe multiprofissional envolvida no AEE deve ser capaz de utilizar ferramentas que possibilitem otimizar os processos plásticos envolvidos na aprendizagem.

Considerações finais

As investigações científicas sobre plasticidade neural têm avançado muito, demonstrando que este processo é contínuo e extremamente dinâmico. Os estudos recentes evidenciam que os mecanismos da neuroplasticidade são complexos e fundamentados em alterações estruturais e funcionais do Sistema Nervoso. Os neurônios, ao longo da vida, modificam sua forma, podendo ampliar redes de comunicação e mesmo criar novas redes, sempre procurando responder às demandas do meio externo.

Os desafios produzidos pelo ambiente, no qual o indivíduo está inserido, provocam modificações na comunicação entre os neurônios que, utilizando também informações da memória, procuram cada vez mais

repostas mais elaboradas e eficientes. E entenda-se por estímulo do meio todas as interações às quais todos estão diariamente submetidos, seja com pessoas, objetos, brinquedos, etc. Portanto, o tecido neural não é estático, pois a todo momento suas células são solicitadas a dar respostas ao meio, visando uma melhor adaptação a este.

A influência do meio externo na neuroplasticidade foi uma descoberta fantástica e abre novas e fascinantes possibilidades para o processo de ensino/aprendizagem. Assim, diante dos avanços do conhecimento na área da biologia do sistema neural, não é mais aceitável estabelecer limites de aprendizagem a qualquer indivíduo, independentemente da extensão de suas limitações físicas, sensoriais ou mentais. O que cabe a cada profissional, e a todos, é buscar sempre a melhor qualidade de interação uns com os outros, no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Referências

- ADMIN. *Introduction to Neuroplasticity*. Disponível em: <<http://memoryzine.com/2010/07/02/introduction-to-neuroplasticity/>>. Acesso em: 10 set. 2010.
- AHNERT, S. E.; TRAVENÇOLO, B. A. N. ; COSTA, L. F. Dynamics of neuronal network as defined by the shape of individual neurons. *New Journal of Physics*, Oregon-USA, v. 11, 2009. Disponível em: <<http://www.njp.org/>>. Acesso em: 19 ago. 2010.
- BUTZ, M; WÖRGÖTTER, F; VAN OUYEN, A. Activity-dependent structural plasticity. *Brain Research Review*, Philadelphia, v. 60, p. 287-305, 2009.
- COLLINS, J. W. The neuroscience of learning. *Neuroscience Nursing*, Philadelphia, v. 39, n. 5, p. 305-10, 2007.
- DE ROBERTIS, E. M.; HIB, J. *Bases da Biologia Celular e Molecular*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 1-16, 2001.
- DIAMOND, A. The Interplay of Biology and the Environment Broadly Defined. *Developmental Psychology*, San Francisco, v. 45, n. 1, p. 1-8, 2009.
- DULAC, C. Brain function and chromatin plasticity. *Nature*, online publication v. 465, n. 10, p. 728-735, 2010.
- FAGIOLINI, M.; JENSE, C. L.; CHAMPAGNE, F. A. Epigenetic influences on brain development and plasticity. *Current Opinion in Neurobiology*, New York, v. 19, p. 1-6, 2009.
- FERRARI, E. A.; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L. Plasticidade Neural: Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 187-194, maio/ago. 2001.
- FOZ, F. S. B.; RONDÓ, A. G.; REBELLO, M. P. ; ROCHA, A. F.; RAMAZZINI, P. B.; CARDOSO, M. B.; LEITE, C. C. *Plasticidade neural e linguagem: efeitos de lesões congênitas na alocação dos circuitos neuronais no hemisfério direito*. Disponível em: <<http://www.enscer.com.br/pesquisas/artigos/plasticidade.php>>. Acesso em: 02 set. 2010.
- GARCIA, E. S. *Epigenética: além da seqüência do DNA*. 12 ago. 2005. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=30541>. Acesso em: 13 set. 2010.
- GARIÉPY, J. L.; BLAIR, C.A. BIOLOGICAL WINDOW ON PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT. *Developmental Psychology*, San Francisco, v. 50, n. 1, p. 1-3, 2008.
- JOHNSTON, M. V. Plasticity in the developing brain: implications for rehabilitation. *Developmental Disabilities Research Reviews*, online publication, v. 15, n. 2, p. 94-101, 2009.
- JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. *Histologia Básica*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 152-174, 2008.
- KNOBEL, K. A. B.; SANCHEZ, T. G. Auditory Deprivation, Inhibitory Circuits and Plasticity: Implications for the Comprehension of Tinnitus and Hyperacusis. *International Archives of Otorrhinolaringology*, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 306-12, 2005.

KOTALESHI, J. H., BLACKWELL, K. Modelling the molecular mechanisms of synaptic plasticity using systems biology approaches. *Nature Reviews/Neuroscience*, online publication, v. 11, p. 239-51, 2010.

LOCKETT, G. A.; WILKES, F.; MALESZKA, R. Brain plasticity, memory and neurological disorders: an epigenetic perspective. *Neuroreport*, local de publicação, v. 21, n. 14, p. 909-13, 2010.

MARTIN, M.; ZOLLIG, J. Cognitive plasticity and training: key issues at the intersection of behavioral and neurophysiological research. *Restorative neurology and neuroscience*, Lansdale, v. 27, n. 5, p. 371-3, 2009.

MELTZOFF, N. ; KUHL, P. K.; MOVELLAN, J.; SEJNOWSKI, T. J. Foundations for a New Science of Learning. *Science*, local de publicação, v. 325, n. 5, p. 284-288, 2009.

MUSIEK, F. E.; SHINN, J.; HARE, C. Plasticity, auditory training and auditory processing disorders. *Seminars in hearing*, online publication, v. 23, n. 4, p. 263-76, 2002.

NEVILLE, H.; BAVELIER, D. Human brain plasticity: evidence from sensory deprivation and altered language experience. *Progress in brain research*, local de publicação, v. 138, p. 177-178, 2002.

ODA, J. Y.; SANTÍANA, D. M. G.; DE CARVALHO, J. Plasticidade e regeneração funcional do sistema nervoso: contribuição ao estudo de revisão. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, local de publicação, v. 6, n. 2, p. 171-176, maio/ago. 2002.

OLIVEIRA, C. E. N. ; SALINA, M. E.; ANNUNCIATO N. F. Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC. *Acta Fisiátrica*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 6-13, 2001.

PASCUAL-LEONE, A.; DANG, N. ; COHEN, L. G. Modulation of muscle responses evoked by transcranial magnetic stimulation during the acquisition of new fine motor skills. *Journal of Neurophysiology*, local de publicação, v. 74, n. 3, p. 1037-45, 1995.

PASCUAL-LEONE, A.; HALLETT, M.; SADATO, N. ; WASSERMANN, E. M. The role of reading activity on the modulation of motor cortical outputs to the reading hand in Braille readers. *Annals of Neurology*, local de publicação, v. 38, n. 6, p. 910-915, 1995.

RIBAS, G. C. Considerações sobre a evolução filogenética do sistema nervoso, o comportamento e a emergência da consciência. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, local de publicação, v. 28, n. 4, p. 326-338, 2006.

ROSSINI, P. M.; DAL FORNO, G. Neuronal post-stroke plasticity in the adult. *Restorative neurology and Neuroscience*, local de publicação, v. 22, p. 193-206, 2004.

ROTH, T. L.; ROTH, E.D.; SWEATT, J. D. Epigenetic regulation of genes in learning and memory. *Essays Biochemistry*, local de publicação, v. 48, n. 1, p. 263-274, 2010.

SWEATT, J. D. Experience-dependent epigenetic modifications in the central nervous system. *Find all citations in this journal (default)*. *Biological Psychiatry*, local de publicação, v. 65, n. 3, p. 191-197, 2009.

TANG, W. Y.; HO, S. M. Epigenetic reprogramming and imprinting in origins of disease. *Reviews in Endocrine and Metabolic Disorders*, New York, v. 8, n. 2, p. 173-182, jun. 2007.

WANG, W.; COLLINGER, J. L.; PEREZ, M. A.; TYLER-KABARA, E. C.; COHEN, L. G.; BIRBAUMER, N. ; BROSE, S. W.; SCHWARTZ, A. B.; BONINGER, M. L.; WEBER, D. J. Neural interface technology for rehabilitation: exploiting and promoting neuroplasticity. *Physical medicine and rehabilitation clinics of North America*, New York, v. 1, n. 1, p. 157-178, 2010.

WEN, S.; LI, H.; LIU, J. Epigenetic background of neuronal fate determination. *Progress in Neurobiology*, New York, v. 87, p. 98-117, 2009.

ZALCMAN, T. E.; SCHOCHAT, E. A eficácia do treinamento auditivo formal em indivíduos com transtorno de processamento auditivo, *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 310-314, 2007.

Capítulo VI

A percepção dos profissionais da educação sobre o programa de educação inclusiva do estado de Goiás: um olhar sobre o município de Quirinópolis¹

Ana Lúcia Martins Kamimura²

Este estudo está diretamente vinculado às reformas educacionais, uma vez que se trata da análise de um Programa de Educação Inclusiva, denominado Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva³, tendo como foco da análise a implementação do mesmo no município de Quirinópolis - GO⁴.

Trata-se de uma reforma da Educação Especial que merece especial atenção e estudos científicos. Neste sentido, Sacristán afirma que:

As reformas se são analisadas e avaliadas rigorosamente, são um meio valioso de reconhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que nelas fica manifesto o comportamento da totalidade daquele sistema e de seus componentes diante dos programas que se tenta implantar. (Sacristán, 1996, p. 51).

Sabemos que o sistema educacional passa por reformas que tendem a serem reconhecidas como mudanças que trarão inovações e melhorias. Para Popkewitz (1997, p. 11): “A análise contemporânea, em sua maioria, ignora a história da reforma e toma como sua retórica a definição de mudança. O ‘senso comum’ da reforma é considerar intervenção como progresso”.

¹ Este trabalho compreende um reestudo do Capítulo III da dissertação de mestrado em Educação da autora deste artigo intitulada: O Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva: princípios, ações e percepções. Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2006.

² Professora da Universidade Católica e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp-SP.

³ O referido programa constitui-se numa proposta de reformulação e implementação da Educação Especial em Goiás, implantado em todo Estado a partir do ano de 1999. Para tanto, apresenta diretrizes e ações mediadoras e orientadoras, destinadas a implantar políticas de Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEE na escola, na família e na sociedade.

⁴ Este empreendimento se justifica a partir de duas motivações básicas: os pressupostos teóricos sobre o sentido da própria reforma educacional, e as experiências pessoais/profissionais da autora deste artigo com a temática da inclusão/exclusão no município de Quirinópolis por um período de 04 anos (1999 a 2003).

Uma das diretrizes do Programa de Educação Inclusiva foi, a princípio, articular a implementação do mesmo por meio do trabalho de equipe denominada equipe de apoio à Inclusão, que atuava de acordo com determinações da Superintendência de Ensino Especial do Estado de Goiás – SUEE/GO⁵.

De maneira secundária, essa equipe atendia as demais escolas estaduais do município de Quirinópolis e de outros municípios vinculados à Subsecretaria de Educação de Quirinópolis, quais sejam: São Simão, Itaguaçu, Paranaiguara, Cachoeira Alta e Gouvelândia, acolhendo os “diferentes” da melhor forma possível⁶.

Justamente neste contexto empírico da dissertação intitulada “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva”, que questionamentos vieram a se constituir em um *problema de pesquisa*, o qual, preliminarmente, foi formulado da seguinte forma: porque ou por quais mecanismos ou estratégias o “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva”, entendido como ação de reforma educacional com base no modelo de Educação Inclusiva, esperava obter legitimidade institucional (entre os gestores da escola) e profissional (entre os profissionais da equipe de apoio e os professores), a despeito das limitações acima apontadas?

Como ponto de partida, no que se refere à diferença e, portanto, à inclusão/exclusão entendíamos que a sociedade moderna funciona a partir de um padrão de beleza, de produtividade e de semelhanças de comportamentos que são dominantes e legitimados por meio de regras sociais sob as quais agimos por influência de fatores históricos, político-culturais e sociais.

Numa crítica mais ampla ao nosso objeto de investigação - a reforma educacional pautada no modelo ou paradigma da Educação Inclusiva e o respectivo “Programa estadual para a diversidade numa

⁵ São atribuições do Setor de Apoio à Inclusão – SAI (2000, p. 4): apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as Escolas em processo de inclusão, o Setor III (Setor do Ensino Especial) da Unidade de Referência, Salas Alternativas de Jovens e Adultos e outras instituições quando necessário. O trabalho do referido setor deverá ser direcionado aos professores, coordenadores, professores de métodos e recursos, direção, corpo administrativo, família, alunos e comunidade. A base do trabalho deverá centrar em atualização pedagógica, orientações psicológicas, fonoaudiológicas e serviço social com enfoque educacional. A atuação da equipe é uma função da resolução dos problemas de forma cooperativa. As atribuições/atividades possuem características peculiares a cada área, entretanto, a atuação é multiprofissional com ações interdisciplinares.

⁶ Foram observadas nesses municípios as precárias condições objetivas existentes para a execução do trabalho.

perspectiva inclusiva” -, percebemos o espaço a uma crítica que inclui: por um lado, as racionalidades (supostamente moderna) das práticas e/ou programas de reforma (inclusive do “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva”) por sua estrutura e suas estratégias padronizadas, e pautadas num discurso (supostamente da “atualidade”) na perspectiva da diferença e da inclusão dos diferentes – no caso os PNEE. Por outro lado, as racionalidades/subjetividades dos sujeitos envolvidos na reforma e no respectivo programa, imersos, ao mesmo tempo, em processos de padronização e diferenciação ou diversidade, ou seja, oscilando entre a ação técnica (Medina, 1981) e a força dos discursos que apelam às emoções e aos sentimentos, que são contrários à padronização dos indivíduos (Matos, 2004).

Os apontamentos acima nos remetem aos pressupostos básicos preliminares:

- a. A despeito do discurso da proposta de “Educação para todos em Goiás”, especificamente em Quirinópolis, que vem sendo proferido desde 1999, a inclusão das diversidades vem ocorrendo com uma prática e um contexto excludentes. Entendo que apesar do respaldo legal, o sistema educacional no município não se estruturou para o oferecimento dos serviços educacionais sob uma perspectiva menos restritiva às “diferenças”.
- b. A despeito dessa possível desarticulação entre o discurso legal e o ideal almejado, os discursos e as práticas da política expressa na proposta de “Educação para todos em Goiás”, indicam que o “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva” tem uma racionalidade pautada, sobretudo, na sensibilização das subjetividades e/ou dos sujeitos envolvidos, como uma estratégia de motivação ou mobilização do público, de construção de consensos para a reforma representada pelo próprio programa.

Em vista de tais pressupostos, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar as racionalidades da política estadual de inclusão em Goiás por meio da análise das racionalidades/subjetividades dos sujeitos envolvidos no “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva” desenvolvido no contexto escolar do município de Quirinópolis, pautada nos supostos de uma educação que tem como princípio o respeito às diferenças. O sentido é compreender as interseções, aproximações e distinções entre ambas as racionalidades ou discursos – das políticas do programa e dos sujeitos envolvidos.

É Foucault (1971) que nos dá um caminho teórico-metodológico que aponta a ênfase nas questões discursivas:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (Foucault, 1971, p. 48).

A pesquisa empírica se dá em torno do processo de Educação Inclusiva em Quirinópolis, por meio do estudo da Educação Inclusiva realizado pela Subsecretaria de Educação em Quirinópolis, na Escola Especial “Dr. Alfredo Mariz da Costa”, que é uma Fundação criada pelo *Lions* clube e que mantém convênio com Estado e Município para a sua manutenção, e na Escola Inclusiva “Frederico Gonzaga Jaime”⁷. A escolha dessas instituições se deu por serem as primeiras diretamente vinculadas ao processo de implementação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva em Quirinópolis; a primeira por representar o órgão gestor do respectivo programa, a segunda por ser a única referência de Educação Especial em Quirinópolis e a terceira por ter sido designada como escola inclusiva de referência para o município.

O caminho metodológico se insere na modalidade de pesquisa qualitativa, caracterizada como tentativa de compreensão dos significados ou sentidos, e das características situacionais dos entrevistados em lugar da produção de medidas meramente quantitativas de características e comportamentos. A elaboração desta pesquisa, assim, obedeceu aos seguintes passos metodológicos:

Num primeiro momento, realizou-se a pesquisa bibliográfica, por meio de um criterioso levantamento de teóricos que desenvolvem conceitos sobre o binômio inclusão/exclusão. Num segundo momento, realizou-se a pesquisa documental, analisando as leis e as diretrizes em vigor, bem como os demais documentos que consideram todos os âmbitos.

⁷ As instituições serão codificadas, respectivamente como Subsecretaria de Educação de Quirinópolis - SEQ; Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa- E. E.; e Escola Inclusiva “Frederico Gonzaga Jaime”- E. I. A escolha dessas escolas se deu também pelo fato de caracterizarem a Educação Especial no período da Segregação/Integração (1950-1994), evidenciado na trajetória da Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa, bem como a Educação Inclusiva no período da implementação da proposta política do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (1999-2005), evidenciado na trajetória da Escola Inclusiva Frederico Gonzaga Jaime.

Num terceiro momento, foi feita as entrevistas semi-estruturadas com 09 profissionais - 03 gestores, 03 membros da equipe de apoio e 03 professores⁸ - que trabalharam na implementação e ainda trabalham no desenvolvimento do programa em Quirinópolis. A escolha dos sujeitos aconteceu obedecendo dois critérios: 1º) de tempo de trabalho na Educação Especial, cargos e/ou função ocupados no programa; e 2º) de atuação na Escola Especial e na Escola Inclusiva de referência.

Foram considerados os discursos dos profissionais diretamente envolvidos no Programa em Quirinópolis, observando o levantamento de dados referentes às racionalidades das instituições/programas e dos próprios profissionais, uma vez que somos seres engajados e constituídos por nossa compreensão interpretativa das situações significativas. Para tanto, utilizamos nossas tradições linguísticas e culturais, de modo a perceber os fatos do mundo mediante uma dada interpretação. Assim, segundo Foucault (1971, p. 43), “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Cabe destacar que o presente trabalho considerou o corte cronológico de 1999 a 2005, porque foi a partir de 1999 que, inicialmente, se deu a implementação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva em Quirinópolis. Em 2005, aconteceram as entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos no processo. Verificou-se que durante essas entrevistas os discursos dos sujeitos apresentaram-se revestidos de um olhar muito atual sobre o respectivo programa.

O desafio, portanto, consiste em perceber a educação inclusiva como uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade de ensino das escolas, focando a atenção de forma mais objetiva e direta em todos os alunos que fracassam nestas mesmas escolas. Este mesmo desafio diz respeito, também, ao desenvolvimento de uma pedagogia capaz de educar “todos a os alunos” incluindo aqueles que possuam desvantagens, quer sejam físicas, motoras, intelectuais ou sócio-culturais, uma vez que “A meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos” (Mantoan, 1997, p. 9).

⁸ A codificação dos entrevistados levará em conta o cargo e/ou função que ocupam, a instituição a que estão vinculados, e a ordem em que foi apresentado, ou seja, gestores, professores e membros da equipe de apoio. A codificação para estes profissionais foi assim estabelecida: G1/EI, G2/SEQ e G3/SEQ; P1/EI, P2/EE/EI e P3/EI; EA1/EE/EI/SEQ, EA2/EE/EI/SEQ e EA3/EE/SEQ/EE.

1 – A Política de Educação Inclusiva em Quirinópolis

Os anos 80 foram marco na história da Educação Especial em Quirinópolis, pois foi somente neste período que surgiu a primeira e única Escola Especial no município. Os associados do *Lions* Clube de Quirinópolis, ao adquirirem um prédio que antes tinha sido um hospital, após várias discussões, resolveram que ali seria uma Escola Especial para atender às diversas crianças e adolescentes residentes no município que apresentavam alguma deficiência e não tinham qualquer tipo de atendimento.

Foi assim que, em 11 de fevereiro de 1982, depois do *Lions* Clube ter firmado uma parceria com a prefeitura municipal para a concessão de funcionários, deu-se início aos trabalhos da Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa⁹. Num primeiro momento, os trabalhos eram realizados por três professoras, uma merendeira e um auxiliar de serviços gerais, atendendo a cinquenta alunos. A orientação pedagógica desses alunos era voltada para a alfabetização. Nos anos seguintes, foi estabelecido convênio com a Secretaria de Estado da Educação para concessão de outros funcionários, e também para orientações quanto às formas de lidar com esses alunos no dia a dia .

Já nos anos de 1990, foram criadas as salas alternativas, quando as escolas regulares recebiam os alunos “considerados capazes” de acompanhar as atividades da escola. Porém, esses alunos ficavam segregados em uma sala, que geralmente ficava nos fundos da escola, e recebiam reforço escolar no contra turno das aulas regulares. Nesta fase, o aluno especial era o único responsável pelo seu sucesso e permanência na escola regular, uma vez que a escola permaneceu da mesma forma, e quase nada fazia para facilitar a vida dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por essa razão a esperada integração não surtiu efeito e alguns alunos abandonaram a escola e outros não acompanharam o processo ensino-aprendizagem.

Em meados de 1999, surge a proposta de Educação Inclusiva em Goiás. Em Quirinópolis, como nos demais municípios do Estado, a proposta foi apresentada, a princípio, aos subsecretários de educação, que logo, em seguida, indicaram profissionais que iriam coordenar o “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva” na

⁹ Nome escolhido para homenagear o médico e primeiro presidente do *Lions* Clube em Quirinópolis.

circunscrição da sua subsecretaria. Coube também aos subsecretários indicar uma Escola Inclusiva de referência. Em Quirinópolis foi indicado o Colégio Frederico Gonzaga Jaime¹⁰.

A partir de então, após avaliação da equipe de apoio, os alunos da Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa, eram encaminhados às classes regulares dessa escola, que, a partir de então, deveria seguir orientação da SUEE, adotando a filosofia de respeito à diversidade humana, propondo um ensino de qualidade para todos. Nesta proposta, a escola é que deveria adaptar-se ao aluno, recebendo e garantindo a inclusão de fato e a permanência dos “diferentes”. Esse processo seria acompanhado e orientado pelo Setor de Apoio à Inclusão. Esse setor contava com coordenador, pedagogo, assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo e professor de métodos e recursos.

Para normatizar as ações desenvolvidas pelos profissionais do setor, a SUEE, em 2000, lançou um documento intitulado Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão¹¹. Segundo esse documento (2000, p. 4): “Este setor tem a finalidade de apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as Escolas Inclusivas, o setor III (Setor de Ensino Especial) da Unidade de Referência, Salas de Recursos e outras instituições quando necessário”.

A esse setor coube toda implementação das ações. A primeira delas dizia respeito à sensibilização de toda a comunidade. Para a efetiva realização desse trabalho junto aos professores, a equipe de apoio realizou diversos ciclos de estudos nas escolas, quando discutiam assuntos relativos à inclusão e tentava amenizar parte da ansiedade e da angústia vivida pelos professores em relação ao programa, pois muitos deles afirmavam que não foram preparados para receber na sua sala de aula alunos com necessidades especiais.

Já com as famílias a sensibilização acontecia por meio de encontros mensais. Nos primeiros encontros, o número de participantes foi muito

¹⁰ Este processo em Quirinópolis deu-se da seguinte forma: a subsecretária convocou os diretores das escolas, apresentou o Programa aos mesmos e perguntou qual deles se habilitariam a assumir a sua escola como inclusiva. Somente a diretora do Colégio Frederico Gonzaga Jaime se candidatou. E, assim O Colégio Frederico Gonzaga Jaime passou a ser a escola inclusiva de referência no município.

¹¹ Ainda no documento de atribuições do setor constava: O trabalho deverá ser direcionado aos professores, coordenadores, direção, corpo administrativo, família, alunos e comunidade; a base do trabalho deverá centrar em atualização pedagógica, orientações psicológicas, fonoaudiológicas, serviço social com enfoque educacional; a atuação da equipe é em função da resolução dos problemas de forma cooperativa; as atribuições/atividades possuem características peculiares a cada área, entretanto a atuação é multiprofissional.

pequeno (média de 13 pais). Assim, diante da falta de interesse de alguns pais, a equipe de apoio criou uma estratégia, para fazer com que esses pais frequentassem as reuniões, qual seja, mandar bilhetes para despertar a curiosidade sobre as “novidades” que iriam acontecer nos encontros. A estratégia dos bilhetes deu certo, pois aumentou significativamente a participação dos familiares nos encontros (média de 65 pais). Apesar de todo esse trabalho, alguns pais ainda se mostravam resistentes com relação à proximidade de seus filhos com alunos “deficientes”; argumentavam que esta proximidade traria atraso no rendimento escolar dos mesmos. Alguns pais até transferiram seus filhos de escola, reforçando ainda mais essa argumentação, porém essas transferências foram muito poucas e, de certa forma, insignificantes - num universo de 320 alunos, tivemos apenas 02 transferências.

Quanto à comunidade, a sensibilização aconteceu por meio de programas nas emissoras de rádio locais e, também, através de apresentações dos alunos da escola inclusiva em eventos que aconteciam na cidade. Essas apresentações geralmente se davam com o coral “mãos que falam”, composto por alunos surdos e ouvintes da Escola Inclusiva de Referência.

Este trabalho demandou muito tempo e as atividades acabaram por se perder no meio do caminho, uma vez que em muitas ocasiões não se conseguia fazer nem uma coisa nem outra. O Setor de Apoio tornou-se o ícone da resolução de todos os problemas das escolas, uma espécie de “salvador da pátria”. Assim, problemas como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, questões familiares, salas de aula consideradas “difíceis”, e até problemas do cotidiano escolar eram encaminhados ao Setor de Apoio para que se tomassem as devidas providências e apresentassem soluções efetivas.

Esse setor tinha a obrigação de apresentar à SUEE relatório mensal de todas as atividades desenvolvidas em toda a circunscrição da Subsecretaria. Tais relatórios tinham como objetivo conhecer o desenvolvimento do Programa no município de Quirinópolis. Por meio desses relatórios é que a SUEE traçava as suas diretrizes de ação para o Programa.

No período de 2000 a 2002, os membros da equipe de apoio participaram de várias ações de capacitação destinadas às áreas específicas de formação voltadas para a Educação Inclusiva. A proposta dessas capacitações tinha como objetivo tornar os membros da equipe de apoio multiplicadores, ou seja, fazer com que eles repassassem essa formação aos diretores, coordenadores, professores e demais profissionais envolvidos diretamente no programa.

Esses repasses sempre foram difíceis de acontecer, uma vez que os membros da equipe de apoio nunca conseguiam o tempo necessário para fazê-los e os profissionais continuavam afirmando estarem despreparados para exercer a sua função de profissional da Educação Inclusiva em seu ambiente de trabalho. Sendo assim, a SUEE resolveu levar a qualificação até os professores de cada subsecretaria. Foram criados cursos específicos das grandes áreas: deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, síndromes, superdotadação e condutas típicas. Esses cursos foram repassados por profissionais das Equipes de Apoio de todo o Estado que, após avaliação do MEC, foram considerados habilitados para ministrar esses cursos. Porém, no município de Quirinópolis, aconteceram apenas dois encontros: deficiência auditiva e deficiência mental.

Em 2003 e 2004, ocorreram algumas mudanças, uma vez que alguns profissionais da equipe de apoio trabalhavam em regime de contrato especial e os mesmos venceram e não puderam ser renovados. Com isso, o trabalho sofreu algumas alterações devido à falta de alguns profissionais no Setor de Apoio. Esse setor, que antes era vinculado diretamente à SUEE, passou a responder junto ao Departamento Pedagógico da Subsecretaria. A equipe começou a trabalhar em duplas pedagógicas que, de posse do número total de escolas do município, fez a divisão desse total pelo número de duplas. Assim, cada dupla passou a responder por um número X de escolas¹². Ainda no ano de 2005, foi implantado em todo o Estado o projeto *Sociedade Goiana de Inclusão*.¹³

Em Quirinópolis, esse projeto está sendo desenvolvido em todas as escolas estaduais e, de acordo com relatos da coordenação pedagógica da subsecretaria, “tem superado as expectativas e até rompido paradigmas de muitos profissionais que se apresentavam resistentes em relação ao Programa de Educação Inclusiva.”

¹² O trabalho, ainda hoje, acontece nesses moldes, ou seja, a subsecretaria conta com 04 duplas pedagógicas que prestam seus serviços técnicos a um número específico de escolas – média de 06 escolas por duplas – que abrangem toda a circunscrição de atendimento da subsecretaria.

¹³ De acordo com Sônia Cristina Pereira, da Gerência de Ação Multisetorial da Superintendência de Ensino Especial, o Projeto Sociedade Goiana de Inclusão tem como objetivo tornar o espaço educacional aberto para acolher toda a diversidade, por meio de eventos que envolvam os demais segmentos sociais. O projeto, segundo Sônia Cristina, é desenvolvido nas escolas com a interação entre os docentes, os discentes e também a sociedade. O primeiro passo do projeto é desenvolvido com os docentes, depois com os alunos e, por último, com os diversos segmentos da sociedade, para que haja uma ação transformadora de todos os indivíduos envolvidos.

2 - As racionalidades/subjetividade dos gestores, professores e membros da equipe de apoio

Para a realização deste trabalho, obedecemos aos critérios de análise, levando em consideração o discurso dos entrevistados sobre o “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva”, com o olhar sobre o município Quirinópolis, e elencamos como categorias de análise: binômio inclusão/exclusão, binômio racionalidade/subjetividade. Assim, nossa preocupação e enfoque da análise voltaram-se para a percepção dos sujeitos diante dessas categorias, pois acreditamos que esta acontece dentro de uma visão muito particular sobre cada tema.

Quanto ao binômio inclusão/exclusão, compreendemos que em muitos momentos dos discursos, principalmente do G3, quando fala do indivíduo ser ativo na sociedade, desse mesmo indivíduo não ter autoestima por falta de estímulo, ainda desse indivíduo se isolar, ficar pra trás, surge de forma “embutida” os mecanismos da exclusão que ocorrem no pensamento neoliberal, ou melhor, da inclusão pregada pela racionalidade da modernidade, onde é incluído aquele que atende às necessidades do mercado produzindo bens de consumo, produzindo riquezas e não aquele indivíduo que gera despesas. Este mesmo mercado produz e reproduz um pensamento que é apresentado como verdade à sociedade, onde este sujeito ativo e produtivo se faz por si só enquanto ser individual que se torna responsável pelo seu sucesso e/ou pelo seu fracasso. Esse pensamento carrega a premissa do “eu sou” e “me faço” para o mercado, onde o “diferente” “não é”, isto é, não é capaz de se fazer.

No discurso de alguns professores encontramos insegurança, resistência, ceticismo e até desconfiança quanto ao sucesso da política do Programa de Educação Inclusiva. Percebemos isso de forma bem clara nas afirmações categóricas existentes neste discurso sobre a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, quando relatam que essa inclusão aconteceu apenas para cumprir o que fora determinado pelo programa de Educação Inclusiva, ou seja, incluir na rede esses alunos, porém esses mesmos professores relatam, ainda, que esses alunos foram colocados à margem, ficando, na verdade, excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, compreendemos que algo mudou, mas o fundamental continuou inalterado. Em relação à exclusão escolar, Mantoan (2003, p. 17-18) afirma que “a exclusão escolar acontece das mais diversas e

perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”.

Observamos certa resistência dos professores que ainda têm como premissa que o ato de ensinar está diretamente vinculado ao conteúdo, e que para aprendê-lo o aluno deve estar nas mais perfeitas condições, ou seja, em um “estado de normalidade”. Ainda, de acordo com essa premissa, os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não se encontram no estado de normalidade padrão. Esses alunos estão presentes, mas “não fazem parte de” e sim, “estão à margem de”. A esse processo podemos atribuir o termo “participação excludente”, pois estão presentes, mas não participam ativamente como sujeitos do processo.

O pensamento dos membros da equipe técnica leva-nos a refletir sobre a afirmativa de Silva (1996, p. 144) que assevera que “juntamente com a ideia de que o discurso, qualquer discurso, constitui a realidade, as noções de diferença e de narrativas parciais proclamam a necessária parcialidade de todas as narrativas sobre a realidade”.

A maioria dos entrevistados carrega em seus discursos uma enorme piedade e compaixão pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Eles falam da necessidade de se ter muito amor para se trabalhar com os mesmos, pois só assim é possível alcançar sucesso no trabalho. Que inclusão é essa que enxerga o outro, o “diferente” com olhar de piedade e de compaixão? Onde, e em que momento suas diferenças estão sendo respeitadas? Como é possível diante dessa realidade ver as potencialidades do outro e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento dessas potencialidades? Conforme definição de Mantoan (2003, p. 24-25): “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Entendemos, diante dessa realidade, a urgência em se perceber o outro, o “diferente” exatamente como ele é, ou seja, um ser humano, um sujeito, com suas singularidades e com suas potencialidades. Para que essa realidade seja transformada, torna-se necessário mudar o mecanismo, saindo de uma implantação decretada de Políticas Públicas, buscando desenvolver o exercício da participação, para que todos criem o sentido de pertença, ou seja, sintam que essa realidade pode ser construída por todos os sujeitos que fazem parte dessa totalidade social. Neste sentido, existe a possibilidade de mudança de paradigma, saindo de um estado de exclusão para um estado de inclusão no processo de uma educação real para todos.

Temos consciência das dificuldades existentes para a efetivação desse processo, mas também sabemos que este é um caminho possível.

Assim, em relação às mudanças ocorridas após a implementação do “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva” em Quirinópolis e, apesar das dificuldades enfrentadas, os discursos, via de regra, demonstram trabalhar com um programa no qual acreditam. Afirmam terem ocorrido mudanças significativas que colaboraram para melhorias tanto das pessoas quanto dos espaços onde tem sido desenvolvido esse programa neste período. Reportamo-nos ao pensamento de Vasconcelos (2001) que nos leva a refletir com bastante precisão o processo de implantação do programa em discussão:

Esta dimensão política de ação, via-de-regra, não é tematizada; ao invés, há um esforço das classes dominantes em fazer tudo “perfeitamente natural”: “as coisas sempre foram assim”, “a vida é isto que a gente vê”. Muito ao contrário, sabemos que a essência não se dá a revelar de imediato; a aparência faz parte da essência, mas não a esgota. Esta imersão no imediato, no cotidiano acrítico é o processo de alienação a que somos submetidos. (Vasconcelos, 2001, p. 17).

Trabalhar na perspectiva de desenvolver uma percepção mais global do processo é de suma importância, pois assim há um reconhecimento das racionalidades inerentes propostas, políticas e programas, o que torna possível a ressignificação das ações, com vistas à realização de uma prática, de fato, transformadora, permitindo aos sujeitos exercer o poder de participação e de livre escolha nesta sociedade democrática em que vivemos.

Quanto ao binômio racionalidade/subjetividade, nossa compreensão se dá na perspectiva de que a proposta política fez uso da racionalidade para atingir a subjetividade dos sujeitos, ou seja, trouxe como elemento fundante o aspecto racional/subjetivo uma vez que elege como símbolo do “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva” a mão esquerda, que é a mão do coração, denotando que a inclusão só acontece pelas vias coração. Ao associar a subjetividade como mecanismo de sensibilização à política, mexe em um campo complexo, pois muitos profissionais que não estão acostumados a trabalhar diretamente com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação veem-se obrigados a isso e, ainda, a “amá-los” e “aceitá-los” como são. Ao entrarem em contato com esses alunos, correm o risco de transformar esta aceitação em piedade e compaixão, passando a enxergá-los como “coitadinhos”, incapazes, seres inferiores que necessitam de uma atenção e de um cuidado especial, para os quais não se sentem preparados.

É exatamente neste amor e nesta aceitação que está contida a ruptura da barreira atitudinal, que parte dos entrevistados declara em seus discursos. Afirmam que esta é a barreira mais difícil de ser ultrapassada uma vez que depende única e exclusivamente da vontade dos sujeitos diretamente envolvidos no processo. Nessa afirmativa, entendemos que os problemas e as dificuldades decorrentes da implementação do programa são transferidos para a não ruptura dessas barreiras. Assim, os sujeitos passam a ser os principais responsáveis pelo sucesso e/ou insucesso do programa. Neste sentido, Paro e Dourado (2001, p. 43-44) apresenta o seguinte pensamento: “Numa perspectiva de transformação social, quando se concebem políticas educacionais, é preciso ponderar em que medida os projetos supõe a construção de uma consciência crítica dos educandos como uma função imprescindível da escola”.

Percebemos com muita clareza, o distanciamento que existe entre o discurso dos gestores e membros da equipe e o discurso dos professores. É exatamente neste momento que se dá e/ou que acontece um mal-estar por parte dos professores, pois são eles que estão trabalhando a aplicabilidade deste programa no contexto escolar. Receber tudo pronto sem participar, sem sequer ser consultado sobre, e ter que fazer sem questionar, sem ter sido preparado para, é o que está implícito nas falas de pelo menos dois dos professores entrevistados. Deixam bem claro que tudo parece um “faz-de-conta”, que existe um trabalho que é “maquiado” e apresentado como o ideal, porém este apresenta certa distância das dificuldades decorrentes do trabalho real.

Entendemos haver no discurso dos entrevistados algumas aproximações e distanciamentos quando afirmam que ainda existe muito a caminhar para a efetivação da proposta de Educação Inclusiva, que ainda são muitas as barreiras. Alguns descrevem essas barreiras como sendo atitudinais – isto está claro nos discursos dos gestores e dos membros da equipe de apoio -, outros as descrevem como sendo políticas – na fala de dois professores. Observamos haver também nestes mesmos discursos algumas rupturas/continuidades. Gestores e membros da equipe de apoio desenvolvem um discurso bastante afinado e, muitas vezes, até comum, e apostam piamente na política de Educação Inclusiva, afirmando que este é um caminho sem volta. A exceção neste caso é o EA3 que ao falar da prática real diz que a política está fantasiando, e que tudo está ótimo, porém falta investimento por parte das políticas. Em contraponto ao discurso da maioria dos gestores e membros da equipe de apoio, uma das professoras¹⁴ afirma que a

¹⁴ Cabe aqui um parêntese sobre a professora em questão, que é a P1. A

inclusão, de fato, ainda não aconteceu. Porém esta mesma professora afirma que houve avanços quando as crianças saíram da Escola Especial e foram encaminhadas para a Escola Inclusiva, mas que não houve uma assistência política necessária.

Outra professora (P2) faz do seu discurso um desabafo, afirmando que a equipe de apoio vai até a escola e conversa apenas com o coordenador pedagógico, não dá assistência e nem atende às dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula. Relata desde o início do ano de 2005 pediu um atendimento melhor para um aluno com necessidades especiais, porém não obteve nenhum tipo de ajuda e, ainda, ao final do ano letivo foi lhe solicitado para que fizesse um diagnóstico desse aluno. Mesmo sendo pressionada pela diretora da unidade escolar na qual atua, ela se recusou terminantemente, afirmando que não tem formação para dar laudo sobre a deficiência de aluno.

O contraponto da afirmação desse professor é o discurso da outra professora (P3) que afirma ter total apoio da equipe para todas as dificuldades enfrentadas na sua sala de aula. Afirma, ainda, que tem aprendido muito nos cursos oferecidos pelos membros da equipe de apoio, e que o sucesso de seu trabalho tem ocorrido graças ao total apoio encontrado nessa equipe.

Podemos afirmar diante desses discursos que fica muito claro as rupturas e continuidades, bem como as aproximações e distanciamentos existentes na aplicabilidade da política de inclusão no município de

mesma é filiada a um partido político contrário ao poder atualmente. Ela ocupou, em governos anteriores, cargos de confiança, até mesmo de diretora da escola Frederico Gonzaga Jaime, e até o presente momento fala e se sente diretora (leia-se dona) desta unidade escolar, uma vez que ao assumir esta função conseguiu muitos melhoramentos para a escola, fazendo com que a mesma sofresse uma visível transformação quanto ao aspecto arquitetônico. Essa escola era única do município preparada para atender a alunos com necessidades especiais, com rampas, banheiros adaptados, mas essas adaptações foram conseguidas pela diretora que ocupava o cargo quando esta foi transformada em Escola Inclusiva de Referência. Quando afirmo que era a única é porque a Subsecretaria de Educação do município fechou a escola, alegando que a mesma tinha um número insuficiente de alunos por sala de aula, e transformou-a em Subsecretaria - isso era um sonho antigo dela, exatamente pela estrutura que a escola tinha. Frente a isso, a revolta de P1 tornou-se ainda maior, e em toda e qualquer política desenvolvida pelo governo atual, ela apresenta posição contrária. Percebemos haver grande animosidade em sua fala, mas ao mesmo tempo demonstra um enorme carinho pelos alunos com os quais trabalha, envolvendo-se até em assuntos familiares dos mesmos.

Quirinópolis - GO. Frente a esta realidade, Vasconcellos (2001) assim se posiciona:

A significação plena da prática não se constrói a priori; exige este esforço hermenêutico e coletivo de estudar a própria ação e ir construindo seus múltiplos sentidos e desdobramentos, sejam pedagógicos ou político-ideológicos. A clareza – como a Minerva – vem ao cair da tarde, depois do dia de trabalho. (Vasconcelos, 2001, p. 160).

Observando as racionalidades da política de inclusão aplicadas no contexto escolar do município de Quirinópolis, na tentativa de compreender as mudanças que ocorreram nas escolas em termos de inovações pautadas nos pressupostos teóricos de uma educação que tem como princípio o respeito às diferenças, percebemos que os discursos dos entrevistados percorrem vieses diferentes uma vez que essas mudanças passam pelo acreditar ou não nos pressupostos dessa política. Os gestores acreditam que o respeito às diferenças individuais dos alunos tem ocorrido, pois afirmam que a preparação, os cursos que foram oferecidos aos educadores permitiram que os mesmos conhecessem mais sobre o que é inclusão, e isso facilitou muito a não rejeição dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, conseqüentemente, a aceitação das suas diferenças.

Já os membros da equipe de apoio à inclusão apresentam um discurso menos inflamado a este respeito, porém, não menos otimista. Afirmam que, aos poucos, tem havido a aceitação dos educadores frente à inclusão, mas isso é processo, tentativa, ensaio e erro. Acreditam ter havido uma maior aceitação das pessoas para conviver com as diferenças, as escolas ficaram mais humanizadas e os alunos têm visto as diferenças como algo natural, o que tem refletido até na qualidade do ensino. Acrescentam que a escola que acolhe a diferença é vista com outros olhos pela sociedade, o que acaba, de alguma maneira, fazendo a “diferença”.

Duas professoras (P1 e P2) apresentam um posicionamento diferente frente a essa questão, afirmando que os alunos com necessidades educacionais especiais ao serem transferidos para a rede regular, foram, na verdade, mais excluídos, principalmente, pelos pais das crianças ditas “normais”. Para elas, a maioria dos professores ainda não se sente preparado para o atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos. O oposto dessas afirmações ocorre no discurso da outra professora (P3), que declara ter havido mudanças significativas após a implantação da política de inclusão na escola que trabalha, a começar pela sua sala de aula. A rotina foi totalmente alterada e, assim, começou a perceber

mudanças importantes na aprendizagem dos seus alunos, em especial dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Houve uma maior interação entre os alunos, e o resultado do seu trabalho lhe trouxe uma gratificação maior. Observamos que essa professora atua no magistério há menos tempo que as outras professoras, e também que ela não questiona e não questionou em momento algum a política de inclusão. Assim, apresenta-se totalmente aberta às possíveis mudanças que possam acontecer em seu ambiente de trabalho sem apresentar qualquer posição contrária.

Neste sentido, compreendemos a importância de se avaliar o trabalho como um todo, não somente o trabalho realizado entre membros da equipe de apoio, mas também o realizado com toda comunidade escolar, ao formar grupos de estudo, buscando formas alternativas onde seja possível a efetiva participação dos sujeitos no processo.

Desejamos que esses sujeitos possam ter vez e voz, que possam se manifestar, posicionar-se diante da realidade trabalhada e vivenciada no cotidiano escolar. Acreditamos ser esse o caminho a ser seguido por todo e qualquer programa, uma vez que ao se colocar, ao se posicionar, ao se pronunciar, ao apresentar sugestões, esses sujeitos passarão a “fazer parte de”, estando, assim, automaticamente inseridos e comprometidos com sua realidade. Muda-se o sentido, muda-se o caminho e, conseqüentemente, altera-se o resultado.

Considerações finais

Refletir sobre a diversidade exige de nós um posicionamento crítico e político, e um olhar mais amplo que consiga abarcar os seus múltiplos recortes. O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural – negros, índios, mulheres, pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, homossexuais, entre outros – coloca-nos frente a frente com a luta desses grupos em prol do respeito à diferença. Surge, dessa forma, o desafio para a implementação de políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural seja respeitada dentro das suas especificidades sem que se perca a garantia dos direitos sociais.

A discussão a respeito da diversidade não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela abrange uma discussão política, porque diz respeito às relações estabelecidas entre grupos humanos e, por isso mesmo, não está fora das relações de poder. Ela diz respeito também aos padrões e valores que regulam essas relações.

Devemos ponderar que a luta pelos direitos às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e também relacionada com a luta dos grupos e movimentos sociais que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte e de cultura. Também sempre esteve próxima às diferentes respostas de poder em relação às demandas dos ditos diferentes.

Toda essa análise deve ser feita pensando nos educadores, que estão inseridos e participam da e na construção de todo este contexto social, cultural, pedagógico e educacional. Pensar o trato pedagógico da diversidade é algo complexo, pois exige não só o reconhecimento da diferença, mas também o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais.

Uma vez mais queremos assinalar a importância da crítica do modelo de deficiência tradicional e da necessidade de difusão de um novo modelo de deficiência centrado em uma abordagem mais social. Ressignificar a escola na proposta inclusiva requer esforços de vários segmentos em várias direções. Embora reconhecidamente difícil, dado o contexto em que ainda vivemos e as visões tradicionalistas nas quais ainda acreditamos a respeito da educação, tal tarefa é possível. É possível porque temos, ao longo de nossa história, avançado cada vez mais em nossas reflexões e atitudes sobre justiça e direitos humanos. Inclusão em educação é uma questão de direito, e neste sentido ela se aplica a qualquer indivíduo ou grupo de cidadãos que esteja vivendo processos excludentes, ou em risco de os viverem.

As questões sobre Educação para Todos nos remetem à compreensão que se tem dos processos de inclusão em que esses discursos se deslocam, se fragmentam, constituindo-se em outras formas de poder e representação. Portanto, aquilo que deve ser colocado em discussão não é o caráter binário das políticas de inclusão/exclusão, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam essas políticas, e quais os significados e representações que se produzem e reproduzem nestas propostas.

A problemática da inclusão/exclusão, em determinados momentos da vida social, atinge a todos nas suas mais diversas formas. Pensando na filosofia iluminista, entendemos que é esse sujeito que se constitui como centro dos processos sociais: como um sujeito descoberto e derivado das práticas sociais, políticas, culturais, econômicas.

A forma com que a legislação contempla a inclusão escolar tem suscitado questionamentos da sociedade e da comunidade escolar sobre como se dará a inclusão de forma efetiva, mesmo sendo consenso geral a necessidade e o direito à inclusão. Surgem vários tipos de questionamentos

- técnicos, administrativos, institucionais, e a maior parte revendo dois aspectos fundamentais: a ignorância sobre as características das clientela a serem incluídas, e o preconceito gerado a partir dessa ignorância.

Assim, compreendemos que é esse sujeito definido a partir de sua deficiência, da sua falta, do seu desajuste, que está sendo alvo das políticas de Educação Especial, entre elas, e talvez a mais perigosa, a política de inclusão/exclusão. A Educação Inclusiva veio revelar e especificar melhor a importância do princípio da inclusão social como um dos componentes maiores da prática educativa.

Ao elencar como categorias de análise os binômios inclusão/exclusão e racionalidade/subjetividade, observamos que as considerações dos entrevistados estão focadas e/ou diretamente implicadas na educação, mais especificamente no contexto das pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de uma deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento e/ou de altas habilidades/superdotação onde estes são vistos como necessitados de ajuda por serem “filhos de Deus”, ressaltando em suas falas, mesmo que de maneira implícita, a “fragilidade” decorrente das deficiências dos mesmos.

Em decorrência deste olhar diferenciado que lançam sobre essas pessoas, percebemos que os profissionais diretamente envolvidos no processo, ainda se manifestam diante da questão das diferenças numa posição de “estar fora de”, com um pensamento positivista e cartesiano de “ser” e “não ser”, ou seja, os normais “são” no sentido de ser sadio, ser normal e, os diferentes “não são”, no sentido de precisar de, de depender de, de anormalidade, de inferioridade. Esse sentimento de piedade pelo outro se desenvolve levando em conta os valores e os padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade capitalista, onde o “são” atende às necessidades do mercado, portanto, via de regra, já está incluído. Este “não são” já nasce estigmatizado como excluído, exatamente por estar fora destes padrões, assim não conseguimos enxergar o mundo na ótica deste “não são”. O “nosso mundinho” é diferente do “mundinho deles”, a nossa vida é diferente da vida deles, a nossa história é constituída com padrões diferentes dos deles.

Neste contexto surge o Programa de Educação Inclusiva do Estado de Goiás denominado “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva”, que traz como lema: Garantia de respeito à diferença. Diante das análises das respostas dos entrevistados: gestores, professores e membros da equipe de apoio, surgem vários questionamentos: como garantir esse respeito às diferenças numa sociedade capitalista? Como estar neste processo sem enxergar o mundo na ótica do diferente? Quem é de fato o diferente no processo? Eu? O outro? Nós todos? Quais

as racionalidades/subjetividades que estão implícitas nessa realidade? Podemos afirmar que esses elementos se constituem o pano de fundo de toda análise.

Considerando a “grandiosidade” da proposta e sua formatação nos moldes do pensamento positivista, uma vez que foi totalmente elaborada por uma equipe técnica e de gabinete e, posteriormente, repassada para as cidades nas quais se daria a sua implementação, a nossa discussão reside exatamente neste ponto, já que a Política do programa teve a visão brilhante de sensibilizar os profissionais que estavam “predestinados” a desenvolver a proposta de ação, atingindo a subjetividade dos sujeitos diretamente envolvidos no processo. Dessa forma, pode-se concluir que a inclusão só acontece pela via do coração. Consideramos essa atitude questionável, uma vez que as pessoas interessadas não foram sequer consultadas sobre esse programa.

Diante das análises apresentadas, compreendemos que os pressupostos básicos preliminares apresentados nesta pesquisa foram confirmados. Apesar de todo esforço dos gestores e membros da equipe de apoio à inclusão, bem como dos avanços ocorridos na implementação e aplicabilidade do “Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva no município de Quirinópolis”, aqui apresentados pelos entrevistados, apreendemos com clareza que a inclusão da diversidade ainda não se estruturou de forma efetiva. Sendo assim, chegamos à conclusão que o oferecimento dos serviços educacionais ainda acontece em ambiente onde existem ações restritivas às diferenças.

Referências

- FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1971.
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1971.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Análise do Documento – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Campinas: FE/UNICAMP, 1997. Mimeografado.
- _____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MATTOS, Gracielle Fernandes Ferreira. *Gestão Democrática e Inclusão Escolar: Um Possível Diálogo. Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 9, n. 1/2, p. 1003-1117, mar/ago 2004.
- MEDINA, C. A de. *Participação e Trabalho Social: um manual de promoção humana*. Petrópolis, Vozes: Rio de Janeiro, 1981.
- PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luis Fernandes (Org.). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
- POPKEWITZ, Tomaz S. *Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais*. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas perspectivas*. São Paulo: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. p. 147 – 171.
- _____. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. *Reformas Educacionais: Retórica e Prática*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. *Escola S. A.: Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.
- SILVA. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*. São Paulo: Libertad, 2001.

Capítulo VII

As experiências do fazer-se professora: as narrativas de uma professora cega

Gercina Santana Novais¹

Ana Cristina Tomaz Araújo²

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a História. A narrativa [...] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Walter Benjamin, 1994, p. 223).

As análises das histórias de vida de pessoas cegas e suas articulações com as representações sobre pessoa com a mesma deficiência, em diferentes períodos históricos, oferecem argumentos em favor da pertinência de reconhecermos os significados dessas representações para as práticas sociais vinculadas aos processos de inclusão/exclusão social e escolar e, por conseguinte, ao efetivo direito de exercício de uma profissão. A produção dessas representações, aqui compreendidas tal como Lefebvre (1983, p. 94) as concebe - “fatos de palavras (ou se preferir de discurso) e de prática social”-, são contemporâneas das relações de classe, gênero, raça, deficiência, dentre outras condições dos sujeitos, presentes nas sociedades, na qual é possível identificar a presença das mesmas. Dessa forma, essas análises indicam a necessidade de examinarmos essas histórias, levarmos em conta a rede de relações, em que os sujeitos cegos participam; rede esta que, neste texto, será analisada à luz de três aspectos relativos às condições destes sujeitos: pessoa cega, direitos humanos e possibilidade de acesso irrestrito aos bens culturais, econômicos e tecnológicos.

Esse modo de abordarmos as histórias de vida das pessoas cegas advém de uma perspectiva paradigmática que, ao beneficiarmo-nos da reflexão acerca das relações vivenciadas por essas pessoas, ao longo da história, e seus significados para a garantia dos seus direitos humanos,

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

² Professora da Faculdade de Nutrição da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

consideramos que a diferença visual não representa a totalidade do sujeito, tampouco, como afirmam as pesquisadoras Lira e Schindwein (2008, p. 173), representa “em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem [...], na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com os objetos e situações que acontecem ao seu redor”. Consideramos, ainda, que a pessoa cega enfrenta relações desiguais de gênero, de raça/etnia, de classe social, de condição sexual, de deficiência, dentre outras, presentes na sociedade.

Tal paradigma interpretativo contempla, também, as possibilidades de transformar as práticas sociais, visando à superação da situação de desigualdade de oportunidade, exclusão, desvalorização e à retirada das dificuldades impostas às pessoas cegas no processo de construção, troca e uso de conhecimentos no âmbito pessoal e profissional. Nessa perspectiva, incorporamos a noção de direitos humanos como decorrentes da condição humana de qualquer pessoa, sem distinção de deficiência, raça, etnia, classe social, religião, dentre outros aspectos. Apoiamos na ideia de que todo ser humano é um ser cognoscente e de direitos, cuja possibilidade de produzir conhecimento e de participar das relações produtivas de subsistência está diretamente ligada aos processos de organização da sociedade e, por conseguinte, às possibilidades de imersão, apropriação e recriação das culturas.

Assim, é fundamental discutirmos sobre trabalho e educação da pessoa deficiente. Neres e Corrêa (2008), quando analisam aspectos relativos às relações de trabalho estabelecidas pelas sociedades, em diferentes períodos históricos, e os impactos dessas relações na organização e desenvolvimento de Educação Especial e para as pessoas cegas, afirmam que:

Na comunidade primitiva, o atendimento às necessidades dos homens estava na dependência da própria natureza e no que esta lhes proporcionava: condições básicas de sobrevivência, como caça, pesca e abrigo. Embora o trabalho fosse realizado em comum, na procura da sobrevivência, cada indivíduo deveria ser capaz de prover seu próprio sustento e defesa, caso contrário, poderia ser abandonado. Nesse caso, aquele indivíduo com algum tipo de deficiência acabava por tornar-se um empecilho, um peso que devia ser abandonado e relegado à própria sorte (Neres e Corrêa, 2008, p. 151).

Cabe sublinharmos que, embora o trabalho fosse uma ação de um grupo, a sobrevivência era responsabilidade de cada indivíduo, indicando um modo de representar o(a) outro(a), de distribuir os produtos

decorrentes deste trabalho e a ausência de garantia de direitos humanos para todos(as). As referidas autoras prosseguem descrevendo:

Na Idade Média, uma nova forma de organização da produção se estabeleceu entre os homens: o feudalismo. Essa organização caracterizou-se pela propriedade feudal da terra, em torno da qual se deram as relações de produção, baseadas na agricultura, posteriormente, no comércio [...] Os princípios religiosos eram forças dominantes nesse período e a prática do abandono das pessoas com deficiência passou a ser condenada [...] O atendimento à pessoa com deficiência era caracterizado pela segregação em asilos que garantiam teto e alimentação. Com a condenação da ociosidade e a exaltação do trabalho, no interior da sociedade burguesa, aqueles que por alguma capacidade não podiam produzir, como “os deficientes” [...] passaram a ser rejeitados. Esses indivíduos tornam-se, com os pobres, ociosos e delinquentes, um peso e uma ameaça. A eles era dado o destino da segregação: internação sob tutela do estado. (Neres e Corrêa, 2008, p. 152-154).

Dessa forma, as relações de trabalho impactam as propostas educacionais e as mudanças nessas relações indicam novos desenhos de organização social e de educação nas instituições. Quanto às outras observações sobre a nova ordem social, que colocou fim ao feudalismo, Neres e Corrêa destacam que:

A introdução da máquina na produção e as mudanças nas relações de trabalho marcaram de maneira incisiva o fim do feudalismo e o estabelecimento de uma nova forma social, o capitalismo [...] Pode-se dizer que a divisão do trabalho imposta pelo emprego da máquina (parcelamento e simplificações de tarefas) permitiu a incorporação de mulheres, crianças e também dos “deficientes” na produção. A preocupação com a inserção destes no trabalho está presente nas primeiras iniciativas de “atendimento educacional” aos ditos anormais, a partir da justificativa de serem capazes de produzir. [...] pode-se destacar que a divisão do trabalho também permitiu a incorporação dos deficientes visuais na produção (Neres e Corrêa, 2008, p. 155-158).

Mas, é importante continuarmos refletindo sobre a ideia de definir determinados postos de trabalho para os cegos, considerando que, nesses espaços, a visão é dispensável. Lembrarmos, ainda, que a definição de postos de trabalho para pessoas cegas também é impactada pelas condições relativas aos recursos ópticos, técnicos e ambientais disponíveis

na sociedade e às possibilidades de acesso aos mesmos, bem como pela oferta desses postos pelo mercado de trabalho.

O texto intitulado “Estudo profissiográfico - o encaminhamento do deficiente visual ao mercado de trabalho”(Nabais, et al., 1996) foi elaborado por um Grupo de Trabalho Interdisciplinar, criado pelo Instituto Benjamin Constant³, através da Portaria/IBC nº 139, de 27/11/95, conforme consta no *site* do referido instituto, <<http://www.ibc.gov.br>>. Esse texto apresenta o resultado de um estudo sobre a preparação e o encaminhamento profissional das pessoas deficientes visuais e oferece uma lista de ocupações para pessoas com deficiência visual. Nele consta que:

Na realização deste estudo, foram analisadas cerca de 440 profissões de diversos níveis de escolaridade e qualificações profissionais. Como resultado, obteve-se a indicação de 95 ocupações, compatíveis com o desempenho das pessoas deficientes visuais, bem como os respectivos pré-requisitos, a condição visual para a sua execução e a síntese das atribuições [...] Além destas, são apontadas diversas profissões autônomas nas áreas rural, artesanal, de produtos caseiros, industrial e comercial [...]. São indicados cursos complementares que habilitam ao exercício profissional e à abertura do próprio negócio [...]. Na análise das profissões foram considerados, como elemento facilitador no desempenho de funções compatíveis com a deficiência visual, os atuais recursos ópticos, técnicos e ambientais disponíveis no mercado, graças ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia (Nabais, et al. 1996, p. 1-2).

Dentre as noventa e cinco ocupações compatíveis com o desempenho das pessoas deficientes visuais, citadas no referido texto, encontramos a de professor(a), bem como as especificações quanto à escolaridade exigida (formação inicial e continuada), à necessidade de serem usuários de microcomputador e de dominarem um sistema de comunicação sonora.

A possibilidade de ocupação de vagas para ministrar aulas, na atualidade, está relacionada, dentre outras condições, à participação das pessoas em processos de escolarização, formação inicial e

³ Conforme consta na página do Instituto Benjamin Constant, <<http://www.ibc.gov.br>>, o referido instituto foi “criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania”.

continuada de professores(as) para atuarem na educação de pessoas. Mas, tal como mencionamos, neste texto, a educação de pessoas deficientes também sofre os impactos, por exemplo, das mudanças na correlação de forças no campo econômico e político e da expressão dessas relações no campo da legislação.

Todavia, ao considerarmos que o texto “Estudo profissiográfico - o encaminhamento do deficiente visual ao mercado de trabalho no Brasil” foi elaborado na década de 1990 e, considerarmos, ainda, o nosso interesse pela formação continuada de professores(as), cabe rememorarmos o que consta na Constituição Brasileira de 1988 em relação à formação continuada de docentes. Segundo Silva (2010):

No campo legal, a preocupação com a formação continuada de docentes encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que institui a inserção nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, a ser realizado na carga horária do professor. (Silva, 2010, p. 14).

Essa constituição contemplou, também, a garantia de direitos da pessoa com deficiência, na área da saúde, educação, trabalho e assistência. A título de ilustração, no Capítulo II – Direitos Sociais, consta a “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência” (Brasil, cap. II, Art. 7º, XXXI, 1988, p. 14).

Ferreira e Ferreira (2004) afirmam que nessa constituição,

Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais. (Ferreira e Ferreira, 2004, p. 22-23).

Com o fortalecimento do paradigma da inclusão escolar, no Brasil, na década de 1990, exigiu-se que a Formação Continuada de Professores(as) contemplasse, também, a formação em Educação Inclusiva; educação esta que deveria favorecer a escolarização de pessoas independentemente de gênero, raça, etnia, classe social, deficiência e outras particularidades do sujeito; diretrizes estas reforçadas com a adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (Unesco, 1997).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE / CEB nº 02/2001 (Brasil, 2001), que expõe as diretrizes para a Educação

Especial em âmbito nacional, definiu que o atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (Brasil, 2001, p. 3). Recentemente, outra normatização demandou a implementação de projetos de formação continuada de professores(as): a relativa ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Tal normatização considera que são objetivos desse atendimento:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011, p. 2).

Com vistas a cumprir o previsto na legislação brasileira acerca dos direitos dos(as) deficientes, no âmbito da educação, e promover a formação de professores(as) para desenvolverem com qualidade a escolarização de pessoas com deficiência, o Ministério da Educação, por meio da antiga Secretaria de Educação Especial - SEESP (hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI), decide por fortalecer as ações vinculadas à Formação Continuada de Professores para o AEE, estabelecendo parcerias com instituições públicas de ensino superior, escolhidas por meio de Editais Públicos para cumprir tal propósito. Silva (2010) informa que

a SEESP/ MEC em abril de 2007, lança o edital n. 2, que cria a rede de Formação Continuada de professores na Educação Especial [...] Com este edital, a SEESP/ MEC encerra as ações descentralizadas e passa gerir o processo de formação continuada dos professores [...] aos sistemas de ensino cabe responder ao edital e em regime de parceria realizar os projetos de formação continuada dos seus profissionais. (Silva, 2010, p. 19-20).

A SECADI/MEC prossegue com os lançamentos de editais nos anos seguintes, visando a qualificação de professores e, nesse contexto, a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, como outras instituições públicas de ensino superior, desenvolve, em parceria com a referida

secretaria Cursos de Formação Continuada de Professores(as) para a Educação Especial Inclusiva.

Neste texto, mencionamos um dos cursos desenvolvidos, a partir do ano de 2009, “Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”. Esse curso tem a finalidade de oferecer formação continuada a distância, via web, para profissionais que atendem ou pretendem atender alunos com deficiência, na modalidade de AEE. Trata-se de um curso de aperfeiçoamento em Educação Especial,

na perspectiva da Educação Inclusiva, que discuta aspectos do Atendimento Educacional Especializado oferecido a alunos com necessidades educacionais especiais associadas a quadros de deficiências físicas, mentais, sensoriais ou emocionais, enfocando elementos da mediação pedagógica como estratégia de atuação docente (Projeto do Curso Básico, 2009, p. 3).

Atuando como professoras formadoras e pesquisadoras do referido curso, responsáveis por elaborar materiais para apoiar a formação dos(as) alunos(as), por acompanhar as mediações feitas por tutores(as), e por desenvolver investigações no âmbito deste curso, ficou a nosso cargo a elaboração dos textos e atividades relativa à deficiência visual. Antes de iniciarmos a escrita dos referidos materiais, decidimos escutar uma professora cega.

A oportunidade de dialogar com essa professora, que atua na rede pública do município de Uberlândia, trouxe à tona trajetórias pessoal e profissional entrecruzadas, que revelaram aspectos da história de tornar-se professora, a partir da fala de quem viveu a condição de cegueira e a luta por exercer o ofício de ensinar.

Quando iniciamos a escuta, a professora Cleuza ensinava o sistema Braille para videntes e não videntes e capacitava professores(as) para atuarem em contextos educativos com a presença de alunos(as) com deficiências visuais. Na ocasião, ela demonstrou o desejo de criar um material sobre o processo de escolarização de pessoas cegas, para apoiar os projetos de formação de professores(as) desenvolvidos por ela.

Na medida em que ouvimos as narrativas de Cleuza, sentimos o impacto dessas histórias nas nossas percepções de videntes sobre pessoas cegas e sobre os processos de escolarização dessas pessoas. Decidimos, então, criar um vídeo-documentário (Vida de Cleuza, 2009)⁴, com base no

⁴ Para a criação do vídeo-documentário, contamos com um grupo de alunos(as) do curso de Publicidade e Propaganda da Esamc, sob a orientação do professor Luciano Tomaz Araújo.

memorial redigido, em 2004, pela professora Cleuza, sobre a sua história de vida, com vistas a atender a sua demanda por um material de apoio pedagógico. Entregamos uma cópia do vídeo-documentário intitulado “Vida de Cleuza” para a referida professora e tomamos a decisão de disponibilizá-lo para todos(as) os(as) alunos(as) do “Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”. Assistir e participar do Fórum sobre esse vídeo foram atividades que mobilizaram alunos(as), professores(as) formadores(as) e tutores(as), para refletirem sobre processos de escolarização e sobre a entrada de pessoas cegas no mercado de trabalho, dentre outras questões, indicando a importância de pesquisar a história de vida da professora Cleuza.

Diante do exposto, este texto apresenta reflexões sobre tornar-se professor(a), quando se é uma pessoa cega, a partir de resultados de uma investigação no âmbito do “Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”.

Essa investigação fez uso da metodologia de história oral. Segundo Alberti (1989, p. 5), a “peculiaridade da história oral decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Por meio das narrativas se delinham as relações de classe, de gênero e de deficiência, vividas pela professora Cleuza (Vida de Cleuza, 2009) nos processos de escolarização, e a sua entrada para o mundo do trabalho.

A referida pesquisa, desenvolvida no período de 2009 a 2010, teve como objetivo analisar a trajetória, pessoal e profissional, de uma professora cega, e teve como fontes de dados os depoimentos e o memorial escrito, no ano de 2004, pela professora por nós entrevistada. Essa pesquisa analisa os itinerários dessa professora, cuja formação acadêmica contemplou o Magistério: Ensino médio, graduação em Normal Superior e Pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão Escolar, e busca revelar o modo como a trajetória dessa educadora foi construída, a presença das representações sobre pessoas cegas e as relações entre trabalho e escolarização dessas pessoas.

A seguir, expomos as reflexões construídas a partir dos resultados dessa investigação. Para tanto, apresentamos a história de Cleuza (Vida de Cleuza, 2009), uma pessoa cega que exerce o ofício de ensinar na rede municipal de ensino fundamental do município de Uberlândia, a partir das temáticas que apareceram, quando essa professora narrava sua história; história esta que continha aspectos que se relacionavam com outras histórias. Assim, tal como Kramer e Souza (1996, p. 25), “o nosso desafio é, a partir das diferenças e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias

vidas são perpassadas por uma mesma história mais abrangente”. Nessa perspectiva, registramos e refletimos sobre a história da Cleuza, uma pessoa que nasceu cega, na década de 1950, e foi admitida, por meio de concurso público realizado em 1993, como professora da rede municipal de ensino de Uberlândia.

O início do diálogo

Encontramos Cleuza, nascida no município de Monte Alegre - MG, na década de 1950, em uma sala do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, que promove Formação de Professores, situado no município de Uberlândia. Na época, ela estava lendo o livro “*Iracema*” de José de Alencar, escritor brasileiro que viveu no período de 1829 a 1877. Na ocasião, disse: “Terminei de ler *Vidas Secas* de Graciliano Ramos”. Quando ela fez referências aos livros, lembramos que essas obras contêm leituras sobre o Brasil. O primeiro, narra uma história de amor, ocorrida no século XVI, na região nordeste, envolvendo um jovem guerreiro português, Martin, e uma jovem índia guerreira Tabajara, Iracema, expondo um modo de compreender as relações entre a raça branca e a indígena no Brasil. Um fragmento dessa história nos permite refletir sobre o universo de leitura da professora Cleuza, os significados do acesso à determinada visão sobre as histórias das relações étnicas e de gênero no Brasil, divulgada na obra lida, e as possíveis influências dessas narrativas na constituição de um modo de pensar sobre o encontro de indígenas com a população branca:

Iracema saiu do banho: o aljôfar d’água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste.

A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela [...].

Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Igotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo.

Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido.

De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz da espada; mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d’alma que da ferida.

O sentimento que ele pôs nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou de si o arco e a uiracaba, e correu para o guerreiro, sentida da mágoa que causara.

A mão que rápida ferira estancou mais rápida e compassiva o sangue que gotejava. Depois Iracema quebrou a flecha homicida: deu a haste ao desconhecido, guardando consigo a ponta farpada. O guerreiro falou:

— Quebras comigo a flecha da paz?

— Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Onde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

— Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.

— Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema [...] (Alencar, 1997, p. 32.).

O fragmento do livro citado anteriormente permite, ainda, pensarmos sobre a importância de a educação estética no fazer-se professora, uma vez que essa educação pode auxiliar na constituição de um sujeito autônomo e criador. Isso porque,

Entendemos que a dimensão estética se refere ao desenvolvimento do gosto pelas artes, ao desenvolvimento da capacidade de vincular-se artisticamente com a vida. Trata-se de uma atividade original do espírito ligado ao belo, ao agradável, à fruição, às emoções, mas ligada também a outros aspectos da vida, porquanto é a totalidade das faculdades humanas que estão presentes no ato de criação ou da apreciação (Amarin; Castanho, 2008, p. 1175-1176).

Quando Cleuza narrou sua história, foi possível identificar e reconhecer a importância da educação estética para a sua vida pessoal e profissional; e esta ficou evidenciada no relato sobre sua experiência como coralista, no gosto pela leitura, na sensibilidade expressa nos gestos e nas palavras, na criação de outros textos instigados pelas obras lidas e na disponibilidade de acolher o(a) outro(a).

A outra obra lida por Cleuza, “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, escritor brasileiro que viveu no período de 1892 a 1953, toma como cenário a paisagem do sertão nordestino e descreve a vida de pessoas marcadas pela miséria e ausência de direitos. Quatro pessoas e uma cachorrinha famintas caminham pelo sertão árido e seco em busca da garantia da sobrevivência. Uma família de retirantes: Fabiano, Sinhá Vitória, o menino mais velho, o menino mais novo e a cachorra Baleia. Fabiano celebra e reconhece como um sinal de esperança qualquer evento ligado à possibilidade de alimentar e garantir moradia à família. Em vários momentos, Fabiano não se sente gente, mas bicho. Dois sentimentos

aparecem nessas ocasiões: o primeiro de contentamento, pois Fabiano se sente forte, capaz de vencer a peleja tal qual um bicho. O segundo, um homem sem o direito à palavra, sem nada, servindo ao patrão, e de vida errante. O trecho abaixo nos ajuda a compreender e refletir sobre relações entre pessoas sem a garantia de direitos humanos:

Seu Tomas da bolandeira falava bem, estragava os olhos em cima de jornais e livros, mas não sabia mandar: pedia. *Esquisitice um homem remediado ser cortês. Até o povo censurava aquelas maneiras. Mas todos obedeciam a ele. Ah! Quem disse que não obedeciam?*

Os outros brancos eram diferentes. O patrão atual, por exemplo, berrava sem precisão. Quase nunca vinha à fazenda, só botava os pés nela para achar tudo ruim. O gado aumentava, o serviço ia bem, mas o proprietário descompunha o vaqueiro. Natural. Descompunha porque podia descompor, o Fabiano ouvia as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do braço, desculpava-se e prometia emendar-se. Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem, e o amo só queria mostrar autoridade, gritar que era dono. Quem tinha duvida?

Fabiano, uma coisa da fazenda, um traste, seria despedido quando menos esperasse. Ao ser contratado, recebera o cavalo de fábrica, perneiras, gibão, guarda-peito e sapatões de couro cru, mas ao sair largaria tudo ao vaqueiro que o substituisse [...] Um dia... Sim, *quando as secas desaparecessem e tudo andasse direito...* Seria que as secas iriam desaparecer e tudo andar certo? Não sabia. Seu Tomas da bolandeira é que devia ter lido isso. Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos (Ramos, 1970, p. 58-60, destaque nosso).

Ao falar das obras lidas, a professora Cleuza destaca o gosto pela leitura, o interesse pelas narrativas sobre a natureza, a pequena quantidade de livros nas bibliotecas públicas escritos em Braille e a importância de modificar essa situação. Borges (2002, p. 20) nos ajuda a compreender o significado do acesso negado aos livros às pessoas cegas: “Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular, é, sem dúvida, o livro. [...] O livro é extensão da memória e da imaginação”.

Nesse contexto, é importante a investigação de Dallabrida e Lunardi (2008) sobre o acesso aos livros em Braille, disponíveis em uma biblioteca pública, desenvolvida, nos anos de 2002 e 2007, com o propósito de “comparar o acervo disponível, a demanda de leitores e os suportes materiais do livro em Braille nestes anos” (Dallabrida e Lunardi, 2008, p. 200). Dentre os resultados da referida pesquisa, destacamos o impacto da ausência de políticas públicas na garantia do direito à leitura expressa na

limitação do acervo, na dificuldade de acesso aos livros e quantidade de títulos e de temáticas disponibilizadas.

Segundo o depoimento de Cleuza (Vida de Cleuza, 2009), os textos em Braille ocupam muito espaço e faltam verbas para o material e “para você ver: tem que escrever de um lado só, para facilitar para os videntes. Eles leem dos dois lados, mas é uma bagunça só⁵.” Mas, vamos devolver a palavra para Cleuza e verificar como ela se tornou leitora.

A trajetória escolar

Cleuza morava na zona rural e quando seus dois irmãos mais novos foram para a escola, ela desejou ir junto. Segundo seu relato, os pais não acreditavam que ela poderia aprender a ler e a escrever, desconheciam o sistema Braille e não autorizaram a sua frequência à escola. Todavia,

Um fato viria mudar essa decisão. A professora local passa a morar em nossa casa e consegue a permissão para me levar à escola. Experiência mais negativa não poderia ter existido! Comecei a estudar com uma colega que fazia por mim as lições escritas. Certo dia, *convidada pela professora a ler, obviamente não consegui. Como recompensa ela me bateu com vara.* Assim que mamãe se informa disto, adeus escola! Desta rápida passagem pelos bancos escolares, *tenho pelo menos uma experiência feliz, além de poder estar com os colegas. Foi a de ser capaz de declamar uma poesia de Olavo Bilac em uma festinha.* E como foi decorá-la? Trabalho honroso de minha mãe que pacientemente leu para mim, até que eu decorasse (Memorial, 2004, p. 8, destaque nosso).

No ano da entrevista, em 2009, Cleuza argumentou em favor de que todos(as) os(as) professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental devem aprender o sistema Braille, favorecendo a alfabetização de pessoas cegas e, portanto, a continuidade dos estudos. Informou que quando seus dois irmãos terminaram o quarto ano, hoje denominado 5º ano do ensino fundamental, eles foram para o município de Tupaciguara-MG fazer o exame de admissão; exame este exigido para garantir o acesso de

⁵ É importante rememorarmos que em relação ao sistema Braille, especialmente sobre instrumentos e procedimentos de escrita e leitura, conforme expõem Sá, Campos e Silva (2007, p. 4): “O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela Braille. O movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Já a leitura é realizada da esquerda para a direita”.

alunos(as) ao próximo nível de ensino, na ocasião denominado ginásio. Ela informa que:

Enquanto meus irmãos faziam de primeira a quarta série, eu frequentava a escola com eles, mas não estava regularmente matriculada, não aprendi a ler. Quando meus irmãos foram para a cidade fazer a admissão, pensei: *Vou ficar sem estudo por ser cega?* Não conhecia ninguém cego, pensava que era só eu. O que vou fazer da minha vida? Tudo que a minha mãe ia fazer eu queria fazer junto com ela, mesmo ela brigando e com medo (Vida de Cleuza, 2009, destaque nosso).

Em seu memorial, ela narra os sentimentos decorrentes da não convivência com outras pessoas cegas e do fato da escola regular não assumir a matrícula e a incumbência de ensinar alunos(as) cegos(as), expondo sua condição de excluída e a ausência de oportunidades. E, em seguida, assinala a importância da facilitação da comunicação por meio do uso de tecnologias, viabilizando processos de interação e aprendizagem.

Minha casa e os meus familiares eram meu mundo. Naquele isolamento, meu contato com *o mundo era o rádio* [...] cheguei a acompanhar quatro novelas diárias, embora me empenhassem muito mais nas tarefas domésticas. Além das novelas, ouvia música e propagandas [...] *O rádio é de um valor inestimável para que o portador de deficiência visual conheça melhor o mundo.* Ele descreve de modo detalhado as cenas, os objetos, os espaços [...] Reproduz sons (barulhos, por exemplo, do movimento de carros, da queda de objetos, de temporais e outros mais. E normalmente, são de tais modos bem reproduzidos que através deles pode-se ter uma imagem verdadeira do real. Muitas coisas com as quais tomei contato, só depois que mudei para a cidade, não me eram estranhas, graças às informações do rádio. [...] *o programa de rádio diz muito mais para a pessoa cega, que os de TV. A TV mostra imagem e fala pouco, o rádio descreve para que se forme imagem* (Memorial, 2004, p. 6; 9; 10, destaque nosso).

Outra vivência, que ajudou Cleuza a construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo, foi ouvir músicas e cantá-las. O gramofone, presente recebido de sua avó, permitiu que ela aprendesse a distinguir o miado da onça e o do gato. Ela acrescenta que:

Ouvir sem ver me ensinou muito já que tenho ouvido sensível e uma grande capacidade de me concentrar no que eu ouço. Assim, sem que ninguém me ensinasse, mas prestando muita atenção às vozes dos animais, mugido dos

bois, latidos dos cães, grunhidos, cantarolarem das galinhas e de outras aves, conseguia identificar cada animal, bem como as direções, os locais onde se encontravam. Os sons me atraíam. Gostava de ouvir o som das águas caindo, e tentava estabelecer diferenças entre este e outros sons [...] Assim como a audição me direcionava e ainda me direciona, o olfato também. [...] Isto causa admiração para muitos, mas é questão de trabalhar bem os sentidos que se possui (Memorial, 2004, p. 10).

Prossegue contando sua história. Fala da mudança para a cidade de Tupaciguara-MG, quando tinha catorze anos de idade; da conquista de emprego pelos irmãos e do impacto da remuneração do emprego estável na possibilidade de ela ter acesso à escola e do fato de permanecer restrita ao espaço privado, cuidando das questões domésticas. O rádio continuou sendo o recurso que facilitava a comunicação e a aprendizagem; por meio dele, teve acesso à informação sobre escola especial para cegos. A mudança para Tupaciguara-MG também possibilitou o encontro com uma menina cega que havia estudado no Instituto Brasil Central em Uberaba e estava estudando no Instituto Benjamin Constant, localizado no Rio de Janeiro-RJ.

Fortalece em Cleuza o desejo de frequentar a escola especial para cegos; e os irmãos buscam informações para viabilizar tal desejo, mas:

Para minha decepção, nem o “Benjamin Constant”, nem o “Brasil Central” me receberia como interna, *pois estava fora da faixa etária*. E, externa? Nem pensar. O temor por perigos e as despesas que viriam, talvez acima de suas posses, impediram que meus pais me libertassem. Entra em ação o rádio [...] Ouço uma entrevista com alunos do “Instituto Padre Chico”⁶, alunos das unidades de Santos e São Paulo, com faixa etária avançada. Meu irmão escreve pedindo informações, mas lá também, teria que enfrentar o externato [...] sem que nós imaginássemos, e por vias inimagináveis, a solução estava chegando [...] o “Padre Chico” de Santos envia correspondência à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte, expondo o meu caso e esta, entra em contato com o Instituto “São Rafael”. O Instituto São Rafael, escola especializada para cegos, comunica-se com meu irmão, convidando-me a lá me apresentar com urgência para uma avaliação inicial [...] fui entrevistada, voltando de imediato para casa para me preparar para o retorno no mês seguinte [...] Era mês de outubro de 1969 (Memorial, 2004, p. 13, destaque nosso).

⁶ Trata-se do “Instituto Profissional para Cegos Padre Chico”, criado em 1927, em São Paulo (Lira; Schlindwein, 2008).

As análises das narrativas de Cleuza (Vida de Cleuza, 2009) permitem verificarmos o entrecruzamento da condição de deficiência de pessoas com a classe social em contexto de ausência de políticas públicas educacionais com foco na inclusão de todos(as) nas instituições de ensino e na superação do processo de produção de desigualdade de oportunidades. Mostra, ainda, que no seio da família, também, estavam presentes diferentes representações de pessoa cega e, em torno destas, encontravam-se sentimentos de medo, desejo de proteção e de criação de oportunidades de acesso à educação, imersos nas condições materiais da família; quais sejam: pessoa incapaz de aprender a ler e escrever e de desenvolver autonomia; pessoa capaz de aprender, ter autonomia e sobreviver em outros espaços, além do lar.

A concretização do desejo de frequentar uma escola especial para cegos, em 1970, não foi feita sem angústia, tristeza e sofrimento. Todavia, a adaptação foi facilitada pelo empenho de uma mediadora e de acesso às manifestações artísticas, especialmente, o coral, devolvendo ao sujeito as condições de expressar-se.

Em meio à minha angústia, dona Zulma, porteira da escola me convida para um evento em que o já famoso coral do “São Rafael” se apresentaria. [...] Resolvi ir. *Pensava que ficaria só, mas ela garantia-me ficar comigo, explicando tudo e descrevendo o ambiente. Grande Zulma! Forçando-me a ir, ela me entregaria a chave que abriria a porta da adaptação.* [...] Daí para frente não perderia mais a apresentação do coral e, no ano seguinte, tornava-me uma coralista. Neste período experimental, de outubro a dezembro, *consigo aprender a escrever e ler em Braille* (Memorial, 2004, p. 15, destaque nosso).

A conclusão do ensino fundamental, no Instituto São Rafael⁷ e o desejo de continuar os estudos fazem Cleuza tomar a decisão de cursar o 2º grau, atualmente denominado ensino médio. O fato de dominar o sistema Braille, certamente, favoreceria o acesso e a elaboração de textos:

Estudei no Instituto São Rafael de Belo Horizonte, onde tinha vários livros e suporte para o ensino fundamental. Comecei a estudar com 16 anos. Corri muitos riscos. Quando cheguei ao Instituto São Rafael, tinha aquela matéria AVD (Atividades de Vida Diária). A professora disse: *Vamos tirar da AVD, pois ela sabe fazer todas as atividades. Vamos deixar os alunos cujas famílias colocavam a comida na boca. Participei apenas das aulas*

⁷ O Instituto São Rafael foi inaugurado em 1926, em Belo Horizonte (Lira; Schlindwein, 2008).

de culinária. Escrevi o caderno de receitas em Braille, levei para casa. Em 1984, terminei o ensino fundamental e fui para o Instituto Nossa Senhora de Pompéia, colégio particular, dirigido por padres para fazer o Magistério (Vida de Cleuza, 2009, destaque nosso).

Conforme relato de Cleuza, ela foi a segunda aluna cega a matricular-se no referido colégio; colégio este que não dispunha de apoio à escolarização de pessoas cegas.

Quando cheguei ao colégio, a professora começou a passar a matéria no quadro rapidamente. Eu utilizava o reglete - instrumento utilizado para a escrita Braille. Um aluno disse: *Ah! professora, aqui tem um pica-pau na aula.* A professora parou a aula e explicou. Nós vamos ter uma aluna especial. Aproveitei a deixa e disse: *Ah, eu vou precisar da ajuda de vocês.* Preciso que alguém dite para mim. *Foi difícil, pois, saí de uma escola com apoio e neste colégio não tinha apoios.* O Instituto São Rafael nos preparava e deixava abertas as portas para voltamos e consultarmos a biblioteca, mas não tinha livros do ensino médio. *Eu usei a sala de Braille da biblioteca do estado para gravar e os voluntários liam para a gente* (Vida de Cleuza, 2009, destaque nosso).

Em seu depoimento, Cleuza informa que os estudos no Instituto Nossa Senhora de Pompéia foram viabilizados por meio de ajuda financeira dos irmãos. Dessa forma, a família foi responsável por garantir os estudos e a estadia em Belo Horizonte.

Outra observação, sobre o depoimento, refere-se à permissão de matrícula de videntes e não-videntes no Instituto Nossa Senhora de Pompéia e ao tipo de participação oferecido aos(às) não videntes.

Embora ao identificarmos a ocorrência de integração de Cleuza no referido instituto e não de inclusão escolar, a reflexão sobre os processos de exclusão vivenciados por ela, requer-nos a retomada da diáde inclusão/exclusão e o reconhecimento de que o processo de inclusão/exclusão beneficiava-se de um tipo de participação que pode ser qualificada de excludente. Sem dúvida, não podemos esquecer, também, que os processos de exclusão sempre comportam as duas faces da moeda: inclusão/exclusão. Nessa perspectiva, Novais (2005, p. 201) argumenta que:

É possível associar relação de exclusão e relação de desigualdade de oportunidades. Essa associação permite recusarmos a idéia de integração presente na maioria das propostas de resolução das situações de exclusão,

mas que mantêm intacto o sistema, ocasionando a subordinação de sujeitos a uma participação desigual no acesso a bens e serviços. Permite, ainda, afirmarmos que os processos de produção e reprodução da exclusão social e escolar requerem elos essenciais para manter a distribuição desigual de bens econômicos, sociais e culturais. (Novais, 2005, p. 201).

É importante destacarmos que o processo de inclusão/exclusão; processo este sócio-histórico e cultural, que se beneficia de não existir exclusões permanentes, deve, também, ser examinado à luz dos sentimentos vivenciados por Cleuza, bem como das ações desenvolvidas por ela frente a esse processo, retomando, também, uma das dimensões desse processo, a subjetiva. Nesse sentido, ao analisarmos os depoimentos é possível verificarmos, por exemplo, sofrimentos impostos e a responsabilização de Cleuza e de seus familiares por resolverem situações de exclusão, protegendo o sistema e a ausência da garantia de direitos humanos.

É interessante informar que Cleuza cursou o 2º grau, constituído de um ano de formação geral e três de preparação para o Magistério. Participou de 600 horas de estágio, contemplando observação e prática. Após estágio, Cleuza substituiu outra professora, durante quinze dias. Ela afirma que: “foi ali que me descobri professora e me projetei para isto” (Memorial, 2004, p. 21). Reconhece que, embora o Instituto Nossa Senhora da Pompéia não fosse uma escola especializada para ensinar pessoas cegas, foi fundamental não só para seu processo de escolarização, mas também para conquistar novas amigas, as quais ditavam lições, para que escrevesse em Braille. Além disso, a estadia nesse instituto oportunizou-lhe a convivência com videntes, o que demonstrou que não havia exclusão permanente e total.

Mas, Cleuza (Vida de Cleuza, 2009) sempre se perguntava: “Como eu iria chegar à faculdade?”. Escutando as narrativas de Cleuza (Vida de Cleuza, 2009), verificamos que ela consegue matricular-se no Curso Normal Superior de uma universidade particular, no ano de 2003. O sonho de exercer o ofício de professora permanece, no entanto, ela informa:

Cheguei à Universidade e não tinha ninguém preparado. Eles disseram: “Nós vamos aprender com você.” O professor de História fica com o gravador perto dele, devido ao barulho. A professora de Ciências fez uma adaptação em Braille, pois disse a ela que eu estava achando difícil, pois ela passava muitos filmes. Fui “cobaia” na Universidade. O meu esposo foi para essa universidade depois e foi recebido diferente. Quando o aluno cego passa pela escola a realidade muda. *A gente vai procurando os meios, mas faltam materiais. Quero estudar mais, fico*

vendo as professoras lerem a Revista Nova Escola. Por que não tem impressão em Braille? Uma professora lê muito para mim (Vida de Cleuza, 2009, destaque nosso).

A maioria das escolas da rede municipal de ensino do município de Uberlândia é assinante da Revista Nova Escola, com circulação nacional e, segundo o *site* dessa revista, ela “auxilia o educador na complexa tarefa de ensinar. Aborda temas atuais, apresenta soluções inovadoras e as mais modernas práticas de sala de aula” (<http://www.assineabril.com.br/assinar/revista-nova-escola>). No entanto, não há impressão em Braille desse periódico, o que dificulta o acesso às informações para os(as) professores(as) cegos(as); informações estas que circulam nos espaços das escolas e são conteúdos de conversas entre os pares.

A falta de material adequado aos(às) deficientes visuais impacta negativamente a formação continuada dessas pessoas. Esses(as) professores(as), caso queiram ter conhecimento sobre os conteúdos da revista, precisam que um vidente faça a leitura para eles(as); criando uma dependência do(a) outro(a); o que poderia ser superado pelo uso e impressão desse material em Braille ou em gravação de áudio.

Lira e Schlindwein (2008) desenvolveram uma pesquisa sobre a inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão, tomando, como fonte de dados, os depoimentos de três universitários com diagnóstico de baixa visão e cegueira sobre suas trajetórias escolares. Segundo as autoras,

Os sujeitos entrevistados [...] não frequentaram nenhuma instituição especializada nos primeiros anos de suas escolarizações, nem foram preparados para o ingresso na escola, nem a escola foi preparada para o ingresso dos mesmos [...] Seus percursos foram marcados por situações difíceis, que os levaram a abandonar a escola em diferentes momentos de suas trajetórias. Entretanto, esse fato não os impediu de avançarem na sua escolarização, chegando ao ensino superior [...] (Lira; Schlindwein, 2008, p. 174).

Os resultados da referida pesquisa mostram, ainda, sensações de medo e vergonha vivenciados pelos entrevistados durante as trajetórias escolares. Além disso, tal como informam as pesquisadoras sobre o depoimento de um dos sujeitos entrevistados: “[...] com muitas menções às situações difíceis, ele remete a uma história de solidão e falta de perspectivas” (Lira; Schlindwein, 2008, p. 185). Esses sentimentos também são recorrentes nas narrativas de Cleuza:

Era aproximadamente o ano de 1958 quando me afastei da escola e eu tinha oito anos. A partir daí, permaneci numa espécie de reclusão doméstica. Meus irmãos, sempre afetivos, liam suas lições para mim, mas era muito pouco, frente ao meu desejo. Fui crescendo e, comigo crescia também uma amargura, a falta de perspectiva, a perda de sentido da vida. Meu desejo era morrer. *Que sentido poderia ter a vida de uma pessoa cega, analfabeta e sem profissão? Que sonhos, que utopias poderiam eu alimentar?* [...] Entretanto, cercada de carinho de meus familiares, *não morriam em mim totalmente dois sonhos: estudar e vir a enxergar*, embora não vislumbrasse qualquer perspectiva de realizá-los (Memorial, 2004, p. 9, destaque nosso).

Esse depoimento evidencia, ainda, o desejo de enxergar diante das dificuldades objetivas enfrentadas por Cleuza frente à consciência de que era preciso ter uma profissão e alfabetizar-se. Todavia, essas dificuldades devem ser examinadas à luz do impacto da não-garantia de acesso aos bens tecnológicos, econômicos e culturais, produzindo exclusões ou participações excludentes das pessoas cegas, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada, pois nesse contexto, as diferenças visuais se transformam em desigualdades sociais.

Os(as) cegos(as) são iguais?

Durante a narrativa de sua história, Cleuza faz uma alerta: “Os videntes pensam que os cegos são todos iguais. Às vezes, sou igual a um determinado vidente na habilidade, ou na cegueira”; em seguida, retoma o começo da sua história: “Fui a primeira filha a chegar. Depois vieram mais dois irmãos videntes”. Para que possamos melhor compreender sobre diferenças entre pessoas, Cleuza menciona:

A gente concentra mais. Os videntes anotam tudo, rapidamente. A gente não. A gente estuda. Não quer tirar nota ruim, a gente sente medo. Para nós, é uma vergonha tirar nota baixa, por ser aluno especial. É necessário pensar nos que virão (cegos ou deficientes visuais). Tenho dificuldade em matemática. *O meu esposo não [também é cego]. Não é devido à deficiência visual, eu nunca gostei de Matemática.* Por isso, não tive uma base. A gente não pega tudo, mas quando o professor dá uma apostila é melhor. *O vidente tem dificuldade na leitura do Braille, não são todos.* (Vida de Cleuza, 2009, destaque nosso).

Parece-nos importante destacarmos os sentimentos de vergonha e de culpa presentes no depoimento, quando o deficiente recebe uma nota considerada pela escola como indicativo de baixo desempenho. O termo

“aluno especial” acrescenta cobranças e responsabilidades, retira do foco da discussão sobre escolarização de todos(as), as instituições e seus processos de ensino e aprendizagem. Assim, o depoimento de Cleuza traz indícios de que o ato de frequentar escola não se constituiu em exercício de direito humano, uma vez que, frequentemente, as condições de estudo eram inadequadas.

Outro aspecto do depoimento que merece destaque refere-se às diferenças decorrentes de indícios de pertencimento à determinada classe social, padrão majoritário de vestimenta e de simpatia, conforme depoimento dado em entrevista: “Cego bem alinhado e menina simpática e bem alinhada são bem atendidos no shopping” (Vida de Cleuza, 2009). Para melhor compreendermos as diferenças entre pessoas cegas, vamos voltar nossa atenção para a relação entre gênero e deficiências visuais.

Gêneros e deficiências visuais: entrecruzamentos

Quando Cleuza narra sobre a infância, é possível verificarmos as implicações das determinações de papéis tradicionais de gênero e a importância da ruptura destes papéis para o seu desenvolvimento.

De vez em quando, eu brincava com os meus irmãos. *As brincadeiras dos meninos são movimentadas.* Um dos irmãos falava: “Pula”. E eu pulava. E caía dentro da vala. Ele dava as informações ao contrário. A minha mãe dizia: “*Brincando de brincadeira de meninos*”. *Mas eu queria conhecer tudo, inclusive, quando cheguei ao instituto, o meu tato estava muito desenvolvido. Subia em árvores [...] (Vida de Cleuza, 2009, destaque nosso).*

Indagada sobre a existência de diferenças entre mulheres cegas e homens cegos, no que diz respeito às oportunidades, Cleuza (Vida de Cleuza, 2009) afirmou que “nunca havia pensado sobre isso”. Todavia, diz ela:

Parece que o homem cego é mais atirado que as meninas que nascem cegas. Lá no instituto a gente conversava e dizia que os homens cegos teriam mais facilidade para namorar mulheres videntes. O mesmo não ocorria com as mulheres. Se eu tivesse nascido homem cego teria ido estudar mais cedo. Teria mais oportunidade de me separar da família. A família quando tem mãe e pai é muito agarrada. Se eu tivesse nascido homem, talvez eu enturmasse com videntes. Sairia à procura de coisas a mais. A família cria diferente homem e mulher deficientes. Isso não significa que você não vai encontrar homem acomodado. A minha mãe, com o intuito de proteger, tirou oportunidades [...].

Se eu ia a uma festa, eu achava que eu não podia dançar e conversar, eu fui viver a minha vida, quando fui para o instituto. Fiquei interna um ano e seis meses. Depois fui para um pensionato, fiz um curso de seis meses de locomoção. Não gastei os seis meses. Encontrei dificuldade, mas aprendi. Perdi-me na Praça Sete. Fiquei no pensionato com mais duas moças; tinha que pegar ônibus para ir para o instituto (Vida de Cleuza, 2009).

Ao examinarmos as relações entre gênero, poder e igualdade de oportunidade, parecem-nos importante retomar as formulações de Scott (1990, p. 14-16), quando define gênero:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder [...] Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social [...] A função de legitimação do gênero funciona de várias maneiras. (Scott, 1990, p. 14-16).

É possível compreendermos a história de vida de Cleuza (Vida de Cleuza, 2009), também, à luz da categoria gênero, retomando não apenas o ocorrido no âmbito privado (as relações familiares, os processos educativos e seus vínculos com representações sobre homens e mulheres e, por conseguinte, com a indicação de papéis para ambos). É preciso retomar o vivido em outras instituições, a organização social e seus entrelaçamentos com as vivências no âmbito privado, que configuram papéis para cada gênero e oportunidades, no que diz respeito aos postos de trabalho, relações amorosas, estudos, brincadeiras, dentre outras.

É relevante rememorarmos o que foi dito por Cleuza: “as brincadeiras de meninos são movimentadas” (Vida de Cleuza, 2009), quando fala da infância e cita as brincadeiras propostas pelos irmãos. Lembrarmos que, por meio da prescrição de brincadeiras específicas para os meninos e para as meninas, promove-se uma educação sexista. Associa-se, por exemplo, masculinidade com movimento. Brincadeiras com pouco movimento, classificadas como brincadeiras de meninas, são associadas a outros significados vinculados à feminilidade: fragilidade, delicadeza, dentre outras. Esse tipo de educação, desenvolvido em diferentes espaços, públicos e privados, contribui para a continuidade de determinadas representações sobre homens e mulheres e construção de hierarquias.

Todavia, ao analisarmos os depoimentos, percebemos que, em alguns momentos, Cleuza (Vida de Cleuza, 2009) recusou papéis tradicionais destinados às mulheres: participava das brincadeiras organizadas pelos irmãos e não aceitou restringir suas ações ao âmbito doméstico. Em outros momentos, por exemplo, no episódio sobre a mudança para Uberlândia, prevaleceu a ideia da pertinência da namorada acompanhar o namorado, abandonando o desejo de permanecer em Belo Horizonte. Segundo Cleuza, havia iniciado o namoro,

Desde os idos da 4ª série [...]. Seu grande desejo era voltar para Uberlândia, o meu era permanecer em Belo Horizonte. Ele venceu. Voltamos e, dentro de três anos estávamos casados (Memorial, 2004, p. 24).

Mercado de trabalho

Em relação aos postos de trabalho oferecidos para pessoa cega, mencionamos, anteriormente, neste texto, a importância da discussão sobre deficiência, educação e trabalho, bem como a relação entre oferta de postos de trabalho e interesses do capital.

Segundo Cleuza,

Além da formação intelectual que é a base da instrumentalização para o trabalho, havia no São Rafael oficinas, onde se aprendia a fazer vassoura, empalhamento de cadeiras, tricô, crochê, tapeçaria, datilografia Braille. Hoje, certamente, o instituto está equipado com computadores Dos-Vox e outros instrumentos, a fim de introduzir o aluno na informática (Memorial, 2004, p. 19, destaque nosso).

Cleuza prossegue informando que, em função da necessidade de responsabilizar-se por despesas pessoais e devido à demanda de compra de cigarros, feita por algumas colegas, em comércios perto do pensionato, onde passou a residir após morar por um ano e meio no instituto, percebeu que poderia exercer a profissão de vendedora. Exerceu essa profissão durante o período que residiu em Belo Horizonte - MG.

O desejo, após a formatura no Magistério, era o de ministrar aulas no Instituto São Rafael, mas isso dependia da abertura de vagas por meio de concurso público. Durante os três meses que permaneceu em Belo Horizonte, após ter concluído o Magistério, aguardando o Edital do concurso, continuou a preparação para exercer o ofício de professora. Segundo ela, participou de vários cursos sobre os seguintes temas: Montessori, Pré-escola e Alfabetização. Todavia, não estava resolvida a

questão da autonomia financeira e da necessidade de conciliar interesses em relação ao local de moradia com o futuro esposo.

Apesar de amar BH e a vida que levava, duas questões se colocam à minha frente - minha manutenção - embora formada e continuando a vender cigarros, dependia de ajuda financeira de meu irmão. Outra é que, desde os idos da 4ª série, havia arrumado um namorado, [...], hoje meu esposo (Memorial, 2004, p. 24, destaque nosso).

O modo de inserção dificultada no mercado de trabalho, e em condição de ausência de direitos trabalhista, é vivenciado pela maioria das pessoas cegas. Investigação desenvolvida por Neres (2008) mostra que a maioria das ocupações está no setor informal, por exemplo, venda de bilhetes.

Quando retorna à Uberlândia, Cleuza tem oferta de trabalho como professora, na Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia-Adeviudi, mas recusou, pois considerava provisória sua estadia em Uberlândia. Certamente, retornaria para Belo Horizonte e exerceria o cargo de professora no Instituto São Rafael.

Ela afirma que:

O melhor mercado de trabalho para cegos é a EDUCAÇÃO. Homens e mulheres bem preparados não ficam fora do mercado de trabalho. Nas empresas a dificuldade é a de formação, tanto técnico, quanto superior (Vida de Cleuza, 2009).

No entanto, é interessante continuarmos refletindo sobre o processo de constituir-se como professora, vivenciado por Cleuza, o qual exigiu longa trajetória escolar, imersa em um conjunto de representações sobre pessoa cega⁸: um sujeito da falta, frágil, vulnerável, que precisa ser guiado, protegido e amparado, portanto, um sujeito dependente; e acerca de representações dominantes de professora: uma pessoa que guia, orienta e protege.

No processo de torna-se professora, cumpre papel de destaque a recusa de algumas das representações mencionadas acima. A possibilidade de recusar essas representações também foi fortalecida por um tipo de proposta pedagógica desenvolvida pelo Instituto São Rafael, cuja metodologia era focada em atender particularidades dos sujeitos cegos e contemplava ensino em grupo e personalizado. Em relação ao ensino em grupo, constituído de, no máximo, nove alunos(as), era implementado o

⁸ Em nenhum momento da entrevista, Cleuza demonstrou partilhar dessas representações sobre pessoa cega.

Programa da Escola Pública regular e o método fônico para a alfabetização, método corrente também na rede pública. O ensino personalizado, empregado na realização das tarefas [...] em forma de estudo dirigido. Assim, o aluno era acompanhado em todas as atividades, havendo muita oportunidade de colaboração entre os colegas. Eu mesma tive a oportunidade de colaborar com alunos de faixa etária avançada no aprendizado do Braille. A partir da 5ª até 8ª, como nas escolas regulares, utilizava-se o recurso de um professor por disciplina e o acompanhamento individualizado ia se extinguindo, porém, jamais nossas tarefas eram realizadas sem assessoramento, especialmente nas horas de dificuldades [...] Todos os professores eram cegos, exceto os de arte e de ciências (Memorial, 2004, p. 16-17).

É importante acrescentar que o referido instituto reconhecia que sua tarefa, além de ensinar a ler e a escrever, e outros conteúdos dos currículos oficiais, era a de “trabalhar outros campos indispensáveis à inclusão dos alunos à sociedade, à capacitação profissional e ao pleno exercício da cidadania” (Memorial, 2009, p. 17). Constavam das atividades de ensino: locomoção e mobilidade, arte, modelagem, teatro, música; atividades estas que visavam:

O alargamento de suas possibilidades de expressão, o crescimento de sua autoestima, sua inclusão, possibilitando ao mesmo tempo a auto-visão de [...] potencialidades e à sociedade, a mudança de conceito do deficiente, de um coitado que não enxerga e que merece piedade para alguém que antes de ser cego, é pessoa com competência, limitações, virtudes e defeitos como qualquer ser humano, e que pode viver em sua plenitude (Memorial, 2004, p. 18).

As análises das narrativas permitem afirmar que à medida que Cleuza passou a ter a oportunidade de frequentar uma instituição escolar com recursos favoráveis à escolarização de pessoas cegas, aprendeu a ler e a escrever utilizando o sistema Braille, ampliou a possibilidade de interagir e de ocupar papéis valorizados socialmente. Por conseguinte, a cegueira passou a ocupar lugar entre as diferenças humanas e não ser fonte de desqualificação dessa professora. Desse modo, esses ambientes e ferramentas foram fundamentais, para que ela pudesse participar dos processos formativos que conferiram a ela o direito de prestar concurso público e tornar-se professora. Como afirma Cleuza:

Ter uma profissão que me garante um salário mensal tem sido a oportunidade de manter minha autonomia com relação aos familiares. Isso tem sido de real importância especialmente para minha vida conjugal, uma vez que cumpro com parte das despesas domésticas, tornando menos árdua para meu esposo, podendo também tornar minhas decisões com mais autonomia (Memorial, 2004, p. 26⁹).

Outro aspecto evidenciado, no depoimento, refere-se ao desgosto de narrar sua trajetória, antes de matricular-se no Instituto São Rafael. A professora Cleuza informa que, quando recebeu a solicitação de escrever um memorial, chorou. Informa, ainda, que, após estudar no Instituto São Rafael, concluir o curso de Normal Superior e tornar-se professora na rede municipal de ensino, passou a gostar de narrar sua história.

Considerações finais

Este estudo teve como finalidade refletir sobre tornar-se professora, quando a pessoa é cega. Para tanto, analisamos, a partir das palavras de Cleuza, que exerce o ofício de ensinar na rede municipal de ensino fundamental do município de Uberlândia, a sua trajetória pessoal e profissional.

Desse modo, foi possível refletirmos sobre a trajetória dessa professora, identificarmos evidências de representações sobre pessoa cega e professora, bem como as relações entre trabalho e escolarização. Essa reflexão foi feita, articulando com a discussão acerca da garantia de direitos humanos das pessoas cegas; reflexão esta exposta no decorrer deste texto.

Para finalizar, cabe sublinharmos que as narrativas da professora Cleuza (Vida de Cleuza, 2009) evidenciaram as relações de classe, gênero e deficiência vividas no âmbito privado e público (processos de escolarização, relações familiares e na entrada para o mundo do trabalho). Evidenciaram, ainda, a presença, na sociedade, de representações conflitantes de pessoa cega e professora, que se não fossem superadas, contribuiriam para a perda de direitos humanos da mulher cega. Exemplo disso é a representação de professora: uma pessoa que guia, orienta, cuida, e a de pessoa cega: que precisa ser guiada, protegida e amparada, portanto, uma pessoa dependente.

Destacamos, ainda, o entrecruzamento entre classe social, gênero e deficiência, criando condições desiguais para tornar-se professora e

⁹ Memorial intitulado “Vida de Cleuza” produzido pelas autoras em contato com a professora Cleuza em 2009

ocasionando sofrimento, num contexto de poucas políticas públicas no sentido de garantir os direitos humanos das mulheres cegas e pobres. Mas, todas as vezes que Cleuza teve acesso aos bens sociais, culturais, tecnológicos e econômicos, ela foi se constituindo professora e uma leitora de Graciliano Ramos, Jose de Alencar, dentre outros(as) escritores(as).

Referências

- ALENCAR, José de. *Iracema*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publicafolha, 1997.
- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- AMORIM, Verussi Melode; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BORGES, Jorge Luiz. *Cinco visões pessoais*. Brasília: UNB, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Resolução n. 2. *Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, de 11 set. 2001.
- _____. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra.
- DALLABRIDA, Adarzils; Mazzuco; LUNARDI, Geovana Mendonça. O acesso negado e a reiteração da dependência: a Biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 191-208, maio/ago. 2008.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, Maria Cecilia Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.
- KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. (Org.) *História de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 13-42.
- LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y la ausencia contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LIRA, Mirian Cristina Frey; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da Psicologia Histórico-cultural. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, mai/ago. 2008.
- NABAIS, Marcia Lopes de Moraes et al. Estudo profissiográfico - o encaminhamento do deficiente visual ao mercado de trabalho. *Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, set. 1996.

NABAIS, Marcia Lopes de Moraes et al. Estudo profissiográfico : o encaminhamento do deficiente visual ao mercado de trabalho. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro: v. 6, n. 15, p. 8-23, abr. 2000. Disponível em: <http://www.deficientesvisuais.org.br/Artigo14.htm>>. Acesso em: 06 set. 2010.

NERES, Celi Correa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 139-142, maio/ago. 2008.

NOVAIS, Gercina Santana. *A participação excludente na escola pública: um estudo sobre as representações de aluno, escola e prática pedagógica*. 2005. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2005.

PROJETO DO CURSO BÁSICO: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Universidade Federal de Uberlândia / Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial / Instituto de Psicologia / Universidade Aberta do Brasil. 2009. Mimeografo. 11 p.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. São Paulo: Martins Editora, 1970.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual*, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16 n. 2, p. 5-22, jul/dez.1990.

SILVA, Lázara Cristina. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: SILVA, Lázara Cristina; DECHICHI, Cláudia; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Org.). *Políticas e práticas de formação continuada de professores para a educação especial: alguns olhares sobre o curso de extensão “professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 11-31.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

VIDA DE CLEUZA: Vídeo-documentário. Luciano Tomaz Araújo (Orientador). Uberlândia: Esamc, 2009.

Capítulo VIII

Educação infantil e inclusão: relato de uma prática inclusiva no ensino regular

Núbia Silvia Guimarães Paiva¹
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

A Educação Inclusiva tem gerado diversas discussões, uma vez que a entrada de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular tem se constituído um grande desafio. As limitações desses alunos escancaram as próprias limitações da escola, a qual se depara com questões que precisam ser revistas.

Concordamos com Abenhaim (2005) quando diz:

A escola inclusiva não é aquela que simplesmente coloca para dentro as pessoas com necessidades educativas especiais e depois não sabe o que fazer com elas. Ela nos mostra que a 'verdade' que sustenta nossa escola - pensar que todos os que ela 'aceita' são iguais, que precisam aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo - é um grande engodo (Abenhaim, 2005, p. 51).

Estudos e pesquisas em torno de um atendimento menos segregacionista aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação surgiram em meados de 1990 em virtude de algumas transformações sociais em todo o mundo, aliadas aos avanços das ciências e tecnologias. Quanto a isso, Glat e Blanco (2009) nos ajudam a compreender como ocorreu essa mudança de foco no atendimento deste grupo de estudantes:

Esse processo vem se acelerando, sobretudo, a partir dos anos 90, com o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. A política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como

¹ Professoras da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. (Gat; Blanco, 2009, p. 16).

Assim, vemos que a discussão sobre Educação Inclusiva se intensificou no início da década de 1990, trazendo com o objetivo atender todas as crianças que apresentassem necessidade educacional especial em decorrência de alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, independentemente de qual fosse.

Historicamente sabemos que, no Brasil, até meados do século XX, o atendimento educacional para os alunos com deficiência nessa modalidade de ensino não chegou a ocorrer em número expressivo, mesmo depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que previa o direito de todos à educação, e da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que garantia o direito à educação dessas pessoas.

Com a aprovação da integração dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, a marginalização ficou ainda mais evidente porque não se conseguia garantir que, de fato, eles aprendessem e se desenvolvessem como os demais. Segregando, consideravelmente, o atendimento a esse grupo de alunos, a Lei nº 5692/71 (Brasil, 1971) estabelecera “tratamento especial” a esse grupo de crianças, reforçando nesse período a criação de escolas específicas para esse público.

Essas escolas realizavam um trabalho clínico, com foco na reabilitação física dos sujeitos e os atendimentos ocorriam por meio de acolhimentos especializados, uso de técnicas, recursos e metodologias específicos de cada área, sendo que os profissionais nela envolvidos, também eram responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, as práticas desenvolvidas nas escolas de ensino especial, inicialmente, possuíam cunho excludente, segregacionista, assistencialista, enfim, pouco colaborativas para o desenvolvimento integral dos sujeitos (Carvalho, 1997; Mantoan, 1998; Sasaki, 1997).

Nessa retomada, ressaltamos que, em termos de políticas públicas, é notória a importância de cada momento histórico para as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e não podemos deixar de citar que todo processo pelo qual passou a educação especial no Brasil, contribuiu para que as discussões em torno da inclusão escolar chegassem, de fato, às práticas de inclusão.

Atualmente, percebemos que enquanto algumas escolas aprimoram suas práticas para atender a esse grupo de alunos, outras

instituições ainda se mobilizam muito pouco em torno da questão. Na realidade, a própria sociedade continua impondo restrições a tais pessoas, negando-lhes o direito, garantido por lei, de participar efetivamente da vida social como cidadãos comuns (Amaral, 2002; Machado, 2005).

É verificável que o número de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação cresce a cada ano na rede regular de ensino. Esse crescimento se deve ao direito que a Constituição Brasileira de 1988 garante, sem exceção, a todas as crianças e adolescentes de serem escolarizadas. Na lei, está claro que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve, inclusive, receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Convenção da Guatemala (Brasil, 2001a) condenam qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição que esteja relacionada a pessoas com deficiências. Dessa forma, impedir ou mesmo negar matrícula a essas pessoas em escola regular pode ser considerado um crime.

Por outro lado, vemos que implementar a Educação Inclusiva é algo bastante complexo, pois o princípio de que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem ser acolhidos no ensino regular, coloca a escola comum com uma difícil tarefa.

Convém lembrar sobre a importância e a necessidade da formação continuada dos docentes para que realizem um trabalho que atenda o maior número possível de alunos. Referimo-nos a uma formação em serviço que auxilie o professor na reflexão sobre sua prática, diferentemente da maioria dos cursos de Pós-graduação que focam no estudo da teoria, em detrimento das discussões sobre o cotidiano vivido pelo professor em sala de aula e no exercício de sua profissão.

No que se refere às políticas públicas e à qualidade no atendimento educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, podemos dizer que, por se tratar de um tema relativamente recente, tais informações aparecem sob a forma de números. O MEC, por meio do censo escolar de 2009, aponta um crescimento de 60% em matrículas desse público nas escolas de ensino regular.

Diante do aumento das matrículas, torna-se importante ouvir os profissionais que atuam nessas escolas, para saber como está sendo desenvolvido o trabalho com essas crianças, uma vez que a maioria dos professores não recebe formação continuada específica para atender essa clientela.

No que compete ao profissional da educação, especialmente ao professor comprometido com o trabalho que realiza, cabe a ele estudar, pesquisar e refletir sobre sua prática, tornando a relação teoria e prática uma constante na práxis pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007). Esse movimento pode promover uma prática pedagógica diferenciada e fundamentada teoricamente, contribuindo para a melhor aprendizagem de todas as crianças com as quais o professor trabalha e para a contínua formação docente.

De uma maneira geral, tanto os responsáveis pelas políticas públicas quanto os educadores precisam ter a clareza de que, para que a inclusão escolar se efetive, é necessário que se tenha a consciência de que alguns alunos necessitam de um apoio especializado nas atividades realizadas na escola. Esse apoio envolve equipamentos e materiais adequados, professores especializados, adaptações curriculares, estratégias e planejamentos diferenciados, além da parceria e apoio constante dos profissionais de AEE².

Levando isso em consideração, na escola em que atuamos temos lutado junto aos gestores escolares e profissionais de instituições parceiras para conseguir recursos tanto materiais quanto especializados com o objetivo de realizar as adaptações necessárias para melhor atender aos nossos alunos.

No que se refere às adaptações curriculares resgatamos o que Oliveira e Machado (2007) apontam:

Adaptações curriculares são "ajustes" realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo. As adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo, na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento. (Oliveira; Machado, 2007, p. 36).

Vemos que, muitas vezes, não consta, nos currículos dos cursos de formação de professores, conteúdos que os auxiliem a desenvolver

² Atendimento Educacional Especializado - AEE: O Ministério da Educação e Cultura - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, instituiu em 18 de setembro de 2008, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, regulamentado pelo Decreto n.º 6.571. As funções do AEE são: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plenaparticipação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Na Eseeba, o AEE foi implantado no segundo semestre de 2010.

trabalho inclusivo, para lidar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por essa razão, ressaltamos o quanto as mudanças curriculares são necessárias, até mesmo nos cursos de graduação para contextualizar a realidade escolar.

Isso porque ao se deparar com as necessidades dos estudantes, os professores precisam tornar o currículo mais flexível e dinâmico, para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Quando se trata de incluir na escola de ensino regular, crianças que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é preciso ressaltar que diversas adaptações deverão ser realizadas. Além daquelas que se referem ao currículo e às estratégias de ensino, a atenção para a avaliação da criança precisa estar atrelada ao trabalho da equipe. Faz-se necessário, então, rever o sistema de avaliação escolar, uma vez que devem ser levados em consideração aspectos específicos da necessidade de cada criança.

Nesse sentido, o MEC orienta que o processo avaliativo, deve servir, principalmente, “para nortear decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares” (Brasil, 2002, p. 27). O mesmo documento sugere que o processo avaliativo deve relacionar-se ao aluno, em face de suas necessidades específicas, ao contexto educacional e ao contexto familiar. A avaliação deve observar especificamente: os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos); o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender); o contexto da aula e o contexto escolar (metodologias, organização, procedimentos didáticos, projeto pedagógico, currículo etc.); o contexto familiar (atitudes e expectativas com relação ao aluno, a participação na escola, o apoio propiciado ao aluno e sua família, a dinâmica familiar, etc.).

No que se refere à promoção da criança, o documento sugere ainda que as discussões e a decisão a ser tomada sobre a vida escolar do aluno devem partir dos professores e demais profissionais que acompanham o mesmo na escola, sendo pertinente, de acordo com a necessidade, um tempo maior para que a criança alcance os objetivos propostos para o grupo em que está inserida. Tais avaliações devem ser diferenciadas frente às características e particularidades de cada sujeito.

Em nossa escola, utilizamos as definições e orientações do MEC para nortear as nossas ações, propusemo-nos a reorganizar o currículo e promover adaptações na avaliação da aprendizagem, a fim de evidenciar o desenvolvimento alcançado pelos alunos. Tomamos, eles mesmos, como parâmetro em sua avaliação. Fazemos a avaliação diagnóstica inicial para perceber as habilidades do aluno em relação aos aspectos cognitivos/aprendizagem, motores, visuais, auditivos, afetivo-emocionais/relacionais/sociais. Outros aspectos podem também ser elencados de acordo com o aluno em questão ou com os profissionais que o acompanham. Feito o diagnóstico inicial, traçamos metas a serem alcançadas pela criança a curto, médio e longo prazo (PDI – Plano de Desenvolvimento Individual). Assim, buscamos diagnosticar como a criança entrou na escola, como está seu interesse pelas atividades desenvolvidas, em quais aspectos já avançou e quais as metas pretendemos alcançar ao longo do trabalho pedagógico na escola.

Construindo uma experiência de inclusão escolar: relato da prática

Diante de um novo desafio que nos foi imposto, sentimos necessidade de refletir sobre a temática da inclusão escolar na Educação Infantil por considerarmos, em primeira instância, que a diversidade deve ser respeitada e valorizada. Além disso, percebemos a importância de estudar e aprofundar conhecimentos sobre o tema para melhor nos capacitar, para atender ao nosso público, cada vez mais diversificado, na escola.

Nosso desejo foi instigado, principalmente, por atuarmos efetivamente junto a um aluno com deficiência, em sala de aula regular de ensino nos anos letivos de 2008 a 2010 na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia- Eseba/UFU.

A referida escola atende a alunos de quatro a quatorze anos. Seu sistema de ensino é organizado em três ciclos de aprendizagem. O 1º Ciclo compreende a Educação Infantil e a Alfabetização Inicial (crianças de quatro a oito anos). O 2º Ciclo corresponde aos quartos, quintos e sextos anos (alunos de nove a onze anos) e o 3º Ciclo, aos sétimos, oitavos e nonos anos (alunos de doze a quatorze anos).

Há algum tempo, a Eseba, em todos os seus segmentos, tem discutido sobre a necessidade de adaptação do trabalho pedagógico para atender aos alunos que apresentavam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante disso, buscamos alternativas de ações para promover o desenvolvimento integral de todos os alunos.

A área de Psicologia Escolar/Psicopedagogia e Educação Especial³ da Eseba, desde 2005, colocou-se à frente desse trabalho, promovendo estudos, pesquisas e reflexões juntamente com os professores internos e externos da escola. Tem sido uma parceria interessante na construção de uma formação continuada para atender os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nessa escola.

Nesse sentido, a Psicologia tem se mostrado uma área, dentre muitas outras, que pode contribuir com as questões que acontecem no cotidiano escolar. Por se tratar de uma ciência que estuda o homem e suas relações com o meio, tem abarcado uma infinidade de temas, dentre eles a temática da inclusão escolar. Assim, muitas ações interdisciplinares numa perspectiva inclusiva têm sido realizadas em parceria com psicólogos escolares e pedagogos, buscando garantir atividades que efetivamente promovam a inclusão escolar (Anache, 2007; Machado, 1996, 2005; Marcondes, 2005; Prieto, 2005; Souza, 2002).

Nossa discussão, neste artigo, refere-se ao trabalho decorrente da parceria entre a Pedagogia e a Psicologia Escolar na Educação Infantil junto ao referido aluno com deficiência mental e física em decorrência de epilepsia de difícil controle. Num primeiro momento, caracterizaremos este trabalho, dando detalhes sobre o aluno em questão e, em seguida, apresentaremos a prática pedagógica realizada junto ao mesmo.

Sem apretensão de servir como um modelo de atuação, descreveremos algumas das ações que desenvolvemos em nossa escola, a fim de refletir sobre as possibilidades de trabalho com tais estudantes. Ressaltamos que cada escola deverá avaliar as suas condições para desenvolver o seu trabalho, considerando a realidade de sua estrutura física, de seu alunado, de seu corpo docente, ou seja, as suas especificidades e possibilidades.

De qualquer forma, destacamos como essencial, a todas as escolas, a importância da formação continuada do professor, a

³ Inicialmente os profissionais de Psicologia Escolar e Psicopedagogia da Eseba compunham o SEAPPS- Setor de Apoio Psicopedagógico e Social. Após longo período de reivindicação desses profissionais para a ampliação do quadro (que contava apenas com duas profissionais efetivas) em virtude da grande demanda de trabalho, recentemente a equipe foi ampliada passando a ser composta por cinco Psicólogos Escolares e uma docente com formação em Pedagogia responsável, especificamente, pelo público da Educação Especial. Por essa razão, a área foi renomeada em 2011 para “Área de Psicologia Escolar/Psicopedagogia e Educação Especial”. Até então, todos os alunos com necessidades educacionais especiais da escola eram acompanhados pela equipe de psicólogos escolares e psicopedagogos do SEAPPS, em projetos interdisciplinares, realizados em conjunto com os professores das demais áreas de conhecimento.

elaboração do currículo, a orientação à família, o trabalho em equipe; ações essas que têm trazido resultados interessantes na realização de nosso trabalho na Eseba.

2. Apresentando o personagem principal: o nosso aluno Gabriel⁴

Gabriel⁵ ingressou na Eseba por meio de sorteio público⁶ como os demais alunos, no início do ano letivo de 2008, com quatro anos e oito meses de idade. Atualmente, Gabriel está com oito anos. Quando ele chegou na Eseba, apresentava atraso intelectual, dificuldades motoras e na fala, em decorrência de um quadro de epilepsia de difícil controle. Por causa das crises epilépticas, quando ingressou na escola ficava hospitalizado com frequência e utilizava, diariamente, doses altas de medicamentos que provocavam muitos efeitos colaterais. Apesar desse quadro clínico, a família não apresentou o diagnóstico clínico conclusivo, pois a criança ainda estava sendo avaliada por uma equipe médica de Ribeirão Preto, que apenas atestara a epilepsia. As orientações sobre o desenvolvimento e as áreas cognitivas afetadas na criança só foram apresentadas à escola bem mais tarde, inclusive por meio do contato dos professores da Eseba com a equipe médica que o acompanhava.

Como dissemos anteriormente, Gabriel apresentava sérias dificuldades motoras, não falava e demonstrava não compreender as orientações dadas pelos profissionais, o que levou a escola a selecionar uma estagiária para acompanhar o aluno diariamente, fornecendo apoio ao trabalho da professora⁷ regente, responsável por mais 20 crianças. Até hoje, Gabriel requer a permanência diária de um profissional de apoio em sala de aula.

A família de Gabriel sempre se mostrou muito persistente na busca por tratamentos que pudessem ajudar em seu desenvolvimento. O aluno recebia atendimento de fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta em uma escola especial na cidade de Uberlândia, além de

⁴ Nome fictício para preservar a identidade da criança;

⁵ Nome fictício.

⁶ Atualmente, o acesso à Eseba/UFU é feito por sorteio público por ser considerada a forma mais democrática de ingresso, visto a grande demanda por vagas. Foi a partir de 1988 que a escola deixou de ser “escola benefício” (atendia apenas filhos de professores e técnicos administrativos da UFU), para se tornar uma escola pública (aberta a todos), após reivindicação de pessoas da comunidade que almejavam uma escola pública de qualidade e acessível para seus filhos.

⁷ No presente artigo, optamos por usar a palavra professor para nos referirmos à classe docente, e usamos professora para destacarmos a atuação da professora regente em sala de aula.

ser acompanhado por equipe médica no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, centro de referência em tratamento da epilepsia. Para obtenção de informações contínuas sobre a saúde do aluno, havia contato permanente e discussão do caso com os profissionais que o acompanhavam.

No decorrer do trabalho pedagógico com a criança, e por meio das observações em nosso dia a dia, fomos percebendo seus interesses por pipas e outros objetos como folhas caindo e bolhas de sabão. Sempre aproveitamos seu interesse para propor intervenções e, com isso, obtivemos resultados muito interessantes. Desta forma, foi possível oportunizar diversas situações de vivências e aprendizagens em que o interesse de Gabriel pudesse ser contemplado.

2.1. A parceria/apoio entre os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem

Na escola em que atuamos, por ser um Colégio de Aplicação, contamos continuamente com a participação de estagiários que, além de buscarem aprimorar seus conhecimentos por meio da prática na escola, auxiliam os professores no trabalho cotidiano. No caso do acompanhamento desse aluno, pudemos contar desde o início com a participação diária de uma estagiária que desenvolvia a função de apoio à professora regente, favorecendo a inclusão da criança em sala de aula. Vale ressaltar a importância desse apoio, uma vez que sem o mesmo, a prática cotidiana dos professores ficaria bastante prejudicada. Em todos os momentos, a presença de uma pessoa que acompanhasse as atividades desenvolvidas pelo aluno junto ao grupo, foi imprescindível para que ele estivesse incluído de fato e pudesse desfrutar das propostas que oferecíamos.

Acreditamos que a relação que estabelecemos com nossos colegas de equipe no cotidiano escolar é fundamental para a efetivação da proposta pedagógica na escola. A confiança e o apoio fortalecem as relações interpessoais e tornam o trabalho escolar um conjunto de ações que, embora sejam efetivadas diretamente pelo professor regente em sala de aula, são resultados de trocas, sugestões, reflexões e diálogos que só acontecem quando no dia a dia da escola são garantidos, espaços para discussões e reuniões sistemáticas para adaptar o planejamento, refletir, dialogar, dentre outras.

Na Eseba, pudemos contar com tais espaços que viabilizaram o diálogo sobre a relação que a criança estabelecia com o grupo, com a professora e estagiária, e com o conhecimento que estava sendo promovido. Nesses encontros, a professora regente levava o planejamento pedagógico direcionado para toda a turma e socializava com a equipe de

apoio (psicóloga escolar, coordenadora da Educação Infantil e Profissional Especializado) buscando adaptações desse às necessidades do aluno.

Com relação às adaptações curriculares, buscamos fundamentação na literatura específica sobre o tema, dentre elas, os Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares, publicado pelo MEC (Brasil, 2002). Nesse documento, encontramos suporte e autonomia para adaptar o currículo de acordo com as necessidades da criança. Vejamos algumas de suas importantes contribuições:

As seguintes medidas constituem adaptações de acesso ao currículo: criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento; propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação nas atividades escolares; propiciar o mobiliário específico necessário; fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino aprendizagem e na avaliação (Brasil, 2002, p. 20-21).

Durante as reuniões sistemáticas, refletíamos sobre a participação e o envolvimento da criança com as atividades propostas, buscando aliar o currículo necessário a ser desenvolvido com as áreas de interesse da mesma.

Percebemos que essa estratégia favorecia o interesse da criança pelas atividades propostas e, então, elaborávamos diferentes atividades de registros, utilizando outras linguagens, como filmes, músicas, artes visuais, que contemplassem tanto o interesse quanto as possibilidades de participação do aluno.

Nossas reflexões nos levaram a concordar com o documento escrito por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), produzido e distribuído pelo MEC, “O AEE para alunos com deficiência intelectual” quando traz o seguinte:

A forma como o aluno se relaciona com o saber tem papel importante em seu processo de aprendizagem. Se este aluno se percebe como sujeito de aprendizagem capaz de contribuir ativamente com a construção de saberes no interior de seu grupo ele certamente terá uma motivação maior na mobilização de seus mecanismos de pensamento. A sala de aula comum se constitui espaço privilegiado para essa troca de saberes nas diferentes áreas de conhecimento (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010, p. 10).

Desta forma, ao falarmos sobre o desenvolvimento das crianças, buscamos sintetizar o que vivenciamos na relação com nossos alunos na

Eseba, que é o lugar onde temos construído a nossa experiência profissional e de onde partimos para pensar sobre as questões expostas aqui.

Para tanto, recorreremos à Vygotsky (1989), para ajudar-nos a traduzir esses momentos tão importantes na vida das crianças. Ele nos ensina que a cultura e a história são responsáveis pela nossa constituição enquanto sujeitos. Assim, a cultura, entendida como modos de ser e agir, ou seja, modos de viver, e a história, entendida como os fatos que compõem essa cultura, perpassam nosso dia a dia e estão presentes em cada situação vivida, seja em sala de aula, no refeitório, no pátio, nas aulas especializadas, em todas as interações vividas com os colegas, além, é claro, das experiências vividas em casa.

Acreditamos que cada momento que compartilhamos experiências é importante para construirmos conhecimento e nos constituirmos enquanto sujeitos. Por isso, preocupamo-nos com a relação que estabelecemos com nossos alunos, com as relações que eles estabelecem entre si e com a relação que estabelecem com o conhecimento.

2.2. Caracterização da proposta pedagógica da Educação Infantil da Eseba/UFU

A proposta político-pedagógica para a educação infantil da escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia (1996) engloba aspectos metodológicos que têm como eixo condutor; o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos pelas crianças. Assim, buscamos promover uma relação pedagógica em que esses eixos sejam contemplados tanto no trabalho diário do professor regente, como nas aulas especializadas que oferecemos em dois espaços diferenciados, a brinquedoteca e o espaço cultural.

Nosso trabalho é organizado por meio de Complexos Temáticos denominados “Eu e o outro” e “A criança e seus grupos de convivência”. Nesses complexos, a criança aparece como o eixo condutor dos projetos a serem desenvolvidos em sala, pois a definição dos temas é realizada a partir do interesse do grupo, conciliando o individual com o coletivo. Além disso, também desenvolvemos, sistematicamente, três projetos: “Contação de histórias”, “Resgatando cantigas do tempo da vovó” e “Programa de iniciação científica discente” - PICD.

A organização curricular não está separada em áreas de conhecimento, no entanto, essas áreas aparecem de forma interdisciplinar na prática pedagógica. Por isso, em cada frente de trabalho desenvolvida, contemplamos várias linguagens com objetivos específicos. A linguagem oral é bastante estimulada por se tratar de uma faixa etária que ainda

está aprimorando a fala e ampliando o vocabulário. Da mesma forma, a linguagem escrita está presente no cotidiano, levando em conta que é preciso oferecer um ambiente que propicie diferentes contatos com a escrita para que essa se desenvolva. Enquanto o brincar permeia todas as atividades das crianças, tendo a linguagem lúdica como propulsora das interações.

No que diz respeito à linguagem matemática, apostamos em sua contribuição para o desenvolvimento do raciocínio lógico e, ainda, para aquisição de conceitos matemáticos importantes.

Enquanto o trabalho na área de História busca contribuir para o conhecimento de si e do outro bem como desenvolver o respeito por diversas formas de ser e viver em sociedade, na área de Geografia, procuramos auxiliar as crianças a compreenderem o espaço em que vivem, bem como as possibilidades de interação com todos os espaços da escola, como sala de aula, parque, pátio, refeitório, e as funções de cada lugar.

Utilizamos as ciências para sensibilizar e conscientizar as crianças para a importância do meio em que vivemos, propondo soluções para os problemas vividos no meio ambiente, oportunizando às crianças utilizarem o próprio corpo para se expressarem e, assim, vencerem seus medos e ansiedades. Além disso, por meio da linguagem plástica, buscamos viabilizar que as crianças representem concretamente os conceitos aprendidos e as experiências vividas de forma prazerosa e divertida.

Convém, no entanto, salientar que muitas outras linguagens podem surgir nas expressões das crianças e no trabalho dos professores no cotidiano escolar da Eseba, dentre elas, ainda destacamos, a linguagem corporal e cênica, que são meios constantes de comunicação das crianças com o outro e de (re)significação de valores e sentimentos.

Nesse sentido, destacamos que a apresentação feita anteriormente é apenas didática, pois no trabalho pedagógico diário em nossa escola, essas linguagens aparecem de forma diluída e interdisciplinar.

Em nossa proposta, não definimos competências ou pré-requisitos a serem alcançados pelas crianças, e sim, objetivos claros para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor e sua equipe, tendo a observação como instrumento valioso de avaliação constante da aprendizagem das crianças e do trabalho desenvolvido. A avaliação à qual nos referimos, subsidia o trabalho do professor, que, após avaliar, buscará alternativas diferenciadas para auxiliar as crianças, retomando, inclusive, sempre que necessário, os objetivos que por ventura não foram alcançados.

2.3- Atividades diferenciadas e o trabalho pedagógico adaptado

O trabalho desenvolvido com Gabriel, desde seu ingresso na escola, buscou alcançar os objetivos descritos anteriormente de forma adaptada para atender a suas necessidades. Dentre as adaptações realizadas, destacamos: lápis de escrever, canetinhas e lápis de cor adaptados que facilitassem sua pressão sobre eles; registros de atividades diferenciados por meio de fotos, gravações em vídeos e relatórios; atividades impressas em folhas de tamanho A3, para melhorar seu campo de visão e facilitar seu interesse; jogos e objetos complementares que pudessem ser utilizados pela criança quando não mais conseguisse se concentrar na atividade realizada pelos demais colegas da turma; menor nível de complexidade de uma tarefa a fim de levá-lo a compreender o que estava sendo proposto, dentre outras.

Durante o trabalho que desenvolvemos, buscamos considerar sempre o que seria melhor para o aluno, em termos de bem estar físico e de possibilidades de aprendizagem. Por isso, nos momentos de avaliação para decisões sobre mudança de etapa ou não da criança, as discussões foram realizadas com toda a equipe que trabalhava com ele. Respaldados nas orientações legais do Ministério da Educação (Brasil, 2001ab, 2002), optamos por oportunizar um tempo maior para que Gabriel assimilasse os conceitos trabalhados na Educação Infantil. Por isso, a criança permaneceu por dois anos no primeiro período e dois anos no segundo período. Ao fazer a enturmação⁸, estabelecemos alguns critérios, priorizando a manutenção ora da professora regente, ora do espaço físico da sala, com o intuito de amenizar as possíveis frustrações e dificuldades da criança com o fato, por exemplo, de não acompanhar todos os seus colegas.

No ano de 2010, Gabriel foi enturmado com alguns colegas de seu grupo anterior e com a mesma professora, sendo que, no ano seguinte, 2011, garantimos que permanecesse no mesmo espaço que esteve no ano anterior. Percebemos que esta estratégia foi positiva, pois o aluno não apresentou dificuldades na adaptação a cada início de ano.

Destacaremos agora o desenvolvimento de Gabriel no período de 2008 a 2010, e a sua participação e aprendizagem em cada uma das áreas de conhecimento trabalhadas.

É importante ressaltar que as aquisições relatadas referem-se àquelas percebidas nas avaliações pedagógicas e psicoeducacionais

⁸ Na Eseba, todo final de ano letivo, é feita uma avaliação das turmas para observar pontos favoráveis e desfavoráveis dos grupos constituídos e caso se observe necessidade de alterações, os alunos das turmas são remanejados e são formados novos grupos (enturmação) para o ano seguinte.

realizadas continuamente com esse aluno ao longo desses dois anos de trabalho efetivo, numa perspectiva inclusiva e, que retratam um momento específico, não sendo, pois, conclusivo, uma vez que entendemos o desenvolvimento do ser humano como contínuo e permanente.

Voltamos a dizer que, nesse contexto, é importante destacar o trabalho de uma equipe multidisciplinar, que soma ações concretas, visando a auxiliar o aluno nas interações ocorridas na escola e no processo de ensino e aprendizado. Passaremos a apresentar, a seguir, algumas atividades desenvolvidas no trabalho pedagógico e os avanços alcançados pela criança.

Na linguagem oral

Ao longo de dois anos de trabalho, foram realizadas diversas atividades voltadas para a linguagem oral com o objetivo de melhorar a capacidade de expressão e comunicação verbal, bem como ampliar o vocabulário do aluno. O trabalho com as parlendas e trava-línguas propiciaram o desenvolvimento da linguagem, sendo possível perceber também avanços significativos: no raciocínio lógico, na compreensão de instruções dadas, na compreensão da organização da rotina da sala, na interação com os colegas, dentre outros. O aluno comprovou aquisições, recitando parlendas ou trava-línguas com e sem ajuda, recitando melhor ainda parlendas de perguntas e respostas. Demonstrou avanço na memória quando manifestou lembrar-se de canções trabalhadas em sala de aula. Foi percebida também, maior tolerância na realização das atividades, mantendo-se concentrado por um tempo superior ao que habitualmente apresentava.

Em todo o trabalho realizado com esse aluno, desenvolvemos estratégias que instigassem a sua curiosidade e o seu interesse, porque acreditávamos que esse seria o melhor caminho para estimulá-lo a aprender, mas sabemos que isso não é comum na prática da maioria dos professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual e destacamos a fala de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) que abordam o seguinte:

Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. Frequentemente, essas atividades são desprovidas de sentido para os alunos. Esses professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas sob o pretexto de que os alunos os quais apresentam deficiência intelectual manifestam numerosas dificuldades nos processos de

aprendizagem; que eles agem pouco no mundo no qual evoluem e enfim, sob o pretexto de que os alunos antecipam o fracasso e não se apóiam sobre seus conhecimentos quando estão em situação de aprendizagem ou de resolução de problemas. Agindo desta maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010, p. 04).

Sendo assim, buscamos, ao explorar a linguagem oral, falar sempre com a criança e para a criança, olhando nos olhos e repetindo as instruções de atividades várias vezes, levando-a a avançar, tanto em sua compreensão sobre o que estava ouvindo, quanto em sua expressão pela fala.

Ao longo do trabalho desenvolvido com Gabriel, começamos a entender algumas palavras que ele dizia e ao final de dois anos, algumas frases já apareciam em sua fala, mostrando suas percepções sobre alguma atividade ou algum desejo. Além disso, a ampliação do vocabulário foi bastante significativa. Nesse aspecto, voltamos a nos valer dos estudos de Vygotsky (2005) que discute a relação entre pensamento e palavra. Esse autor pesquisou as formas de desenvolvimento da fala em crianças e nos apontou caminhos para compreender esse processo.

Segundo Rego (1995), para Vygotsky, “a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem [...] tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação [...]” (Rego, 1995, p. 63-64). Esse processo é atrelado ao desenvolvimento cognitivo e “o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas” (Vygotsky, 2005, p. 158).

Com base nesses pressupostos e considerando que é preciso estimular e oportunizar momentos de uso da fala, a fim de desenvolver a habilidade de se comunicar da criança por meio da linguagem falada, e ainda, auxiliá-la em seu próprio desenvolvimento, é que acreditamos ser importante dar destaque ao trabalho de ampliação e estimulação da oralidade, realizado com o aluno.

Na linguagem escrita

Com relação à linguagem escrita, é importante destacar que a alfabetização e o letramento perpassaram cada atividade desenvolvida com o aluno no decorrer dos dois anos. A alfabetização está relacionada à compreensão dos códigos da escrita, e o letramento, ao uso social que se faz da leitura e da escrita.

O trabalho com o nome próprio (reconhecimento, escrita), a exploração de palavras por meio de bingo de letras e de nomes, a escrita de pista para se encontrar um tesouro, contagem das letras, letras iniciais e finais, escritas espontâneas e dirigidas de nomes de frutas, personagens de histórias, leitura de pequenos textos, letras de músicas, escrita e leitura das atividades de rotina do dia, produção de textos, permearam a maior parte das atividades realizadas.

Todas as atividades de escrita desenvolvidas foram adaptadas para Gabriel, buscando estimulá-lo para que se interessasse por tal linguagem. Foi solicitado a ele, com frequência, em diferentes momentos da aula, que repetisse informações que estavam sendo trabalhadas, como quantidades, numerais, letras, dentre outros. Gabriel respondeu positivamente a essa estratégia.

Após um período de dois anos, Gabriel passou a realizar tentativas de escrita com traçados mais regulares, nomeando-as. Nesses momentos, dizia principalmente a letra “O” ao fazer um traçado na folha quando lhe era solicitada do que escrevesse algo. No momento da avaliação de escrita, por exemplo, em que se utilizou a palavra “pipa”, o aluno logo a reconheceu. Ao lhe mostrarmos letras móveis que formavam a mesma palavra, também foi capaz de reconhecê-las pelo nome. Porém, não demonstrou interesse em montar tal palavra, utilizando o recurso das letras móveis, mesmo mediante insistência da professora regente. Quando lhe foi solicitado que escrevesse a palavra, o aluno fez os traçados parecidos com as letras “P” e “A”. Isso nos levou a acreditar que, apesar de a escrita convencional naquele momento ainda apresentar-se distante do universo do aluno, ele demonstrou, nessa ocasião, maior compreensão da linguagem escrita.

Sabemos que as crianças, que apresentam deficiência intelectual, requerem um período mais longo para aquisição da língua escrita. Diante disso, concordamos com Figueiredo e Gomes (2006) quando dizem que a análise do desempenho desses alunos deve abarcar tanto os avanços na escrita, como também na aquisição de atitudes de cooperação, participação e envolvimento no grupo e demais interesses relacionados à leitura e escrita como contação de histórias, registros orais, escritos, dentre outros.

Vemos que à medida que as crianças compreendem o código linguístico, pode ocorrer o aprendizado da leitura e da escrita. Por outro lado, quando a escrita e a leitura não têm significado para a criança, provavelmente ela encontrará dificuldade nessa construção. As crianças com deficiência intelectual, por apresentarem, muitas vezes, dificuldades na compreensão das instruções dadas, e em outras funções cognitivas, exigirão do professor uma metodologia específica.

Outra questão importante a ressaltar diz respeito às dificuldades psicomotoras apresentadas por algumas crianças, como no caso de nosso aluno, o que torna muito difícil o traçado das letras, devido à falta de habilidade na motricidade fina.

Os alunos com deficiência intelectual podem produzir textos próprios do nível alfabético, mas, na maioria das vezes, em seus registros, ficam evidentes as dificuldades na seleção, organização e coerência de suas ideias. Para auxiliar os alunos nesse processo Figueiredo e Gomes (2006, p. 30) sugerem:

Para que os alunos estruturarem de forma adequada suas produções textuais e possam se apropriar das características específicas dos diferentes gêneros textuais se faz necessário vivenciar experiências escolares e sociais que possibilitem o acesso a diferentes gêneros. À medida que os alunos interagem positivamente com seus colegas e também com o objeto de conhecimento, poderão apresentar melhores resultados. (Figueiredo; Gomes, 2006, p. 30).

Por acreditar nessa afirmação é que sempre propusemos atividades que estivessem vinculadas às vivências concretas do aluno.

Na produção gráfica e no desenho

Uma das formas de se expressar muito apreciada pelas crianças é o desenho. Esse tipo de produção tem uma característica muito interessante, pois possibilita que as crianças demonstrem conhecimentos já vividos ou que ainda estão (re)significando-os em suas experiências. Ao desenhar, têm a oportunidade de dar novos sentidos para o que viveram ou estão vivendo. Portanto, essa forma de expressão pode contribuir significativamente para o desenvolvimento psíquico e criativo das crianças.

No caso do nosso aluno e na sua relação com o a produção gráfica, identificamos que, inicialmente, Gabriel não demonstrava interesse pelos desenhos, porém, foi possível perceber, a partir do segundo ano de trabalho com ele, o aumento de seu interesse pela produção gráfica e por desenhos. Ele passou a utilizar essas linguagens como forma de expressão por meio do comportamento frequente de desenhar a pipa, o seu objeto favorito. Nos momentos em que podia contar com a ajuda de colegas ou da própria professora regente, demonstrava maior motivação por essa tarefa, apresentando-se atento e observador de outros desenhos produzidos por tais mediadores - crianças da sala, professores, dentre outros.

Silva (2002) destaca a interferência da escolarização na ampliação do repertório gráfico da criança. Fundamentada na teoria de Vygotsky, ressalta ainda a importância da interação social nesse processo de produção gráfica, como vemos no trecho a seguir:

Em relação ao desenho, a escolarização potencialmente propicia situações em que a criança possa desenvolver-se, de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico. O contato com colegas e professores, dependendo do trabalho pedagógico, pode ser extremamente enriquecedor, pois o tempo todo a criança é convidada a ver e pensar sobre as produções alheias e as suas próprias ações gráficas. Há grande diversidade de formas de encontro da criança com seus pares, como a apresentação do modelo, o pedido de ajuda, o auxílio para desenhar uma determinada figura, os comentários verbais. Estes intercâmbios são imprescindíveis, e simultaneamente inerentes à situação de desenho na escola, constituindo o desenvolvimento do grafismo e da própria criança como indivíduo que se forma e se transforma na dialética das relações sociais (Silva, 2002, p. 34-35).

Por esta razão, entendemos que o desenho também é uma ferramenta interessante para o trabalho na Educação Infantil e, no nosso caso, para o trabalho com Gabriel.

Na linguagem matemática

Como já mencionado anteriormente, as crianças desenvolvem as funções e operações cognitivas e intelectuais a partir da relação com o outro, ou seja, na interação com seus pares. É por meio da internalização da linguagem que cada sujeito se apropria dos conhecimentos acumulados e se torna humano (Vygotsky, 2005). Nesse sentido, a linguagem tem papel preponderante na formação dos processos mentais da criança.

Acreditamos que o conhecimento lógico-matemático pode ser trabalhado na Educação Infantil não por meio da memorização e repetição mecânica de números, mas no aproveitamento de situações cotidianas em que a matemática aparece, levando os alunos a refletirem, perceberem e, até mesmo, resolverem tais situações-problemas. Foi nessa perspectiva que buscamos desenvolver atividades lógico-matemáticas com Gabriel.

A partir do segundo ano de trabalho, percebemos um avanço significativo no raciocínio lógico do aluno. Ele lembrava-se das parlendas aprendidas no trabalho com a linguagem, e parecia gostar de brincar, isto é, de recitá-las. Nos momentos em roda, o aluno, na maiorias das vezes,

demonstrou compreender que aquele era o momento em que seriam lidos o caderno de memória e histórias, como usualmente a professora trabalhava. Ficava bastante empolgado também com o momento da escolha do ajudante da sala em que a professora realizava uma brincadeira conhecida como “mágica dos ajudantes”.

Além disso, demonstrou compreender as rotinas da sala de aula e da escola. Como gostava muito de brincar com tampinhas de uma coleção da turma, às vezes, fazia contagem, recitativa “um”, “dois”, “três”, “quatro”. Na avaliação do conhecimento lógico-matemático, os números foram apresentados ao aluno de diferentes maneiras. Foi solicitado que repetisse os nomes dos números, atividade que ele acompanhava, porém mantinha sua atenção apenas até o número cinco. O objetivo da avaliação, naquela ocasião, era perceber se o aluno reconheceria algum número entre zero a cinco, depois de ser explorado com ele, e se conseguiria identificar onde estava a quantidade que lhe era solicitada.

Ressalta-se a importância de o professor utilizar diferentes estratégias e uso de objetos concretos para viabilizar que os alunos compreendam conceitos matemáticos, como podemos ver na fala de Leontiev (1991):

O ensino da aritmética não deve começar, portanto, da generalização, mas com a formação activa na criança, de acções com objetos externos [...]. Posteriormente, estas acções externas transformam-se em linguagem (contar em voz alta), abreviam-se e adquirem por fim o carácter de acções internas (contar mentalmente), que se automatizam na forma de simples actos associativos (Leontiev, 1991, p. 115).

Para as atividades matemáticas, utilizamos diferentes objetos que contribuíram com aquisições gradativas de elementos importantes referentes ao conhecimento lógico-matemático, porém em um ritmo menos acelerado que o utiliza do com os demais alunos.

Sobre os aspectos sociais e afetivo-emocionais

Ao final do primeiro ano de trabalho foi identificada no aluno uma maior autonomia para se locomover na escola. Demonstrava reconhecer sua lancheira e conseguia carregá-la até o refeitório, apesar de, às vezes, ainda jogar sua vasilha de lanche para o alto, derrubando todo o conteúdo. Já solicitava para ir ao banheiro e também pedia água quando estava com sede.

No que se refere à convivência com os colegas, Gabriel conseguiu estabelecer relações de afeto e amizade no contexto da sala de aula.

Aprendeu a solicitar aos colegas que desenhassem para ele no quadro, consolava com beijos os amigos quando choravam, e demonstrou interagir bem mais com os colegas da própria turma e de outras turmas também no decorrer do segundo ano. Já conseguia dizer os nomes de alguns colegas como “Caio”, “Arthur”, “Fernando”, “Maria Eduarda”, “Marina” etc.

É importante ressaltar o empenho dos colegas da turma para se relacionarem com Gabriel, promovendo assim efetivas interações e progressos. As crianças, com frequência, correspondiam às solicitações do aluno e demonstravam compreender o que ele queria dizer sempre explicando e conversando com ele sobre as questões. Gostavam de brincar com Gabriel, e ficavam muito felizes quando ele demonstrava avanços na compreensão das atividades. Nesse sentido, respondia melhor ao contato dos colegas como, por exemplo, ao toque de mão. Foi observado também, no momento do recreio, que o aluno solicitava a quem estivesse por perto, que jogasse folhas para cima, brincadeira que ele adorava fazer. Em alguns momentos, o aluno ainda mordida, puxava o cabelo, beliscava e batia em alguns colegas, comportamentos esses bastante comuns em crianças que estão em processo de construção de sua identidade e de vínculos afetivos.

Sobre a relação com a família

Sabendo da importância da relação família-escola para o bom desenvolvimento das crianças, no decorrer de todo o trabalho, mantivemos contato direto com os pais do aluno que sempre procuraram atender às solicitações e se empenharam em promover as estimulações e orientações dadas pela professora e demais profissionais. Nesse sentido, destacamos a necessidade constante de uma relação de confiança entre família e escola a fim de garantir melhores resultados no trabalho com a criança.

Contribuindo com essa concepção, Dessen e Polonia (2007) comentam que “a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (Dessen; Polonia, 2007, p. 22). Por isso são responsáveis por auxiliar a criança em seu processo educacional, unindo forças em prol de objetivos comuns. Dessa forma, a criança poderá usufruir de apoio e se sentirá segura se as duas instituições, família e escola, falarem a mesma linguagem, e terem como objetivo o seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Portanto, criamos estratégias a fim de promover uma relação mútua de apoio e confiança. Tais ações se concretizaram por meio do diálogo diário com a família, caderno de orientações, para a estimulação da criança em casa, reuniões periódicas sistemáticas, para discutirmos questões referentes à saúde da criança e ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O resultado desse trabalho foi evidenciado no próprio desenvolvimento da criança, que demonstrou avanços importantes e na tranquilidade das relações estabelecidas entre os adultos envolvidos no processo educativo.

Considerações finais

A experiência vivenciada na Eseba/UFU e relatada neste artigo ajudou-nos a repensar uma série de ações em nossa prática na escola que melhor contribuíssem com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os nossos alunos.

Ficou bastante evidente para nós, o que é confirmado pela literatura especializada, a necessidade do investimento na formação dos professores e a implementação de adaptações no currículo da escola, sempre que necessário. Nesse sentido, as políticas públicas brasileiras precisam garantir, na prática, aquilo que já foi regulamentado como lei. Ou seja, condições de trabalho que garantam a possibilidade da efetivação da inclusão escolar.

Dentre algumas dessas condições e ações necessárias para a implementação da inclusão escolar destacamos: espaços para se propor um planejamento diferenciado para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; quadro de professores dispostos a estudar e investir em um trabalho que considere a diversidade de seu alunado; equipe psicopedagógica e especializada para auxiliar no trabalho diário em sala de aula; estagiário de apoio contínuo em sala de aula; colaboração de todos na busca pela efetivação da inclusão – desde a direção aos demais atores da escola; clima de respeito e confiança entre os parceiros – pedagogos, psicólogos e demais profissionais da equipe – para que juntos possam construir um caminho mais eficiente; considerar as especificidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação atendidos no ensino regular, de modo a propor um trabalho diferenciado com currículo e avaliações adaptados.

Respeitadas essas condições e investidos os esforços necessários, ressaltamos a importância de os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação terem acesso a uma escola de qualidade desde cedo, ou seja, desde quando ingressarem no processo de escolarização. No nosso caso, o aluno em questão, iniciou na Educação Infantil da Eseba na idade indicada (quatro anos) para frequentar o 1º período, o que consideramos uma vantagem. Muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação são encaminhados para o ensino regular após terem frequentado longo período em escolas especiais.

Em nosso trabalho, pudemos, de fato, experimentar, ações pedagógicas promotoras de inclusão escolar e, não apenas, inclusão social. Fazemos essa ressalva porque, atuando numa escola regular com currículo que visa o desenvolvimento integral do indivíduo, não podemos conceber a ideia de um trabalho que não garanta a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas especificidades.

Por fim, acreditamos na veemência de se enfrentar o desafio da inclusão no âmbito das escolas regulares, apostando nas adaptações do currículo, no trabalho em equipe, e na reflexão permanente sobre o trabalho docente, promovendo a revisão de práticas pedagógicas cotidianas para atender a todos os alunos.

Referências

- ABENHAIM, A. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- AMARAL, L. A. Diferenças, Estigma e Preconceito: o Desafio da Inclusão. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.
- ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência mental: entre os muros da educação. In: CAMPOS, H. R. *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971, Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.
- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.
- _____. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001b.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2002.
- CARVALHO, R. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- DESSEN, M. A; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, local de publicação, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em: 12 nov. 2011.
- FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A produção textual de alunos com deficiência mental. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, v. 2, n. 3, p. 26-30, dez. 2006.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- GOMES, A. L. L. V. ; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. de. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Ceará: Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1991. p. 99-119.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

MARCONDES, A. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: A. M. MACHADO; A. J. VEIGA NETO; M. M. B. NEVES; M. V. O. SILVA; R. PRIETO; W. RANNÃ; E. ABENHAIM. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2012.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminhos para uma educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Uberlândia: Eseba, 1996.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, S. M. C. *A constituição Social do desenho da criança*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

SOUZA, D. T. R. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

Capítulo IX

A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: visibilidade nas secretarias estaduais de educação

Lázara Cristina da Silva – FACED/UFU¹

Andréa Pires Dayrell da Cunha Pereira²

Letícia Rodrigues de Castro³

Ludmile Cristine Mendes Santos⁴

No campo educacional, há um conjunto de temáticas que constituem desafios para a formação continuada dos profissionais da educação. Este estudo aborda a formação de professores vinculada à preocupação e o compromisso com a ampliação das possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento de políticas e práticas de formação docente para atuação nos processos educacionais, especialmente no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Este trabalho é decorrente das atividades realizadas na pesquisa “A Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial”, financiada pelas agências de fomento à pesquisa, CNPq e Fapemig, vinculada ao Grupo de Pesquisa: Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial - GEPEPES. Tem como objetivo geral compreender a visibilidade da Educação Especial e as condições de divulgação dos cursos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secadi, disponibilizadas nos portais eletrônicos das Secretarias Estaduais de Educação dos entes federados brasileiros no ano de 2011.

Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar e compreender nos portais eletrônicos das Secretarias de Educação dos diferentes

¹ Professora da Faculdade de Educação, Coordenadora da Linha de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae/UFU, e Coordenadora da Pesquisa: A política Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial. lazara@ufu.br

² Graduada em Pedagogia Faced/UFU, bolsista de Iniciação Científica pela Fapemig, ano de 2011. andreadayrell@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia Faced/UFU, bolsista de Iniciação Científica pela Fapemig, ano de 2010 e 2011. rc_leticia@yahoo.com.br

⁴ Graduada em Pedagogia – Faced/UFU, bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq, ano de 2010. ludcmsantos@gmail.com

entes federados brasileiros: a) o espaço oferecido à educação especial, ou seja, as suas condições de visibilidade; b) as políticas e/ou ações de Formação Continuada de Professores para o AEE; c) a divulgação dos cursos da Rede Nacional de Formação Continuada da Secadi/MEC. Este trabalho representa uma tentativa de compreensão ampliada do universo vivido pelos professores participantes dos cursos da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi⁵.

A análise preliminar da coleta de dados realizada na pesquisa “A Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial” indica um conjunto de dificuldades, destacadas pelos participantes, como provocativas à decisão de desistir do curso, dentre estas, as questões relacionadas ao apoio e incentivo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para a realização dos cursos. Existem dificuldades para a utilização dos recursos presentes nas instituições em que trabalham para a realização dos cursos; constatação que gera preocupações, pois existe uma grande carência de formação de professores para atuarem, tanto no AEE como nos espaços regulares de ensino, nos processos de escolarização das pessoas com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essas situações reais cotidianas encontrariam respaldo nas ações implementadas pela Secadi/MEC para contribuir com a preparação desses profissionais para o trabalho nas instituições públicas de ensino, efetivando, assim, a política nacional de inclusão educacional, na busca pela garantia do direito a todos os brasileiros de serem escolarizados, entendendo que esse grupo de estudantes também possui esses direitos. Cabe às escolas e seus profissionais, por conseguinte, se prepararem para a concretização dessa proposta legal.

Decorrente dessa situação surgiu a necessidade de conhecer as informações disponibilizadas nos portais eletrônicos das Secretarias de Educação nos diferentes entes federados sobre a Educação Especial e, por conseguinte, sobre a política e/ou ações desenvolvidas nesses entes, que se referem à formação continuada de seus professores. O estudo pautou-se nos seguintes questionamentos: Qual a visibilidade que a Educação Especial possui nos portais eletrônicos das secretarias de educação dos entes federados brasileiros? Existem, nos portais eletrônicos das secretarias de educação desses entes, informações sobre as políticas e/ou ações de

⁵ Desde 2010, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação transformou-se em Divisão de Políticas Pedagógicas em Educação Especial – DPPE, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, do Ministério da Educação.

Formação Continuada de Professores para atuarem no AEE e na escolarização de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Há a divulgação e/ou informações dos cursos na modalidade à distância ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Secadi/MEC?

Fator importante a ser considerado nesse processo é a naturalização das experiências de formação continuada como mecanismo de expropriação e exploração extra da força de trabalho dos docentes que, historicamente, tem sofrido com baixos salários, desvalorização profissional e doenças ocupacionais como Síndrome de Burnout, depressão, estresse, etc. Esses profissionais têm, cada vez mais, limitadas suas condições de lazer, e acesso à cultura. Além disso, as horas destinadas ao descanso são preenchidas com atividades relacionadas ao trabalho e à busca de condições mínimas de subsistência na sociedade.

1. Os espaços da Educação Especial nos portais eletrônicos das Secretarias de Educação nos diferentes entes federados do Brasil

O espaço destinado à Educação Especial nos portais eletrônicos das Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal informa a dimensão de importância que esta ocupa nas suas ações desenvolvidas. Portanto, a identificação da presença e/ou ausência desta neste espaço é uma questão relevante e que merece ser pensada academicamente. Neste sentido, em março a julho de 2012, a equipe desta pesquisa visitou os portais eletrônicos de todos os entes federados brasileiros, com o objetivo de colher dados para responder as questões propostas no estudo. Portanto, os dados apresentados e analisados neste estudo são expressão da coleta de dados ocorridos no período descrito, fato que pode ter sido modificado posteriormente.

O estado de Alagoas possui a Gerência de Educação Especial da SEE/AL, com o objetivo de:

Definir e implementar Política de Formação Continuada para Professores da Educação Básica e equipes de ensino para atender aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em articulação com a Gerência de Formação Continuada de Pessoal Técnico e Administrativo e com a Gerência de Gestão do Sistema Educacional (SEE/AL, 2012).

Além disso, objetiva “Avaliar e monitorar as ações norteadoras da Educação Especial”, em parceria com o Núcleo de Formação de Professores e

Desenvolvimento de Altas Habilidades Superdotação-NAAHS, implantado em 2006. O NASHS constitui local de Formação Continuada de Professores e demais profissionais que atuam no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação e tem como função oferecer suporte aos sistemas de ensino, “a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais, principalmente IES e Secretarias de Educação, órgãos não governamentais” e comunidade.

No “Mapeamento do Atendimento Educacional Especializado”, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, além do NAAHS, são citados o CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, e o CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. Entre as atribuições do CAP, está a de “promover cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviços para professores, além de cursos específicos na área da educação para pais e comunidade”. Já as atribuições do CAS são a

de promover a formação continuada de professores, de professores intérpretes, de instrutores e de intérpretes de língua brasileira de sinais e demais profissionais que atuam na área da surdez, bem como de atendimento aos alunos que apresentam problemas de surdez através de recursos específicos (SEE/AL, 2012)

No Estado do *Amapá*, os assuntos referentes à Educação Especial são encontrados sob o título de “educação específica”, abordados no *site* da secretaria apenas como proposta governamental, acessível em <<http://www.seed.ap.gov.br/ceesp.html>>. Na Seção VII, intitulada “Da Coordenadoria de Educação Específica”, no Art. 28, destaca que:

À Coordenadoria de Educação Específica compete programar, coordenar, orientar e monitorar as atividades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação no Campo, Educação Especial e Educação Étnico-racial, propor e fazer cumprir as políticas, diretrizes e normas com objetivo de manter o desenvolvimento, a melhoria dos indicadores educacionais e a qualidade dos serviços prestados a sociedade em geral.

A Secretaria do Estado do *Amazonas* apresenta o tema da Educação Especial como “Educação Específica”, <<http://www.seduc.am.gov.br/busca.php>>, em página acessível às pessoas com deficiência visual.

A Secretaria da Educação do Estado de *Mato Grosso* possui a Gerência de Educação Especial - Seduc/MT, que informa o seu início

em 2010. O objetivo dessa secretaria é ampliar a oferta do processo de ensino/aprendizagem e de inclusão social. Segundo dados presentes na Seduc/MT, foram instalados espaços nas unidades de ensino adaptados aos estudantes cegos, surdos, com limitações intelectuais e/ou físicas e/ou com altas habilidades/superdotação. Esses ambientes possibilitam ao professor promover o aprendizado. Para a sua efetivação, são utilizadas formas alternativas de aprendizagem com recurso de jogos, músicas, dinâmicas, softwares específicos, entre outros. Em Mato Grosso, 386 unidades escolares das 724 existentes possuem as Salas de Recursos Multifuncionais.

O *site* da Secretaria de Educação do Estado do *Rio de Janeiro* informa que existe uma Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação responsável pelo acesso, permanência e aprendizagem dos alunos “com necessidades educacionais especiais” nas classes comuns das escolas regulares, com o objetivo de

garantir o cumprimento da Política Nacional de Educação Especial, a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) implementou ações como a Formação de Professores da rede regular, por meio de cursos presenciais, quando os professores conhecem as características e potencialidades destes estudantes especiais, assim como a utilização de recursos e apoios pedagógicos adequados às suas condições de acesso à aprendizagem(Seeduc/RJ, 2011).

Segundo dados do portal eletrônico da Seeduc/RJ, “O atual modelo de Educação Especial adotado pela rede estadual de ensino prioriza a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo”, considerando que “As prerrogativas deste modelo retiram o foco da deficiência e enfatizam o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem”.

A Seeduc/RJ possui dois Centros de Apoio Pedagógico ao Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual - CAPs, instalados nos municípios de São Gonçalo e Itaperuna. Há ainda o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação- NAAH/S, instituído pela Resolução SEE 3397/2006, sendo resultado de uma parceria realizada entre a Seeduc/RJ e o MEC, sediado no Instituto de Educação Prof. Ismael Coutinho, em Niterói. Este é um centro referência estadual responsável pela capacitação e orientação dos professores dos NAPES e das Salas de Recursos da rede estadual.

A Seeduc/RJ, também em parceria com MEC, tem um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às

Pessoas com Surdez- CAS, sediado no Colégio Estadual Professora Maria Terezinha de C. Machado, no bairro do Campinho/RJ. Este centro tem como objetivo

socializar informações sobre a educação dos surdos, divulgar e propiciar o atendimento às suas necessidades, suas diferenças e semelhanças, ressaltar a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, e tornar conhecida e utilizada a LIBRAS, além de capacitar professores (Seeduc/RJ, 2011).

No Estado de *Rondônia*, a Secretaria de Educação possui a Subgerência de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação. Em página não acessível, a busca por Educação Especial conduz ao Blog do CAS <<http://www.blogdocas-ro.blogspot.com/>>. No Blog são divulgados cursos oferecidos pelo CAS.

Em outro espaço eletrônico, com a data de 13 de setembro de 2011, encontra-se a informação de que a Seeduc/RO realiza capacitação, por meio de palestras e debates, em práticas educacionais de atendimento a alunos com altas habilidades. Essa capacitação tem como objetivo não só treinar e aprimorar conhecimentos dos professores que trabalham diretamente com os alunos que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação, mas também compartilhar novas informações e atualizações para ampliar o conhecimento teórico e prático desses profissionais, melhorando a qualidade na oferta do atendimento educacional dentro da escola.

No portal da Secretaria de Educação do Estado do *Rio Grande do Sul*, não foi localizado um ícone que apresente a Assessoria em Educação Inclusiva da Coordenação da Gestão e Aprendizagem do Departamento Pedagógico, no entanto, foi possível identificar a existência desse setor por meio de notícias que se encontravam disponíveis na página da secretaria durante a coleta de dados.

Situação semelhante foi encontrada no portal eletrônico da Secretaria de Educação do Estado do *Acre, Pará, Espírito Santo, Goiás e Tocantins*, na qual a questão da Educação Especial aparece apenas nas notícias. *Minas Gerais*, por sua vez, apesar de ter uma página acessível, não tem em seu portal um ícone dedicado à Educação Especial.

No portal eletrônico da Secretaria de Educação do *Mato Grosso do Sul*, o ícone que leva à Coordenadoria de Educação Especial está dentro do ícone maior denominado alunos. Essa vinculação é, no mínimo, curiosa, no entanto, como nos estados anteriores nas notícias é possível identificar a existência do CAPs, NAAHS e CAP.

Nos estados da *Bahia, Ceará, Pernambuco, Paraná, Roraima, Piauí, Rio Grande do Norte e no Distrito Federal*, não há, na página principal das secretarias, informações sobre Educação Especial.

Identifica-se que nos portais eletrônicos de 12 (doze) entes federados é possível encontrar referência à Educação Especial, destes, 50% possuem ícone na página principal que conduz ao setor responsável pela Educação Especial na Secretaria, ou seja, apenas em 44% dos entes federados brasileiros apresentam, de alguma forma, em seus portais eletrônicos esta questão, em contraposição a 56% de ausência de visibilidade da Educação Especial nos referidos portais.

2. Cursos disponibilizados nos portais eletrônicos das secretarias de educação nos diferentes entes federados do Brasil

No Estado do *Acre*, a partir de informação postada em 13 de outubro de 2010, foram disponibilizadas 2.300 vagas para Formação Continuada de Professores e equipes gestoras, em áreas diversas, como Matemática, Leitura, Língua Portuguesa, etc., mas sem referência à Educação Especial. Em 14 de setembro de 2011, foi postada uma notícia com o título “A Secretaria de Educação realiza encontro para debater técnicas do Ensino Especial”, escrita pela Assessoria SEE.

Conforme informa a Assessoria SEE, esses encontros são mensais e reúnem educadores de várias instituições para tratar dos assuntos voltados às variadas necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados na rede regular de ensino. Também discutem a qualificação dos profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Há a referência ao Núcleo de Formação de Professores e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS, informando que esse núcleo foi implantado, em 2007, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação,

com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino, implantou no ano de 2006 em todas as unidades da federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos, bem como formando profissionais com competência técnica para atender os desafios acadêmicos, sócio-emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação (Seduc/AC, 2011).

Este é um local de Formação Continuada de Professores e Profissionais que atuam no AEE, para estudantes com altas habilidades/

superdotação, tendo como função oferecer suporte aos sistemas de ensino, atendendo alunos e promovendo o desenvolvimento do talento a partir da constatação da habilidade, fazendo um trabalho de conscientização da família, encaminhando esses alunos para salas de recursos multifuncionais. Apesar de ser um local de formação continuada de professores, não havia no *site*, no período da coleta de dados, referências a algum curso desenvolvido.

No Estado do *Amapá*, na Subseção IX “Do Núcleo de Educação Especial”, no Art. 37, do Inciso IV da proposta governamental do estado, destaca-se que “Ao Núcleo de Educação Especial compete”: coordenar programas de treinamento⁶ e formação continuada, e orientar sobre Educação Especial junto à comunidade. Entretanto, não foi encontrada, por ocasião da coleta de dados, nenhuma referência a cursos de qualquer tipo, para professores no *site* da Secretaria de Educação.

Em página acessada, a Secretaria do Estado do *Amazonas*, no Item 19, propõe como projeto em 21 de setembro de 2011, na página do DEPPE – GAEE, a Formação Continuada de Profissionais da Educação Especial, promovida pela AMA- Associação de Amigos do Autista, e Seduc, para 56 profissionais, porém não informa datas ou locais do curso.

No Estado da *Bahia*, na busca por dados de cursos de capacitação ou formação de professores em Educação Especial, identificou-se em “Institucional”, e “Notícias”, com publicação em 02 de dezembro de 2010, pela Assessoria de Comunicação - ASCOM, a divulgação de “Nova capacitação para profissionais de educação especial”, informando que 160 professores dos Centros de Educação Especial, das Salas de Recursos Multifuncionais e de instituições conveniadas com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia participavam do segundo módulo do curso de capacitação para atendimento dos estudantes com “necessidades educacionais especiais”⁷ da rede estadual de ensino.

Segundo essa notícia, o curso visava subsidiar os professores com os conhecimentos mais específicos sobre as deficiências, metodologias e linguagens que possibilitam a inclusão.

Quanto à formação de professores, a Secretaria da Educação criou uma rede de Educação Especial em parceria com as Diretorias Regionais

⁶ A presença da palavra treinamento chama atenção, pois desde a década de 1990 ela foi substituída pela terminologia Formação Continuada, em decorrência do forte caráter tecnicista incorporado nesse vocábulo, pois deriva do treino, que é ato mecânico e repetitivo, não demandando reflexão e tomada de decisões, logo é um termo que não representa a formação docente, nem tão pouco, a educação.

⁷ Desde 2008, esse termo não é mais utilizado no Brasil, para designar o público da Educação Especial.

de Educação - Direc, Universidades, Municípios e ONGs para capacitar professores.

Na página da Secretaria de Educação do Ceará, após muitas buscas, chegou-se ao tópico “notícias” e, ao realizar a pesquisa sobre o tema Formação Continuada de Professores, obteve-se a informação de que a 13ª Crede realizaria III Encontro de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado. No artigo, informam que, em Crateús, aconteceu o III Encontro de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado, para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede estadual. Desse encontro participaram também representantes da 15ª Crede de Tauá e das Secretarias Municipais de Educação - SME dos municípios onde funcionam as Salas de Recursos Multifuncionais.

A seguir, localizou-se a seguinte notícia: “Iguatu sedia curso de formação em educação inclusiva” em que é disponibilizada a informação de que professores e técnicos de sete Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - Credes iriam participar de um encontro de Educação Especial voltado para orientar os profissionais na área da Educação Inclusiva. O curso foi organizado pela 16ª Crede de Iguatu, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - Seduc, constituiu-se em uma formação continuada em Atendimento Educacional Especializado - AEE, com o objetivo de viabilizar as ações das Salas de Recursos Multifuncionais.

Há também a referência a Cursos de Extensão em Libras, com o objetivo de melhorar o atendimento dos alunos com deficiência auditiva e incluí-los na comunidade escolar. Os membros do núcleo gestor da escola Maria Afonsina, situada na Crede de Icó, da abrangência da 17ª CREDE, e 13 (treze) professores da EEFM realizaram um Curso de Extensão em Libras, promovido pela Faculdade Leão Sampaio. O curso aconteceu na própria escola, durante os fins de semana. Destaca-se, neste caso, o fato de a Língua Brasileira de Sinais ser confundida com uma linguagem.

Em Notícias, havia outra informação de que a 19ª Crede realizava Formações Continuadas em Serviços de Professores – Projeto Gente que Aprende. Ainda informava que o Crede de Juazeiro do Norte, implementou, no período de 02 de abril a 28 de junho de 2011, Formações Continuadas em Serviços de Professores, como ações do Projeto Gente que Aprende. As formações foram iniciadas no dia 02 de abril, com o curso de Libras e o de Braille.

O Estado do *Espírito Santo* já disponibiliza na página da Secretaria de Educação diversos cursos para os professores, como Formação Continuada

para a Educação Especial. Por exemplo, no Edital nº 025/2011, com a chamada da SEDU para a inscrição em cursos na área da deficiência visual:

CURSOS CAP, CAS E NAHHA/S A SEDU, por meio da Gerência de Educação, Juventude e Diversidade/Subgerência de Educação Especial, em parceria com o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual — CAP, realizará, no período de junho a outubro de 2011, os seguintes cursos na área de deficiência visual: Formação Continuada para utilização do sistema DOSVOX, Formação Continuada em Soroban, Orientação e Mobilidade, Transcrição de Textos Braille, Inclusividade musical para Deficientes visuais e Estimulação Visual.

Ainda pelo Edital n.º 015/2011, a Sedu faz “chamada” para inscrição no Curso de Língua Brasileira de Sinais - Libras, níveis básico e intermediário, para profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino.

No portal eletrônico da secretaria Estadual da Educação do Tocantins, no ícone Notícias, é possível ver que existem capacitações voltadas para os profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais das escolas da rede estadual. Foi oferecido o curso de Transcrição Informatizada em Braille, ensino do sistema Braille de leitura. Também foi ofertada a Formação em Atendimento Educacional Especializado para Intérprete Educacional.

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás informa em sua página eletrônica a existência de parceria com a Secretaria de Educação Especial - Seesp/MEC, para a oferta de Cursos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, em resposta aos Editais de 2007 e 2009.

A secretaria organizou-se no sentido de abrir inscrições nas Subsecretarias Regionais para os cursos da referida Rede. Esclarecem que, no Estado de *Goiás*, duas instituições de ensino superior foram cadastradas pelo MEC para oferecer os cursos de formação continuada: a Universidade Estadual de Goiás - UEG, e a Faculdade de Anicuns. A UEG ofereceria o Curso Deficiência Mental no contexto da Educação Inclusiva, e a Faculdade de Educação e Ciências Humanas da Anicuns ofereceria o Curso Recursos Didático e Pedagógicos nas Deficiências Sensoriais. Informa, também, a disponibilização de cursos na categoria “Inclusão”, de formação na área de Educação Especial, em parceria entre MEC, UEG e Seduc/GO.

A Secretaria de Educação do Estado de *Minas Gerais*, na sua página eletrônica, apresenta diversos tópicos sobre capacitação:

Capacitar⁸ profissionais para atuar junto a estudantes com deficiências é uma das ações principais do Projeto Incluir. Desde 2006, a Secretaria de Estado de Educação capacita uma média de 1.500 professores por ano e já habilitou profissionais para esse fim em 688 municípios mineiros. Em média, a SEE investe anualmente R\$1,5 milhão na capacitação desses profissionais. Os professores capacitados passam a prestar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que auxilia estudantes com necessidades especiais. Os docentes se tornam especialistas em oferecer condições de acessibilidade para os jovens durante o aprendizado (Seduc/MG, 2012).

A Seduc/MG esclarece que o número de demandas para formação continuada é determinado pela demanda detectada no Censo Escolar e no Plano de Atendimento Anual, realizado pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo o *site*, a secretaria oferece formação continuada para professores para atuarem em quatro funções: como professores de salas de recurso, como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - Libras, que auxiliam os estudantes surdos, como professores de apoio, que trabalham com jovens com deficiências múltiplas, ou como guias intérpretes, que trabalha com estudantes que são surdos e cegos ao mesmo tempo.

As capacitações na área de educação especial não se limitam à formação de professores especialistas. Desde 2009, a SEE oferece o curso de Atualização em Educação Inclusiva para servidores da Educação. Ministrado por profissionais da PUC Minas Virtual, o curso iniciou este ano sua última turma e até o fim de 2011 terá capacitado 14 mil educadores, com um investimento de R\$ 8,5 milhões por parte da Secretaria. O intuito não é o de formar especialistas, mas o de preparar o profissional para a educação inclusiva (Seduc/MG, 2012).

Não foi possível identificar na página eletrônica da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais qualquer inferência sobre a existência de parceria com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Na página eletrônica da Secretaria de Educação do Estado do *Mato Grosso*, foi encontrada a informação de que sessenta professores que atuam nas salas de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual de Ensino participam do Curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado. Não há informação sobre a existência de

⁸ Capacitar quer dizer tornar capaz, habilitar, licenciar, diplomar. Esses verbos estão relacionados à formação inicial, que autoriza o profissional ao exercício profissional. As demais definições desse termo estão alocadas no campo da continuidade, portanto, denominadas de formação continuada.

parceria com a Secadi/MEC para a realização de Cursos de Formação Continuada de Professores.

O portal eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de *Mato Grosso do Sul* informa que essa propicia cursos de formação associados aos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAHS e ao CAP/DV. Informa também que em 2006 o CAS/MS disponibilizou formação na área surdocegueira.

Segundo o portal eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, o NAAHS

é composto por Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação implantados pelo MEC/SEESP, organizados para atendimento às necessidades educacionais dos estudantes, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de estudantes com altas habilidades/superdotação.

O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual⁹ CAP/DV da Secretaria de Educação do Estado de *Mato Grosso do Sul*, foi criado pela Resolução nº 1.386 de 24 de agosto de 1999, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico e suplementação didática à rede pública para o ensino de pessoas cegas e com baixa visão. Abriga o Núcleo de Tecnologia, destinado ao acesso de informação por meio de tecnologia computacional, tais como: leituras, estudos, pesquisas e outros, com o objetivo de promover o aprimoramento do aluno com deficiência visual, voltado para familiares e profissionais que atuam ou tenham interesse na área de deficiência visual. Há oferta de formação continuada para uso de computadores, scanners, impressoras, programas de informática com síntese de voz (Dos Vox, Virtual *Vision* e JAWS), internet e outros.

Ainda, em 2006, foi criado o CAS/MS, local de formação continuada de professores, de professores intérpretes, de instrutores e de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras, e de outros profissionais que atuam na área da surdez. O CAS/MS oferece suporte aos sistemas de ensino, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais, como o IES e a Secretaria de Educação, e órgãos não governamentais com a participação da comunidade.

⁹ O uso da palavra deficiente visual, para designar pessoas com deficiência visual, chama atenção, pois, esta utilização demarca a deficiência como condição primeira de existência do sujeito, sendo este o foco principal de análise e atuação, esquecendo-se de que para além da deficiência existe um ser com potencial e repleto de desejos, que precisa ser percebido, compreendido, e dar-lhe voz.

O CAS tem como objetivo, ao realizar a formação continuada de professores, promover cursos de Libras, de Língua Portuguesa, e capacitar profissionais da área da Educação e de demais recursos humanos da comunidade.

Na área da surdocegueira, em 2006, desenvolveu o projeto de Atendimento Educacional às Pessoas Surdocegas e com Múltiplas Deficiências Sensoriais. Segundo o as notícias postadas no portal da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, este é o único estado que tem como política pública um projeto voltado à surdocegueira. A meta foi capacitar mais profissionais de forma direcionada, orientando como deve ser o diagnóstico e o atendimento aos surdocegos e múltiplos deficientes sensoriais na prática, e ampliar esse trabalho a outros municípios.

Na página eletrônica da Secretaria de Educação do Estado do *Pará*, há informações sobre a existência de cursos de capacitação em Educação Especial, objetivando preparar todos os servidores para lidar tanto com os alunos especiais¹⁰ quanto utilizar as salas multifuncionais. No entanto, no momento da coleta de dados não foi possível identificar quais os cursos disponibilizados, quando ocorreu, e a que público se destinou.

No *site* da Secretaria da Educação da *Paraíba*, encontra-se a informação de que a partir de agosto de 2011 foi implantado um programa com 33 projetos para qualificar a educação estadual e ampliar oferta de vagas para Cursos de Formação Continuada dos Professores. No Plano de Gestão “*Paraíba faz Educação*”, pretendeu-se qualificar o professor, dar segurança às escolas, ampliar oferta de ensino, fazer inclusão digital e difundir programas de gestão e incentivo na rede escolar.

Dentre os cursos disponibilizados, aparecia o Curso Básico de Libras, que possibilitou a formação inicial e continuada para os professores da rede, no período de setembro a dezembro de 2011. Foram beneficiados 360 professores da educação básica nas 12 gerências regionais.

Ainda, foi oferecido a Formação Inicial e Continuada no Sistema Braille – para professores da Rede, com o objetivo de promover a inclusão social da pessoa com deficiência visual, subsidiando sua prática pedagógica no atendimento a esse público. A formação aconteceu de setembro a dezembro de 2011, e teve como meta capacitar 220

¹⁰ A expressão alunos especiais, utilizada para designar o público da Educação Especial, chama a atenção, pois essa expressão foi substituída neste contexto, desde a década de 1990, por alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Posteriormente, a palavra portador, deixou de compor a terminologia, ficando alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de 2008, passou-se a utilizar a terminologia pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para designar o público da Educação Especial no Brasil.

professores que atuavam em Salas de Recursos Multifuncionais, nas Gerências Regionais de Educação.

Identificou-se, ainda, oferta de Cursos de Formação em Atendimento Educacional Especializado, para professores de Salas de Recursos Multifuncionais. Esses cursos aconteceram de setembro a dezembro de 2011, e tiveram como meta atender 100% dos professores da rede estadual de ensino.

No *site* da Secretaria de Educação do Estado do *Rio de Janeiro*, encontrou-se informação sobre todo o trabalho realizado pela Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, responsável pelo acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, público da Educação Especial nas escolas regulares. A Seeduc os CAPs oferecem aos professores cursos de Braille e de confecção de materiais para alunos com deficiência visual.

Em publicação na página da Secretaria de Educação do Estado do *Rio Grande do Sul*, há a divulgação de que “Políticas Inclusivas” podem receber financiamento do Governo Federal. Essa página informa ainda que em 2011 ocorreram três novas ações de formação de professores. Foram incorporadas a essas ações cursos para uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, de Ensino do Sistema Braille, e curso de Gestores Intersetoriais, para atender à proposta de Benefício de Prestação Continuada – BPC, na escola. Há também a proposta para formação continuada, com a realização da Seduc, voltada para a Educação Especial, para sessenta professores, das 30 Coordenadorias Regionais de Educação - CRE, que atuam com alunos com deficiência visual em escolas da rede. Esses receberam Curso de Formação Continuada para uso da Tecnologia Mecdaisy.

A página da Secretaria de Educação do Estado do *Rio Grande do Sul* esclarece que o Programa Mecdaisy pode ampliar e aprimorar as ações de acessibilidade nas escolas, assegurando aos alunos com deficiência visual o pleno acesso e participação em condições de igualdade com os demais alunos. Convém esclarecer que o formato Daisy, do Programa Mecdaisy, possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio gravado ou sintetizado. Esse programa foi produzido, no desenvolvimento do projeto, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação - Secadi/MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Instituto Benjamin Constant - IBC, e Secretarias Estaduais de Educação. Segundo o *site*, o Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual - CAP/RS acompanha e oferece suporte para os professores que fazem a formação do Programa Mecdaisy. Esse *site* informa ainda que o CAP/

RS trabalha desde 2009 na produção e formatação dos livros didáticos pedagógicos em formato Daisy, de acordo com as atribuições após adesão ao Programa Livro Acessível.

No Estado de *Rondônia*, na busca por informações sobre a Formação Continuada dos Professores para atuar em Educação Especial do referido Estado, o Google nos direciona ao “Blog do CAS”, em que são divulgados cursos para alunos, público da Educação Especial, como o I Curso Básico de Fotografia para Surdos.

Também temos a informação, em outra página do “Blog do CAS”, que a Seduc realiza capacitação em práticas educacionais de atendimento a alunos com altas habilidades, por meio de palestras e debates. O curso organizado pela Subgerência de Educação Especial/GE/Seduc.

Nas páginas eletrônicas das Secretarias de Educação do *Distrito Federal, Estados de Pernambuco, de Alagoas, do Paraná, do Piauí, do Rio Grande do Norte* não foi encontrada informações sobre a Formação Continuada de Professores para a Escolarização e Atendimento Educacional Especializado de estudantes, público da Educação Especial.

Percebe-se que quando a questão é a Formação Continuada de Professores, a situação se modifica, pois 21 (vinte e uma) Secretarias de Educação em seus portais eletrônicos apresentam notícias relacionadas a essa temática, o que demonstra preocupação com a formação de professores e demais profissionais para atuarem nos processos educacionais em que envolvem estudantes públicos da Educação Especial. Essa situação chama atenção para dois fatos. Primeiro, a existência de cinco entes federados que não estão preocupados em divulgar em seus portais eletrônicos as atividades relacionadas à formação de profissionais da educação em Educação Especial. Segundo, apenas a Secretaria de Educação do Estado de *Goiás*, divulga e informa sua parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas Pedagógicas em Educação Especial, nos cursos que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.

Atualmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas Pedagógicas em Educação Especial, nos cursos que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, tem contribuído expressivamente com a formação de professores em AEE. Segundo dados desse setor, já passaram pelos cursos mais de trinta mil docentes de diferentes regiões do país. Todos os entes federados são parceiros e se beneficiam das ações dessa rede nacional, porém não informam e/ou não publicam tal fato.

3. As condições de acessibilidade das pessoas com deficiências aos portais eletrônicos das Secretarias de Educação nos diferentes entes federados do Brasil

No período da coleta de dados, foi possível identificar que no portal eletrônico da Secretaria de Educação do Estado:

- a. De Alagoas, apenas a página da Educação Especial está em modo acessível às pessoas com baixas habilidades visuais;
- b. Do Amazonas, da Bahia, do Ceará, do Espírito Santo, de Goiás, de Minas Gerais, de Mato Grosso, de Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Sul e do Estado do Rio de Janeiro, há acessibilidade na página eletrônica, para pessoas com deficiência visual;
- c. De Pernambuco, do Paraná, do Piauí, do Rio Grande do Norte, de Rondônia, de Roraima e Distrito Federal a página da Educação Especial não é acessível às pessoas com habilidades visuais reduzidas.

Assim, é possível perceber que a questão da acessibilidade é um denominador a ser pensado. Primeiro, 07 entes federados, o que corresponde a, aproximadamente, 26% estão sensibilizados para as necessidades de este grupo de pessoas com diferentes deficiências. Segundo, é que a preocupação com a acessibilidade está centrada nas demandas das pessoas cegas e com baixa visão, não aparecendo em nenhum dos portais a preocupação com as pessoas surdas. Esse grupo também tem direito à informação em Libras, considerando que o seu contato com a Língua Portuguesa ocorre como segunda língua e, no Brasil, há uma grande quantidade de pessoas surdas analfabetas e/ou com domínio reduzido dessa língua. Terceiro, a questão da acessibilidade aqui mencionada refere-se apenas à comunicacional, pois o país enfrenta grandes dificuldades com relação à acessibilidade arquitetônica, que garante o direito de autonomia e independência às pessoas com mobilidade reduzida. Um problema mais sério ainda relacionado à acessibilidade diz respeito à acessibilidade atitudinal e conceitual, estas pouco discutidas e consideradas pela sociedade em geral.

A sociedade brasileira apega-se ao fato da existência generalizada na ausência do preconceito, no entanto, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento vivem no seu cotidiano a prática da invisibilidade: são invisíveis para diferentes grupos sociais.

Este fato pode ser exemplificado na ausência quase massiva de preocupação com a acessibilidade dos portais eletrônicos das Secretarias Estaduais de Educação dos entes federados brasileiros, dos quais 74% não estão atentos a tal situação.

Considerações finais

O estudo evidenciou que apenas as secretarias de Educação dos Estados do Alagoas, do Mato Grosso, de Rondônia, de Roraima, de Goiás e do Amazonas destacam em seus portais a existência de um setor para cuidar dos processos de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Foi possível também identificar que muitas Secretarias de Educação de estados brasileiros oferecem Cursos de Formação Continuada de professores para os processos de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo a presença dos CAPS, CAS, NAAHS importantes espaços dinamizadores e propulsores da formação, principalmente nos estados do Acre, do Alagoas, do Rio de Janeiro, do Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais.

Outro importante fator a ser destacado é que apenas a Secretaria de Educação do Estado de Goiás apresenta divulgação para os cursos da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Secadi/MEC. Esta realidade evidencia, no mínimo, um descompasso entre as políticas nacionais e as estaduais de formação docente. Ou seja, há perda de esforços e recursos financeiros nos dois setores federais e estaduais no tocante ao processo de qualificação permanente dos professores. É possível perceber também a existência de omissão de informação por algumas secretarias das ações desencadeadas em parceria com a Secadi nestes processos.

Quanto a acesso, apenas 26% das páginas eletrônicas das secretarias de educação dos entes federados são acessíveis, e 74% não são acessíveis. Essa situação evidencia pouca preocupação com o acesso à informações contidas na página por seus profissionais e/ou demais pessoas da comunidade que possuem alguma deficiência sensorial.

Convém destacar que durante a visita aos *sites*, na coleta de dados e na análise dos dados, identificou-se a utilização de terminologias desatualizadas tais como: alunos portadores de necessidades especiais, deficiente visuais, treinamento, capacitação, etc., o que pode sinalizar a necessidade de uma atenção especial aos profissionais que atuam nos cargos de gestão educacional não estarem próximos às discussões e aos estudos da área. Tal fato indica a necessidade de se realizar uma formação para tais gestores, pois estes precisam compreender, no mínimo, as questões terminológicas para assim compreenderem o universo e a multiplicidade que envolve as questões relacionadas à Educação e à Educação Especial.

Referências

Secretaria de Educação e Esporte de Alagoas. <http://www.see.ac.gov.br/portal/Especial> <http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/especial:/Capacitações>. Consultada em 10/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Amazonas http://www.seduc.am.gov.br/pagina_interna.php?cod=8. Consultada em 10/08/2011.

Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Acre. <http://www.see.ac.gov.br>. Acesso em 10/08/2011.

Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Acre. <http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/especial>. Acesso em 10/08/2011.

Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Acre <http://www.see.ac.gov.br/portal/especial><http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/especial:/Capacitações>. Consultada em 10/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. <http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/educacao-especial/educacao-especial/educacao-especial-no-sistema-de-ensino-de-alagoas>. Acesso em 10/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. http://www.seduc.am.gov.br/pagina_interna.php?cod=8. Consultada em 10/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado da Bahia. <http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/node/1925>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Ceará. <http://www.ceara.gov.br/?secretaria=SEDOC&endereco=http://portal.seduc.ce.gov.br/>. Consultado em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Distrito Federal. <http://www.se.df.gov.br/> Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Espírito Santo. <http://www.educacao.es.gov.br/> Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Goiás. <http://www.see.go.gov.br/>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Goiás. <http://www.see.go.gov.br/imprensa/?Noticia=1219>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Secretaria de Educação do Estado de Goiás. <http://www.see.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2567>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Goiás. <http://www.see.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2924>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. <http://www.educacao.ma.gov.br/>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. . <http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=72>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. <http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=2880>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. <https://www.educacao.mg.gov.br>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2161-secretaria-de-estado-de-educacao-discute-educacao-inclusiva>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1741-governador-antonio-anastasia-sanciona-o-plano-decenal-de-educacao-de-minas-gerais-para-o-periodo-20102020>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado Mato Grosso. <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=56&parent=18>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=47>. Consultada em 11/08/2011

Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. http://www.seduc.mt.gov.br/busca_geral.php?keyword=educa%E7%E3o%20especial. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado Mato Grosso do Sul. <http://www.sed.ms.gov.br/index.php>. Consultada em 11/08/2011

Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul. <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=325>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Pará. <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=AreaInteresse.siteEscola>. Consultada em 11/08/2011

Secretaria de Educação do Estado do Pará. <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=1184&idareainteresse=1>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Pará. <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=AreaInteresse.pesquisar>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Pará. <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=552&idareainteresse=1>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Pará. <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=502&idareainteresse=1>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Pará. <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=183&idareainteresse=1>. Consultada em 11/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. <http://paraiba.pb.gov.br/educacao>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. <http://www.paraiba.pb.gov.br/24604/programa-implantara-33-projetos-para-qualificar-educacao-estadual-e-ampliar-oferta-de-vagas.html>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Pernambuco. <http://www.educacao.pe.gov.br/>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Pernambuco. <http://www.educacao.pe.gov.br/?pag=1&men=73>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí. <http://www.seduc.pi.gov.br/>. Consultada em 12/08/2011

Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/>. Consultada em 12/08/2011

Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.rj.gov.br/web/impressa/exibeconteudo?article-id=576689>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. http://www.educacao.rj.gov.br/arquivos/PEE_WORD_PDF.pdf. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte. <http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/principal/enviados/index.asp>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=7176. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=6696. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Rondônia. <http://www.seduc.ro.gov.br/2007/>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Rondônia. <http://www.seduc.ro.gov.br/2007/setores.php?prog=3>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Rondônia. <http://www.seduc.ro.gov.br/2007/noticias.php?prog=2558>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Rondônia. <http://www.seduc.ro.gov.br/2007/noticias.php?prog=2325>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Roraima. <http://www.educacao.rr.gov.br/>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/modalidades>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. http://www.educacao.sp.gov.br/acesso_inclusivo. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. <http://www.educacao.sp.gov.br/?s=educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado de Sergipe. <http://www.seed.se.gov.br/>. Consultada em 12/08/2011.

Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. <http://www.seduc.to.gov.br/>. Consultada em 12/08/2011.

Capítulo X

Contos de fada e intervenção mediacional: a construção de repertórios cognitivos para narrativas

Julienne Madureira Ferreira¹

Celia Vectore²

Os cuidados com a criança pequena, em especial, no estágio de vida de zero aos cinco anos, tem alcançado um grande destaque na atualidade. Fatores relacionados às alterações da vida nos espaços urbanos, nesse início de segunda década do terceiro milênio, tem originado um número expressivo de estudos em escala planetária (Rosemberg, 2002; Didonet, 2001; Kramer, 2003) sobre a importância dos primeiros anos de vida para a promoção de um ser humano capaz de se desenvolver global e harmonicamente e, principalmente, apto para a convivência numa sociedade plural, cada vez mais complexa.

No Brasil, todo esse interesse e investimento intelectual são decorrentes de um movimento de expansão da Educação Infantil, num fenômeno alimentado, segundo Souza (2010), por um conjunto de fatores sociais, políticos e econômicos presentes na pós-modernidade que não apenas criam demanda, mas alimentam sua ampliação. Esses estudos, em sua maioria, apontam para a necessidade de se criar estratégias para a melhoria na qualidade do serviço prestado, uma vez que a ampliação da oferta da Educação Infantil nem sempre vem atrelada a técnicas e instrumentos psicopedagógicos que possam garantir a sua qualidade.

Ainda segundo Souza (2010), pode-se destacar dois dos elementos centrais para a discussão sobre a qualidade da Educação Infantil, são eles: 1) as responsabilidades das instituições perante a criança e a sociedade; 2) o desenvolvimento global da criança na sua primeira infância. Para tanto, a Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos seus Artigos 29, 30 e 31, clarifica o papel da Educação Infantil que deve ser ofertada em contexto brasileiro.

Nesse sentido, destaca-se a importância da Educação Infantil contribuir para a promoção do desenvolvimento do indivíduo em todos

¹ Professora mestre da área de Psicologia Escolar/Educação Especial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

² Professora doutora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia- UFU.

os seus aspectos, de forma integrada, estabelecendo uma parceria ou complementaridade às ações educativas desenvolvidas pela família. Assim, a Educação Infantil assume um papel na ampliação das experiências e dos conhecimentos da criança, atreladas às atividades que favoreçam o respeito a si e aos outros, às diferenças, enfim, à convivência em sociedade.

A despeito das explicitações da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e das recomendações oficiais, o cotidiano das instituições infantis é ainda marcado por uma exacerbação das atividades, envolvendo, basicamente, conteúdos escolares. De fato, observa-se uma desconsideração pela riqueza de linguagens disponíveis às crianças, já tão bem apontado por Malaguzzi (1999). Trata-se de propostas curriculares que priorizam a leitura e a escrita em detrimento de outras possibilidades mais próximas do universo infantil, e que entendem a criança como um ser potente e capaz de se fazer entendida, por meio do uso das diferentes formas de representação de sua realidade (Oliveira-Formosinho, 2008).

Oliveira-Formosinho (2008) salienta que essa nova concepção de criança, enquanto ser participante e ativo, co-construtora de significados, “possuidora de uma voz própria que deverá ser seriamente considerada, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 59) nos espaços institucionais. Corroborando tal ideia, Salles (2005) aponta que a criança só pode ser compreendida no contexto da sociedade em que se encontra, por meio da compreensão da sua capacidade de produzir sua cultura.

Em acréscimo, observa-se no dia a dia de creches e pré-escolas, a pouca atenção dada aos aspectos culturais, que se caracterizam como elementos promotores do repertório cognitivo infantil representado pela *noção tempo-espaço*, pela *percepção de relação causal*, entre outras e que estão presentes, por exemplo, nas narrativas infantis. Portanto, um importante instrumento para a transmissão cultural e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral das crianças pode ser os contos de fada atrelados às narrativas infantis.

Bruner (1997, 2001) aponta que uma das formas de se ter acesso, interpretar os dados da cultura e fornecer subsídios para o desenvolvimento psicológico e para a educação se dá por meio das narrativas, concebida como princípio organizador da experiência humana. O autor esclarece que a cultura é um conjunto de ferramentas com técnicas e procedimentos, para que o indivíduo entenda seu mundo e lide com ele, e ainda esclarece que a mente constitui e é constituída pela cultura, sendo a construção de significado, o que medeia a interação entre mente e a sociedade.

Segundo Bruner (2001), os contos de fada não apenas permitem a transmissão de um valor cultural, de um elemento socialmente construído,

como também podem desencadear o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, necessárias para a compreensão de sua existência e relações. Bruner (2001, p. 43) afirma que, dentro do contexto escolar, contar histórias e narrativas são fundamentais e necessárias para a aprendizagem, englobando uma questão mais geral, que é ajudar a criança a pensar, sentir e “a criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal”.

Em acréscimo, Kishimoto (2007) enfatiza que a narrativa permite construir algo que oferece sentido ao mundo e promove o enriquecimento e crescimento da criança, uma vez que está presente na conversação, no contar e no recontar das histórias, na expressão gestual e plástica e nas ações que resultam da integração das várias linguagens. Além disso, Correa (2003) argumenta que as características das narrativas são mantidas independentemente de serem reais ou imaginárias, por serem expressões de forças socioculturais e históricas, pelas quais as pessoas transformam suas experiências no mundo em narrativas, e as narrativas auxiliam suas experiências.

Dentro desse contexto, os contos de fadas se constituem numa forma de transmitir valores culturais e linguísticos, pois como já argumentado, são vistos como ferramentas ou artefatos que encenam as interações entre os indivíduos e deste com o seu meio, auxiliando os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Em contextos educacionais, pode-se potencializar o seu uso pela prática da mediação da aprendizagem (Zumstein, 2010).

A mediação vem sendo citada e estudada por muitos teóricos, desde Sócrates, Platão, Hegel e Marx até Vygotsky e Feuerstein (Meier e Garcia, 2007). Em especial, Feuerstein teorizou e organizou critérios de mediação, que norteiam intervenções psicopedagógicas, com vistas a transformações do processo de pensamento (Feuerstein; Klein; Tannenbaum, 1994).

Segundo Feuerstein [et al] (1994), o desenvolvimento passa necessariamente pelos processos de aprendizagem. Para tanto, hipotetiza a existência de duas formas de aprendizagem: por meio da exposição direta aos estímulos e por meio da experiência mediada, sendo esta a origem de sua teoria de experiência da aprendizagem mediada. Para o autor, ambas são importantes, entretanto, acentua que quanto mais e melhores forem às experiências de aprendizagem mediada, mais o indivíduo ficará preparado para aproveitar a aprendizagem proveniente da exposição direta aos estímulos. Assim, a mediação oportuniza o aprender a aprender pelo indivíduo, dando-lhe maior autonomia diante dos processos de aprendizagem.

O desenvolvimento, tanto dos aspectos orgânicos como emocionais, que acontecem por meio da aprendizagem, não são estáticos

ou pré-determinados, pelo contrário, são dinâmicos e influenciados, principalmente pelas interações e pelos significados atribuídos pelos indivíduos. Para Feuerstein (1980), não é a cultura na qual a pessoa participa que influencia sua capacidade de desenvolvimento, mas como essa cultura lhe é apresentada, como o indivíduo a constrói em suas interações.

Para garantir o acesso à cultura e, conseqüentemente, ao processo de desenvolvimento adequado das estruturas cognitivas, Feuerstein (1980) postula a necessidade, principalmente para crianças, de uma educação repleta de situações e relações mediadas. Para tanto, o autor identifica doze critérios de mediação, denominados: mediação da intencionalidade/reciprocidade; mediação do significado; mediação da transcendência; mediação do sentimento de competência; mediação do autocontrole e regulação do próprio comportamento; mediação da conscientização da própria modificabilidade; mediação do comportamento de compartilhamento; mediação do processo de individuação e diferenciação psicológica; mediação do comportamento de planejamento de objetivos; mediação da busca por desafio; mediação da busca pelo otimismo; mediação do sentimento de pertença. (Feuerstein; Klein; Tannenbaum, 1994)

Com base nas produções de Feuerstein, Klein (1986; 1987; 1996), em estudos com crianças pequenas, assegura que o acesso à aprendizagem mediada possibilita uma aprendizagem efetiva e, ainda, duradoura em todas as suas ações de aprendizagem no futuro. Para tanto, Klein (1991) utiliza os critérios de mediação, ditos universais, que devem ser enfatizados para a Educação Infantil. São eles:

- Focalização (Intencionalidade e Reciprocidade): Neste critério, o mediador procura, intencionalmente, meio e situações para facilitar a transmissão cultural e torná-la adequada a cada mediatizado. Na educação de crianças pequenas, essa busca se caracteriza pela focalização, isto é, pela busca da atenção da criança para aquilo que se pretende mediar. É importante destacar que a criança deve responder à intenção do mediador por meio da linguagem verbal ou não-verbal.
- Expansão (Transcendência): O mediador transcende o contexto imediato, procurando atingir objetivos e necessidades mais longínquas. Expandir para a criança pequena é fazê-la ir além do que está sendo apresentado no aqui e agora, para, assim, ampliar as suas experiências.
- Mediação do significado ou afetividade: O mediador compartilha com o mediatizado o significado cultural do que

está sendo aprendido. No caso da criança pequena, Klein propõe que qualquer comportamento do adulto que expresse afetividade para com um objeto, pessoa, animal ou conceito de valor é uma ação de mediação de afetividade.

- Recompensa (Sentimento de Competência): Neste critério, o mediador promove o sentimento de capacidade do indivíduo para que ele possa resolver seus problemas. Isso acontece pela exploração dos seus pontos fortes e não dos seus pontos fracos. Portanto, a mediação envolve o apontamento do comportamento adequado, fornecendo um *feedback* das ações desenvolvidas pela criança. Uma autoestima elevada promove motivação para completar desafios e, assim, transpor barreiras cognitivas.
- Auto Regulação e Controle de Comportamento: Este critério visa a regulação do comportamento, inibindo a impulsividade e ajustando o tempo de resposta do mediatizado, com o intuito de produzir metacognição. Para a criança pequena, essa regulação acontece principalmente pelo modelo de comportamento do adulto frente a uma tarefa. Esse modelo servirá de exemplo de sucesso (Klein; Alony, 1993).

Klein (1991) pondera sobre a existência de dois tipos de mediação no contexto educacional de crianças pequenas, a saber, a boa mediação e a má mediação. Esses dois tipos de mediação diferem-se pelo uso dos critérios durante o processo mediacional. Na má mediação é utilizado apenas um critério de cada vez, e raramente segue a utilização de outro. Na boa mediação há o uso de no mínimo três critérios, o que, segundo a autora, potencializa a experiência de aprendizagem. Dessa forma, quando se fala em educação de crianças pequenas deve-se tentar enriquecer a experiência de aprendizagem mediada, trazendo elementos que contemplem o máximo de critérios mediacionais possíveis e o máximo de possibilidades de aprendizagem.

Uma das possibilidades de trabalho mediacional junto às crianças pequenas está, justamente, no espaço da narrativa de contos de fadas. Assim, entende-se que, aliando aos postulados de Brunner (1997), acerca dos benefícios dos contos de fada para o desenvolvimento infantil, à estrutura de mediação proposta por Klein (1991) para esse mesmo público, encontramos, na teoria, uma ferramenta que pode auxiliar significativamente nesse processo educacional, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, mas também no que diz respeito ao resgate das linguagens infantis tão importantes para o desenvolvimento infantil.

A partir das considerações anteriormente mencionadas, o presente estudo objetivou conhecer os possíveis efeitos de uma prática mediada, a partir da utilização dos contos de fadas, na construção de repertórios cognitivos para a narrativa de crianças em fase pré-escolar, em especial no que tange a identificação e reconstrução dos componentes da história, adequação da linguagem e ideias da história e a estrutura episódica da narrativa (Miller; Gillian; Penã, 2001). É importante destacar que estudos recentes apontam para uma nova perspectiva na pesquisa com crianças pequenas e partem da relevância da participação destas nos processos sociais, sendo agentes ativos no processo de investigação (Oliveira-Formosinho, 2008, Sant'Ana, 2010, Souza, 2010).

Metodologia

Este estudo foi realizado em uma instituição de Educação Infantil pública, de caráter filantrópico, localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia, interior de Minas Gerais. A instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 6h30min às 17h30min, e são atendidas cerca de cento e setenta e cinco crianças com idades entre os quatro meses até os seis anos.

Participantes

Participaram cinco meninos com cinco anos de idade. A seleção se deu pela indicação da coordenadora da instituição que usou como critérios, a assiduidade das mesmas e a liberação familiar para a participação na pesquisa.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Adaptação do instrumento de avaliação dinâmica e intervenção, organizado por Miller, Gillam e Penã (2001) - *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities*. Esse instrumento é utilizado para realizar a avaliação dinâmica da narrativa, resultando na descrição e, em alguns casos, comparação das histórias dos alunos, e prioriza a avaliação dinâmica dos componentes da história, da linguagem e ideias da história, e da estrutura do episódio, que juntos caracterizamos três aspectos principais da narração. Tais componentes avaliam os repertórios cognitivos ou as habilidades para a narrativa de crianças em fase pré-escolar.

Assim, o próprio processo de avaliação, visto de uma perspectiva dinâmica, permite a prática mediacional – intervenção, a qual pode resultar na transformação da maneira como a criança processa a informação e constrói seus repertórios ou habilidades. Tal instrumento pode ser agregado a outras formas de avaliação de habilidades de linguagem em geral, e que conduz o clínico a decisões de diagnóstico que levam diretamente à intervenção (Miller; Gillian; Penã, 2001).

1. Utilização de dois contos infantis dos Irmãos Grimm, século XIX - “O alfaiate valente”, reeditado em 2002, e “Rosa branca e Rosa vermelha” (Grimm; Grimm, 2002). Os contos de fada foram utilizados como um instrumento para a avaliação dos repertórios cognitivos, por meio das narrativas.
2. Câmera de vídeo, para as filmagens das oficinas. Os registros foram posteriormente transcritos para a análise dos dados.

Procedimentos de coleta de dados

Tendo em mãos o consentimento dos pais e a aprovação da diretora da creche para a realização da pesquisa, foram iniciados os procedimentos para a coleta de dados. Para tanto, foram realizados seis encontros (semanais), percorrendo um período de dois meses de trabalho, com o mesmo grupo de crianças, conforme abaixo descritos:

O *primeiro encontro* teve como objetivo o estabelecimento do *rapport* entre as pesquisadoras e as crianças, além do contato com os equipamentos de filmagem. Para tanto, foram desenvolvidas atividades lúdicas, como: desenhos, jogos, brincadeiras com carrinhos, entre outras.

O *segundo encontro* foi iniciado a partir da narrativa do conto de fada “O alfaiate valente”. A narrativa seguiu sem a utilização dos critérios de mediação e foi contada fidedignamente, ou seja, respeitando a linguagem, estrutura e vocabulário do texto original (Grimm; Grimm, 2002). A não utilização da mediação foi uma estratégia proposital para avaliar, em um segundo momento, quais seriam as transformações após a utilização dos critérios. Posteriormente à narrativa, foi solicitado às crianças que fizessem um desenho livre sobre o que elas entenderam da história, que, segundo Sant’Ana (2010), trata-se de um recurso valioso para a representação do pensamento da criança e uma estratégia que respeita o processo pelo qual a criança comunica suas ideias.

Depois da realização do desenho, foi pedido às crianças que recontassem a história. Ao longo da narrativa, foram sendo anotados os elementos descritivos presentes na fala delas. O objetivo foi reconhecer o que as crianças consideraram mais relevante na história e verificar se,

após a mediação, tais elementos foram rerepresentados, suprimidos ou transformados na representação das mesmas.

O *terceiro encontro* foi iniciado pela narrativa do conto de fada “O Alfaiate Valente”, valendo-se, contudo, da utilização, ao longo da história, dos critérios de mediação (focalização, significado, expansão, regulação do próprio comportamento, sentimento de competência), conforme excerto abaixo:

M:³ Lembra que você perguntou o que era o alfaiate? (*Focalização*)
O que vocês acham que essa palavra significa? (*Afetividade*) Onde no texto podemos encontrar pistas sobre essa palavra? (*Expansão*).

GB: Tia é um homem.

M: Muito bem, é um homem! (*Recompensa*) Mas, o que mais sabemos desse homem? O que será que ele faz? No texto temos essa informação? (*Expansão*)

GD: Não sei, acho que você vai ter que ler de novo (a criança riu).

M: Alguém saberia me falar se no texto aparece mais alguma informação sobre esse homem? (*Expansão*)

GA: Tia ele trabalha para o rei.

M: Isso mesmo. E o que ele faz? (*Recompensa; Expansão*)

GA: Ele faz roupa.

M: Onde no texto está essa informação?

GA: Num lugar aí da história.

GE: Onde ele fala que ele tá sentado pensando (a criança tenta achar entre as folhas da história).

M: Muito bem. Isso foi no começo, no meio ou no fim da história? (*Recompensa; Focalização; Regulação do comportamento*).

GA: Foi no comecinho tia.

M: Excelente. E como chama a pessoa que faz roupa? (*Recompensa; Expansão*)

GD: Costureira ué!

GC: Mas costureira é mulher não é homem.

M: Muito bem, quem costura nós chamamos de costureira. Mas será que só mulheres costuram? Será que homens não costuram? (*Expansão*).

GA: Eu acho que não, eu nunca vi um homem que costura.

GB: Então homem que costura é alfaiate?

M: Muito bem!! O Alfaiate é um nome de uma profissão antiga que existe até hoje, o de costureiro. É o nome que se dá para um costureiro. (*Recompensa; Focalização; Expansão*)

³ A letra M será utilizada para registrar a fala do *Mediador*. As letras GA, GB, GC, GD e GE identificam as *crianças* participantes no grupo de pesquisa.

GA: As vó costuram.

M: Isso, muito bem. Então, antigamente se chamava alfaiate.

GA: Quando rasga ela costura.

GD: A calça, a bermuda.

GD: A minha vó costura.

Ao final da história foi realizado o procedimento descrito anteriormente.

Nos *quarto e quinto encontros*, o mesmo processo realizado nos 1º e 2º encontros, respectivamente, se repetiram, só que com a utilização do conto de fada “Rosa branca e Rosa vermelha” (Grimm; Grimm, 2002). Convém esclarecer que nas etapas 2 e 4, respectivamente, foram utilizadas as técnicas de mediação da aprendizagem, conforme proposto por Klein (1991) que estruturaram e guiaram a elaboração das intervenções mediacionais durante os momentos de construção de dados.

O sexto encontro foi representado pela finalização das atividades de pesquisa e despedida das crianças com uma sessão de atividades lúdicas e *feedback* dos trabalhos construídos pelas crianças (desenhos livre). Para tanto, foram utilizados vários brinquedos e brincadeiras para serem desenvolvidas pelo grupo, o que redundou em produções artísticas das crianças.

Durante esse momento, foi realizada a devolução dos trabalhos e as crianças puderam experimentar um processo de auto identificação no desenho, recriação das histórias e, principalmente, comparação das características entre os seus desenhos. Toda essa dinâmica também foi vídeo registrada e serviu de dados complementares para a pesquisa.

Em posse de todos os dados registrados em vídeo, as falas e as ações das crianças nas sessões da narrativa dos contos de fada foram transcritas, possibilitando o início do processo de análise dos dados.

Procedimentos de análise dos dados

A partir das transcrições das vídeo gravações, deu-se início as análises dos dados. O processo foi subdividido em dois eixos: 1) os elementos descritivos presentes nos desenhos infantis – realizado de forma quantitativa, por meio das categorias de análise abaixo explicitadas; 2) elementos organizadores presentes na representação verbal das crianças sobre a história – inspirada no instrumento de avaliação assistida da narrativa infantil de Miller; Gillam; Penã. (2001).

Para a análise dos dois eixos foram estabelecidas categorias de análise diferenciadas. Na análise da representação gráfica, foram

utilizadas quatro categorias, a saber: 1) elementos referentes ao cenário (tempo e lugar); 2) informações/caracterização dos personagens; 3) ordem temporal de eventos; 4) relações causais. Os elementos eram identificados no desenho das crianças (identificação realizada pela própria criança), e quantificados dentro dessas categorias. A quantidade de elementos descritores presentes nos desenhos provenientes das situações não mediadas (pré-teste dos dois contos de fada) foi comparada com a quantidade dos mesmos elementos nos desenhos em situações mediadas (teste pós- mediação nos dois contos de fada).

Uma segunda comparação foi realizada para avaliar quantitativamente os elementos descritores nas duas situações mediadas. Para tanto, comparou-se o número de elementos presentes no desenho que representava o conto de fada “O alfaiate valente” com o número de elementos no desenho que representava o conto “Rosa branca e Rosa vermelha”, considerando a narrativa sem e com mediação, apresentadas às crianças.

A partir da análise das falas das crianças, o processo de reconstrução das histórias realizado pelas crianças foi categorizado e quantificado. Nessa análise, foram utilizadas as categorias descritas a seguir, mensuradas em três níveis: baixo (identificadas por 0-1 ponto); médio (identificadas por 1-2 pontos); e alto (identificadas por 2-3 pontos), sendo elas:

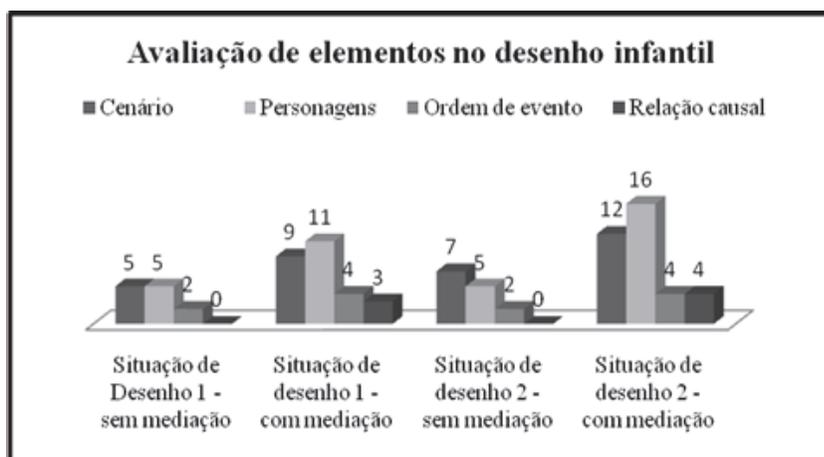
- a. Complexidade de ideias: observada pelos detalhes presentes na narrativa, sendo *baixa*, quando se tratava apenas de itens presentes na história; *média*, quando havia alguma indicação de abstração; e *alta*, quando a criança incorporava, na narrativa, itens não presentes na história.
- b. Vocabulário: observado pelo tipo de vocabulário da criança no momento da narrativa. O nível *baixo* ocorreu quando em mais de três situações, a criança não soube se expressar por falta de vocabulário ou utilização errônea das palavras, dando sentido diferente do real; o *médio*, quando a criança conseguiu se expressar sem problemas, errando menos de três vezes; e *alto*, quando além de conseguir se expressar sem erros/dificuldade, também verbalizou palavras novas, que não haviam sido utilizadas.
- c. Complexidade gramatical: realizada pela análise das sentenças gramaticais. Foi considerada *baixa*, quando a criança se expressou, unicamente, por meio de sentenças simples; *média*, quando se observou a utilização de pelo menos duas sentenças compostas; e *alta*, quando a criança utilizou, majoritariamente, sentenças compostas.

- d. Criatividade: feita pela análise da capacidade de transformação do conteúdo narrado. Considerou-se *baixo*, quando a criança não incorporou nenhum elemento novo; *média*, quando houve a apresentação de conteúdos/elementos novos, sem necessariamente ter uma relação direta com a história inicial; e *alto*, quando a criança apresentou novos conteúdos/elementos, ampliando o universo da história.

Análise dos resultados

A figura 1 contém a explicitação dos resultados referentes à análise dos dados dos desenhos das crianças. Os números representam a quantidade de vezes em que foram identificados os elementos descritivos nos desenhos das cinco crianças. A análise aconteceu de forma grupal e não individual.

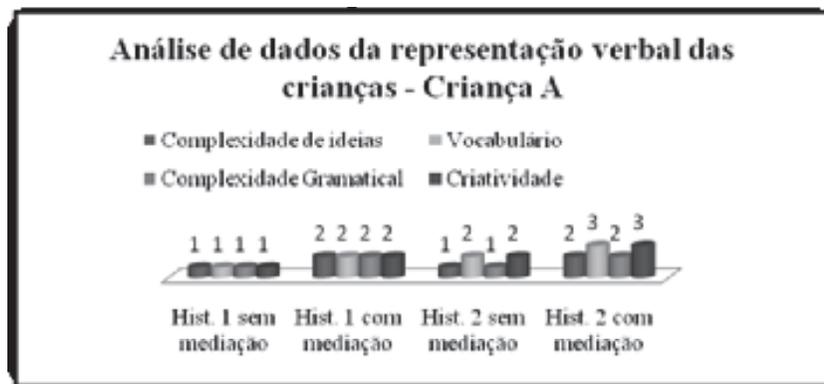
FIGURA 1 -Elementos presentes no desenho infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras.

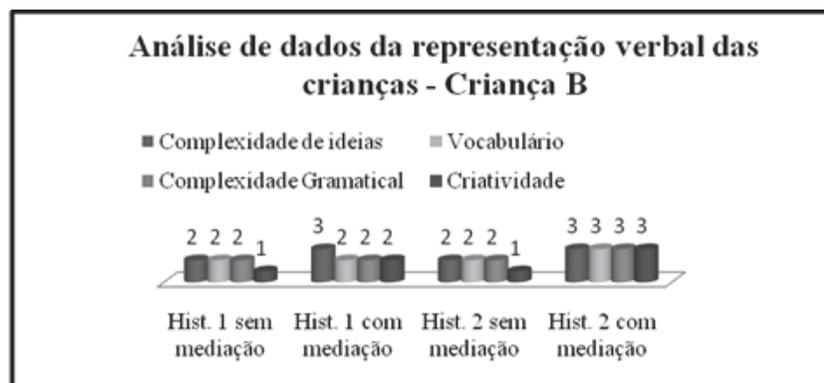
Já nas figuras 2, 3, 4, 5 e 6 apresentam-se os resultados provenientes da análise de dados da representação verbal das crianças participantes, no que diz respeito às categorias *complexidade de ideias*, *vocabulário*, *complexidade gramatical* e *criatividade*, apresentadas no processo de reconstrução da história. Essa análise foi realizada de forma individual, e também, assim, apresentada.

FIGURA 2 -Elementos presentes no desenho infantil



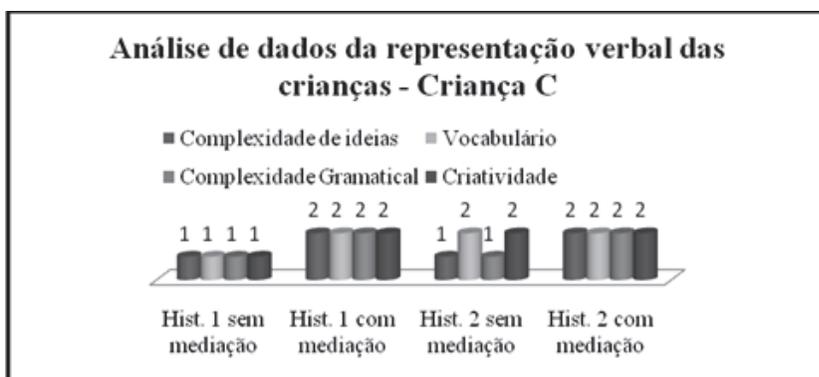
Fonte: Elaborado pelas autoras.

FIGURA 3 - Análise dos dados da representação verbal – Criança B



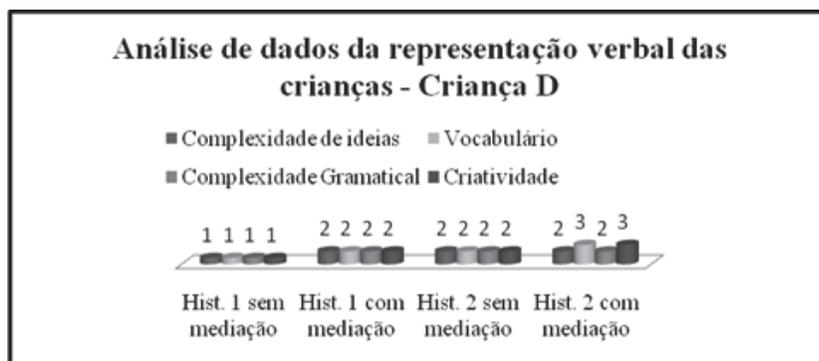
Fonte: Elaborado pelas autoras.

FIGURA 4 -Análise dos dados da representação verbal – Criança C



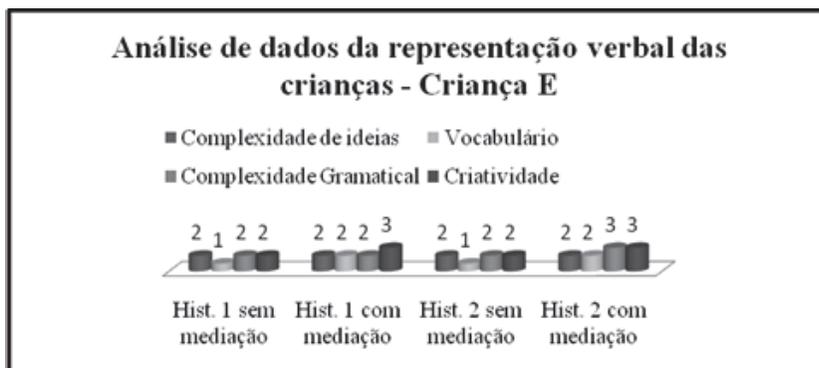
Fonte: Elaborado pelas autoras.

FIGURA 5 -Análise dos dados da representação verbal – Criança D



Fonte: Elaborado pelas autoras.

FIGURA 6- Análise dos dados da representação verbal – Criança E



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como pode ser observado nas figuras apresentadas anteriormente, os resultados da pesquisa apontam para um aumento gradual dos repertórios cognitivos ao longo do processo de exposição aos contos de fada, e posteriores à mediação. Na figura 1, podem ser observados: 1) o elemento descritivo que apresentou alteração positiva ao longo do processo de exposição ao conto de fada, ou seja, o uso da narrativa por si só foi o elemento de composição de cenário, uma ação que demanda da criança, em termos de operação mental, o processo de identificação, comparação, classificação, representação mental e percepção analítica e, em termos de função mental, busca sistemática de informação, capacidade de considerar mais de uma fonte de informação, seleção de dados relevantes, comportamento somativo e capacidade de expressão verbal. Assim, é possível afirmar que, a exposição ao conto de fada por meio do processo mediacional auxilia na promoção de repertórios cognitivos no que tange as operações e funções mentais descritas acima; 2) entretanto, quando introduzida a utilização da mediação, há um aumento no número desses elementos descritores para todas as categorias, o que nos leva a concluir que os dois recursos combinados auxiliam no desenvolvimento de repertórios cognitivos mais amplos, que envolvem funções e operações mentais mais complexas, tais como: identificação, diferenciação, comparação, classificação e representação mental.

Outro fator relevante é o crescimento do número de elementos em três das quatro categorias de análise quando comparamos os recursos utilizados pelas crianças nas situações de mediação (destacadas de forma sublinhada na tabela). As categorias que sofreram alteração – cenário, personagens, relação causal – exigem um conjunto de operações mentais (transformação mental, comparação, classificação, projeção de relações virtuais) presentes nas três fases do ato mental, por meio de várias funções mentais (compreensão de conceitos temporais, sistematização do processo de exploração, percepção, coleta de dados, entre outros).

No que diz respeito à análise dos dados provenientes da narrativa infantil (reconstrução da história), realizada antes e após a mediação nas duas histórias, pode-se apontar um aumento também nos repertórios cognitivos que essa ação demanda. Na categoria *complexidade de ideias*, a criança foi avaliada no nível de abstrações e associações que ela é capaz de expressar, apenas uma criança não apresentou mudança do início ao final do processo (como consta na figura 6). As demais crianças (figura 2 a 5) apresentaram transformações em até dois níveis, passando de um desempenho considerado ruim (identificado pelo número 1, que significa ter apresentado apenas ideias concretas) a um desempenho alto (identificado pelo número 3, que significa a apresentação de

transcendência de conceitos). Alguns exemplos podem ser explicitados no recorte abaixo:

M: O que é um gigante para vocês então?

GA: É uma coisa muito forte.

GD: É tia, é um homem muito feio e mau.

GB: Gigante é uma pessoa grande que joga basquete e futebol.

M: Então quer dizer que o gigante é uma coisa grande, feia, mau e que joga basquete?

(Crianças riem)

GB: Não tia, o que joga basquete é na vida real.

M: E os outros? São de mentira?

GB: São.

M: Mas será que às vezes nós não encontramos situações em que a gente sente que está na frente de um gigante desse igual na história? O que será que o alfaiate sentiu quando viu o gigante?

GA: Ele sentiu medo.

GD: Ele ficou com vontade de ir embora.

GB: Ele não teve medo não, ele ficou com muita "braveza".

M: O que é braveza?

GB: É assim... quando alguém faz alguma coisa e a gente... a gente briga.

M: Hum, é quando alguém faz alguma coisa e a gente não gosta e aí a gente sente uma coisa ruim que deixa a gente bravo?

GB: Isso tia.

M: Alguém sabe como chama esse sentimento?

(silêncio)

M: Chama raiva.

M: E qual seria o maior gigante que vocês teriam que enfrentar hoje?

GA: Eu tenho medo dos meninos grandes da minha rua, eles não gostam da gente.

GD: Eu tenho medo de ladrão.

GB: Tia e se a gente não sente medo de ninguém? Eu tenho medo de bicho.

GC: Eu tenho muito medo tia muito medo.

A mediação, neste sentido, parece ter auxiliado as crianças a desenvolverem uma maneira mais ampla de processar informação, atuando assim em funções mentais da fase de elaboração do pensamento. Quanto ao elemento *vocabulário*, houve um crescimento cognitivo em todos os casos estudados. Duas crianças passaram de um desempenho

baixo para alto (Figuras 2 e 5), duas passaram de um desempenho baixo para médio (Figuras 4 e 6), e uma criança passou de um desempenho médio para alto (Figura 3). Como se pode observar no trecho acima, a construção de vocabulário acontece não apenas para palavras específicas como *alfaiate*, mas também com relação às sensações que as crianças têm e não sabem como expressar.

A aquisição de vocabulário é um recurso imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e para a atuação social do indivíduo. Sem os elementos conceituais adequados todo o processo de comunicação e, conseqüentemente, de resposta às exigências do meio por parte do indivíduo ficam comprometidas.

No que tange as categorias *complexidade gramatical* e *criatividade* foi possível observar que houve uma evolução nos níveis apresentados por todas as crianças, após o processo mediacional (Figuras 2 a 6). Na categoria da complexidade gramatical, as crianças foram avaliadas pela capacidade de construção verbal das ideias, o que revela o perfil de processamento das informações e as estratégias que a criança constrói para elaborar sua própria história. Esse processo demanda da criança a organização interna e a capacidade de relacionar rapidamente fatos e ideias sobre o tema discutido. Pode-se observar esse processo de construção da complexidade gramatical quando se compara as falas das crianças no momento que recontam a história.

GB: (fala inicial antes da mediação) A historinha é... um... um alfaiate, ele briga e mata o monstro.

GB: (fala após o processo de mediação) ...Tinha um alfaiate que gostava da princesa, ele brigou com o gigante que era muito forte e... e matou o gigante. O rei ficou feliz e ele também ficou feliz.

Considerações finais

A despeito das modestas proporções e intenções, este estudo lançou luzes sobre a possibilidade de se atrelar os contos de fadas ao processo mediacional preconizado por Feuerstein; Klein; Tannenbaum (1994) e adaptados a crianças pequenas (Klein, 1987, Klein; Alony, 1993), como potencializadores da aprendizagem infantil. Assim, embora os resultados não possam ser generalizados, foi possível observar um incremento no modo como as crianças participantes processaram as informações, o que é um fator determinante para a construção de conhecimento em situações futuras.

De uma forma geral, as crianças se tornaram mais competentes para organizar suas ideias e transmiti-las, criaram novas estratégias de comunicação e ampliaram sua capacidade criativa no momento de

verbalização. Com isso, pode-se apontar para a confirmação da hipótese de que os contos de fada, trabalhados de forma mediada, podem se tornar relevantes recursos para o trabalho pedagógico com vistas à promoção do desenvolvimento de repertório cognitivo em crianças de idade pré-escolar.

Apesar de a pesquisa ter sido limitada a uma instituição de Educação Infantil, acredita-se que os resultados provenientes dela são importantes e permitem uma compreensão sobre o tema trabalhado. Todavia, faz-se necessário que outros trabalhos tomem lugar a fim de serem ampliadas as discussões sobre as possibilidades de trabalho com crianças pequenas.

Um importante aspecto sobre o tema que não foi possível ser abordado neste trabalho, mas que traria significativas contribuições para a discussão, refere-se ao processo de formação do professor de Educação Infantil, para o trabalho de estimulação cognitiva e desenvolvimento global do sujeito. Seria necessário um estudo que avaliasse os processos de formação – inicial e continuado – desses profissionais, com o objetivo de averiguar se essa preocupação tem sido levantada e devidamente orientada, pois a qualidade desse atendimento educacional depende daquele que se encontra diariamente envolvido no planejamento e na mediação das atividades desenvolvidas junto com a criança, o professor.

Os resultados aqui apresentados contribuem para a discussão da necessidade de se investir na qualidade do serviço educacional oferecido nas instituições de Educação Infantil, uma vez que esses espaços são, majoritariamente, os lugares onde as crianças mais passam o seu tempo e onde são introduzidos os seus primeiros desafios sociais. Um dos aspectos que pode ser considerado, diz respeito ao tipo de interação, estimulação, e à quantidade de oportunidades ofertada pelas instituições infantis às crianças que estão sob os seus cuidados.

Nesse sentido, um espaço organizado para atender o desenvolvimento global da criança, preparado para responder às demandas sociais, não se restringindo apenas aos desafios do processo de leitura e escrita, necessitará de investimento em atividades e metodologias que contemplem a riqueza de linguagens disponíveis para o trabalho com os pequenos. Enfim, este estudo lança luz acerca de uma dessas possibilidades, que deverá ser ampliada com novos estudos e pesquisas, de maneira a conhecer a sua efetividade em outros contextos de investigação.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a importante contribuição de duas profissionais Fernanda Machado e Débora Nogueira Tomás, que participaram ativamente durante a coleta e análise de dados da pesquisa. Agradecemos ainda, a Direção da Instituição de Educação Infantil, campo da pesquisa, que gentilmente permitiu a entrada das pesquisadoras.

Referências

- BRASIL, *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. MEC. 1996
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003.
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai.... *Em Aberto/INEP*, Brasília-DF: v. 18, n. 73, p. 11-28. 2001.
- FEUERSTEIN, R. *Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive performance of retarded performers*. New York: University Park Press, 1980.
- _____; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. *Mediating learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. London. Freund Publishing house, 1994.
- GRIMM, J.; GRIMM, W. 4. ed. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.
- KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 427-444, set./dez. 2007.
- KLEIN, P. Promoting flexibility in young children's mind within the family: A cross-cultural view. *International Journal of Early Childhood*, v. 19, n. 2, p. 51-60, Sep. 1987.
- _____. Improving the quality of parental interaction with very low-birth-weight children: A longitudinal study using mediational learning experience model. *Infant Mental Health Journal*, 12, 321-337. 1991
- KLEIN, P. ; ALONY, S. Immediate and sustained effects of maternal mediation behaviors in infancy. *Journal of Early Intervention*, v. 71, n. 2, p. 177-193. 1993.
- KRAMER S. *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, p. 140, 2003.
- MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, et al. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MEIER, M.; GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba, Edição do autor. 2007
- MILLER, L., GILLAM, R. B.; PENÃ, E. D. *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities*. Austin, Texas: Proed, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, Mar, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2011.

SALLES, L. M. F. A infância e a adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de psicologia*, Campinas, v. 22 n. 1 p. 33-41, jan./mar. 2005.

SANTANA, R. B. Criança sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In: *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para psicologia*. São Paulo, Casa do Psicólogo. p. 23-50. 2010

SOUZA, M. P. R. *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para psicologia* (org). São Paulo. Casa do Psicólogo. 2010

ZUMSTEIN, L. S. Recursos mediacionais: possibilidades de utilização para identificação de estressores em pré-escolares. *Dissertação de mestrado*. Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2010

Capítulo XI

Surdocegueira em questão: o *boom* das produções bibliográficas

Sumaia Marra
Cláudia Dechichi

Desde o ano de 2007, temos dedicado parte dos nossos estudos às produções bibliográficas e documentais relativas à surdocegueira, visto a necessidade de contribuir com a escassez de publicações na referida área, principalmente no Brasil. Por meio de experiências anteriores em núcleos de pesquisa e iniciação científica, vivenciamos e pudemos entender melhor o conjunto de iniciativas que vêm sendo desenvolvidas por pesquisadores do Brasil e do exterior, cujo foco de atenção tem sido a análise crítico-epistemológica da produção científica desenvolvida na Pós-graduação. Além disso, passamos a conhecer mais sobre os estudos voltados para a área da Educação, tais como Formação de Professores, Currículo, Educação Especial, Tecnologias Educacionais e Políticas Públicas.

A partir das atividades desenvolvidas nesses núcleos de pesquisa, como grupos de estudo, produção de artigos científicos, captação/sistematização de dissertações e teses na área de Educação, também vivenciamos melhor o mundo acadêmico, dos pesquisadores e dos programas de Pós-graduação. Com isso, percebemos o quanto a sistematização do conteúdo das mais diversas áreas é importante para o fomento de investigações científicas e identificação de lacunas que podem ser preenchidas, pensando na intervenção e transformação social, inclusive no combate à exclusão social. Conforme diz Silva, Martins e Souza:

o conhecimento dos rumos da produção científica de uma área é fundamental para a melhoria da qualidade da pesquisa, para os avanços da ciência e, principalmente, para o diagnóstico do impacto dessa produção no âmbito social de sua criação. A busca de explicações sobre os caminhos adotados pela pesquisa permite evidenciar suas conquistas, indicar suas lacunas e, ao mesmo tempo, chamar atenção para novas alternativas de investigações. (Silva, Martins e Souza (2011, p. 3).

De acordo com Collins (1995), a produção de literatura estrangeira sobre surdocegueira está concentrada nos Estados Unidos, Holanda,

Reino Unido e Alemanha. As produções de outros países, como o Canadá e Austrália, assim como outros países da Europa, Ásia, América Latina e África foram incentivadas por instituições pioneiras. No caso do Brasil, apesar da trajetória de mais de 40 anos em surdocegueira, iniciada com a professora Tonhozi Saraiva que estudou nos Estados Unidos e iniciou o atendimento para as pessoas surdocegas no nosso país, a produção científica é escassa.

Dessa forma, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial recomendam o desenvolvimento e atendimento das deficiências, seguindo parâmetros internacionais e recomendando que as áreas de estudo da Educação Especial devem desenvolver pesquisas para cumprir com as necessidades oficialmente reconhecidas (Araóz e Costa, 2008).

Tal recomendação tem motivado a continuidade das nossas investigações, inclusive deste artigo, cujo objetivo foi dar continuidade ao trabalho de Marra, Dechichi e Silva (2008), ou seja: coletar, reunir e sistematizar informações sobre as produções científicas que abordam a surdocegueira como temática central, considerando aquelas que foram veiculadas na internet por meio de bibliotecas, revistas e mídias digitais, assim como sítios e portais eletrônicos. No entanto, ampliando sua delimitação temporal para o período de novembro de 2007 a dezembro de 2010, com foco exclusivo nas produções bibliográficas sobre surdocegueira.

Este estudo é importante. Concordamos com Lima e Miotto (2007) quando diz que a pesquisa bibliográfica é um recurso metodológico importante na produção do conhecimento científico na medida em que é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, pontos de investigações para outras pesquisas, além de subsidiar a análise futura dos dados obtidos. Além disso,

possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Lima; Miotto, 2007, p. 40).

Assim, com este estudo podemos contribuir com outros pesquisadores na medida em que fornecemos dados comparativos, organizados e sistematizados que facilitam o acesso e entendimento sobre a temática. Além de incentivar e pressionar a investigação sobre surdocegueira no Brasil, conforme necessidade levantada, dentre outros, por autores como Cader-Nascimento (2003; 2002) e Frederico (2006). Esses autores asseveram que é preciso que incentivemos e pressionemos a investigação sobre a pessoa surdocega, principalmente no Brasil.

Conhecendo o trabalho

Destacada a importância do tema da surdocegueira para Educação Especial e diante da necessidade de contribuir para a ampliação do material científico disponível na área, este estudo foi realizado tendo como objetivos específicos:

- a. Verificar a incidência da produção bibliográfica produzida no Brasil e a produção documental divulgada nacionalmente que abordasse a surdocegueira como temática central, tanto para as produções disponibilizadas para leitura quanto para produções que foram apenas citadas por outros autores, mas que não estavam disponíveis digitalmente para leitura.
- b. Coletar informações sobre as produções bibliográficas e documentais referentes à surdocegueira de acordo com: os tipos de fonte e formato em que foram disponibilizadas; áreas do conhecimento que as contemplam; locais e datas da publicação; título e autoria, tanto para as produções disponibilizadas para leitura quanto para as produções que foram apenas citadas por outros autores, mas não estavam/estão disponíveis digitalmente para leitura.
- c. Analisar o ritmo de crescimento das produções bibliográficas e documentais.
- d. Identificar o tipo de pesquisa, técnica de coleta de dados, instrumento de coleta de dados e tipo de análise dos dados das produções bibliográficas disponíveis para leitura.

Para atender aos objetivos propostos, as autoras desenvolveram uma pesquisa bibliográfica e documental a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos, dissertações, teses e material disponibilizado na internet, ou a partir de documentos impressos periodicamente, boletins e jornais.

A amostra selecionada na pesquisa foi do tipo não-probabilística do tipo intencional – escolhida pelo fato da amostra representar um “bom julgamento” da população/universo (Silva; Menezes, 2001) e correspondeu a:

Todas as produções bibliográficas e documentais encontradas na internet por meio de bibliotecas digitais, revistas digitais, mídia digital, sites e portais eletrônicos até a data de 31 de outubro de 2007; e

As referências bibliográficas que deixavam claras a sua relação com a surdocegueira ou que, mesmo não deixando clara esta relação, foram citadas no corpo da produção bibliográfica ou documental como tendo

relação direta com a surdocegueira, sem que restasse margem a qualquer tipo de dúvida.

O levantamento bibliográfico e documental foi escolhido como técnica de coleta de dados e foram utilizados dois tipos de ficha de registro para a mesma: uma destinada para as produções bibliográficas e outra para as produções documentais. Ambas as fichas foram divididas em 02 (dois) blocos de informações:

- Dados gerais: tipos de fontes, formato em que foram disponibilizadas, área do conhecimento que as contemplam, local em que foram publicadas (para as produções bibliográficas e documentais);
- Dados específicos: título, autor, data da publicação, temática central, contribuições dadas (para as produções bibliográficas e documentais); objetivos, tipos de pesquisa, técnica de coleta de dados, instrumento de coleta de dados e tipo de análise dos dados (apenas para as produções bibliográficas).

Diante da escassez de obras que contemplassem a surdocegueira, as autoras procuraram responder às seguintes questões norteadoras: As produções científicas sobre surdocegueira são disponibilizadas digitalmente para leitura via internet? Qual a incidência das produções disponibilizadas e não disponibilizadas para leitura? Em que fontes bibliográficas e documentais são encontradas? Em qual formato? Quais as áreas do conhecimento que as contemplam? Quais os locais e datas em que foram publicadas? O número de publicações sobre surdocegueira vem crescendo? Quais as principais temáticas abordadas nas produções bibliográficas e documentais? Quais os tipos de pesquisa, técnicas de coleta de dados, instrumentos de coleta de dados e tipo de análise dos dados mais utilizados nas produções bibliográficas?

Como resposta a essas perguntas, constatou-se que:

- a. Conforme TAB. 01, havia um número reduzido de produções bibliográficas e Documentais que abordavam a surdocegueira como temática central, veiculadas na internet por meio de bibliotecas digitais, revistas digitais, mídia digital, sítios e portais eletrônicos o que poderia dificultar, retardar e gerar custos para os pesquisadores que necessitassem de informações sobre a temática proposta;

TABELA 1 - Frequência das produções bibliográficas e documentais disponíveis para leitura.

BIBLIOGRÁFICAS				
Tipo de Fonte	Completa	Resumo	TOTAL	%
Artigos	13	01	14	87,5%
Dissertação	01	-	01	6,25%
Tese	01	-	01	6,25%
Monografias	-	-	-	-
Livros	-	-	-	-
TOTAL	15	01	16	100%
%	93,75%	6,25%		
DOCUMENTAIS				
Tipo de Fonte	Completa	Resumo	TOTAL	%
Informativos	15	-	15	39,5%
Notícias	11	-	11	28,9%
Relatos	10	-	10	26,3%
Matérias	02	-	02	5,3%

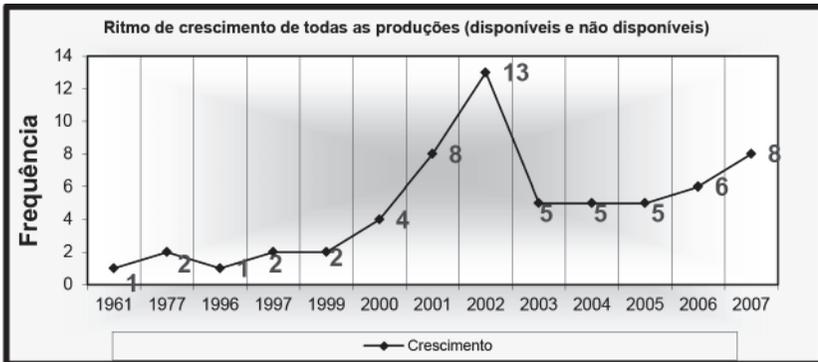
TABELA 2 - Frequência das produções bibliográficas e documentais NÃO disponíveis para leitura.

BIBLIOGRÁFICAS		
Tipo de Fonte	TOTAL	%
Dissertação	04	17,40%
Artigos	06	26,0%
Monografias	08	34,8%
Livros	05	21,8%
TOTAL	23	100%
DOCUMENTAIS		
Tipo de Fonte	TOTAL	%
Relatos	01	33,3%
Matérias	02	66,7%
TOTAL	03	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

- b. Comparando as Tabelas 01 e 02, o número de produções bibliográficas NÃO disponibilizadas para leitura (23 obras) era maior que aquelas disponibilizadas para leitura (16 obras).
- c. Por meio da Tabela 01, também podemos inferir que os tipos de fontes bibliográficas e documentais disponíveis para leitura mais incidentes eram, respectivamente, os artigos (87,5%) e informativos (39,5%), disponibilizados em grande parte na íntegra.
- d. No gráfico 01, assim como nas Tabelas 03 e 04, verificou-se que, mesmo não havendo um crescimento constante, o número de produções sobre surdocegueira aumentou.

GRÁFICO 01: Ritmo de crescimento de todas as produções documentais disponíveis e NÃO disponíveis para leitura.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

TABELA 03 - Data em que foram publicadas as produções bibliográficas e documentais NÃO disponíveis para leitura.

BIBLIOGRÁFICAS						
Data da Publicação	Artigos	Dissertação	Tese	TOTAL		
1996	01	-	-	01		
1997	01	-	-	01		
1999	01	-	-	01		
2000	02	-	-	02		
2001	04	-	-	04		
2003	03	-	01	04		
2006	02	01	-	03		
TOTAL	14	01	01	16		
DOCUMENTAIS						
Data da Publicação	Informativos	Notícias	Relatos	Matérias	TOTAL	
2002	01	-	-	-	01	
2003	-	-	01	-	01	
2004	-	03	01	-	04	
2005	-	02	02	-	04	
2006	-	02	-	-	02	
2007	03	03	02	-	08	
Não datadas	11	01	04	02	18	
TOTAL	15	11	10	02	38	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

TABELA 04 - Data em que foram publicadas as fontes bibliográficas e documentais.

BIBLIOGRAFICAS					
Data da Publicação	Artigos	Dissertação	Monografias	Livros	TOTAL
1961	-	-	-	01	01
1977	02	-	-	-	02
1997	01	-	-	-	01
1999	-	01	-	-	01
2000	01	-	-	-	01
2001	01	-	-	01	02
2002	01	-	08	03	12
2004	-	01	-	-	01
2005	-	01	-	-	01
2006	-	01	-	-	01
TOTAL	06	04	08	05	23
DOCUMENTAIS					
Data da Publicação	Relatos	Matérias			TOTAL
2000	-	01			01
2001	01	01			02
TOTAL	01	02			03

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para as produções disponíveis para leitura, contatou-se que:

- a. De acordo com a tabela 05, a grande área do conhecimento que mais contemplava as produções bibliográficas era a Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (75%) e a grande área que mais contemplava as produções documentais era as “Diversas áreas do conhecimento”¹ (81,6%).

¹ A categoria “Diversas áreas do conhecimento” representa as produções que poderiam ser utilizadas pelos mais variados públicos e das vastas áreas do conhecimento.

TABELA05 - Frequência das áreas do conhecimento relacionadas às produções bibliográficas e documentais disponíveis para leitura.

BIBLIOGRÁFICAS						
	Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde	%	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes	%	Engenharia, Ciências Exatas e da Terra	%
Artigos	03	75%	11	91,7%	-	0%
Dissertação	01	25%	-	0%	-	0%
Tese	-	0%	01	8,3%	-	0%
TOTAL	04		12		0	
%	25%		75%		0%	
DOCUMENTAIS						
	Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde	%	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes	%	Engenharia, Ciências Exatas e da Terra	%
Informativos	-	0%	-	0%	-	48,4%
Notícias	-	0%	03	60%	-	25,8%
Relatos	01	50%	01	20%	-	25,8%
Matérias	01	50%	01	20%	-	0%
TOTAL	02		05		0	31
%	5,3%		13,1%		0%	81,6%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

- b. Os locais de veiculação das obras bibliográficas e obras documentais inferidos incidem, respectivamente, às revistas digitais (62,5%) e aos portais eletrônicos (65,8%).
- c. O número de publicações por ano ainda era baixa e crescia de maneira lenta; em 10 anos, apenas 16 obras foram disponibilizadas para leitura via bibliotecas digitais e revistas digitais. Essa foi uma constatação preocupante, pois representava uma média de 1,6 produções por ano, o que é MUITO pouco se considerarmos todas as fontes possíveis (teses, dissertações, monografia, artigos, etc.);
- d. As 05 (cinco) principais temáticas abordadas nas obras bibliográficas e documentais são: “As características gerais sobre a surdocegueira”, o debate sobre o “Conceito da surdocegueira”, os “Eventos, centros e serviços ligados à surdocegueira”, a “Comunicação e Linguagem” e a “Intervenção pedagógica” voltada para pessoa surdocega.
- e. Dentre as produções bibliográficas em que o autor identificou o tipo de pesquisa realizada, o “Estudo de caso” perfaz 18,75% dos casos.
- f. A técnica de coleta de dados visualmente mais utilizada nas produções bibliográficas, quando identificada, incidiu sobre a inquirição oral (28,6%).
- g. O instrumento de coleta de dados aparentemente mais utilizado nas produções bibliográficas, quando identificada, incidiu sobre a entrevista (30,4%).
- h. O tipo de análise dos dados muito utilizado pelos autores incidiu sobre a quantitativo-qualitativa (60%).

Para as produções NÃO disponíveis para leitura, contactou-se que:

- a. Os tipos de fontes bibliográficas e documentais aparentemente mais incidentes foram, respectivamente, as monografias (34,8%) e matérias (66,7%).
- b. A grande área do conhecimento que mais contemplava as produções bibliográficas foi as Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (100%) e a grande área que mais contemplava as produções documentais foi as Diversas Áreas do Conhecimento (100%);

TABELA 06 - Frequência das áreas do conhecimento relacionadas às produções bibliográficas e documentais NÃO disponíveis para leitura.

BIBLIOGRÁFICAS						
	Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde	%	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes	%	Engenharia, Ciências Exatas e da Terra	%
Artigos	-	0%	06	26,0%	-	0%
Dissertação	-	0%	04	17,4%	-	0%
Monografias	-	0%	08	34,8%	-	0%
Livros	-	0%	05	21,8%	-	0%
DOCUMENTAIS						
	Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde	%	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes	%	Engenharia, Ciências Exatas e da Terra	%
Relatos	-	0%	-	0%	-	33,3%
Matérias	-	0%	-	0%	02	66,7%
TOTAL	0	0%	0	0%	03	100%
%	0%		0%		100%	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

- b. Os locais de grande veiculação das obras bibliográficas e documentais foram respectivamente, as bibliotecas digitais (52,2%) e os jornais/folhas/canais on-line (100%).
- c. O número de publicações aumentou de maneira geral para o período de 1961 a 2002, e reduziu significativamente de 2002 a 2004, mantendo-se constante de 2004 a 2006.
- d. As 05 (cinco) principais temáticas abordadas nas obras bibliográficas e documentais foram: “As Características gerais sobre a surdocegueira”, o debate sobre o “Conceito da surdocegueira”, os “Eventos, centros e serviços ligados à surdocegueira”, a “Comunicação e Linguagem” e a “Intervenção pedagógica” voltada para pessoa surdocega.

Em resumo, o estudo de Marra, Dechichi e Silva (2008) permitiu que conhecêssemos as produções científicas sobre a surdocegueira, suas tendências metodológicas e temáticas, assim como o ritmo em que vem crescendo o número de publicações na área. Também mostrou que existem poucas obras sobre surdocegueira e dentre as que existem, a maioria ainda não foi disponibilizada para leitura. Por meio do mesmo, as autoras acreditam que é possível garantir a qualidade da informação, o fácil acesso, a socialização, a reflexão sobre as informações e o incentivo a novas produções, promovendo, dessa forma, transformações sociais que facilitem a vida das pessoas com deficiência, suas famílias, instituições, discentes e professores que, a partir desse estudo e de seus desdobramentos, terão maiores condições de dialogar e discutir sobre a temática proposta.

A continuidade do estudo

Para dar continuidade ao referido trabalho, ampliando sua delimitação temporal até dezembro de 2010 com foco exclusivo nas produções bibliográficas sobre surdocegueira, adotamos praticamente os mesmos procedimentos de coleta dados de Marra, Dechichi e Silva (2008), com pequenas alterações, quais sejam: eliminação de palavras-chave não mais adotadas em produções recentes e acréscimo de outras; supressão de etapas concernentes às produções documentais e coleta de dados a partir das listas de referências. Assim, o levantamento bibliográfico foi dividido em 07 (oito) etapas:

- 1^a) Utilizamos primeiramente a ferramenta de busca do *Google*²

² “*Google Inc.* (NASDAQ: GOOG) é o nome da empresa que criou e mantém o maior site de busca da internet, o *Google Search*. O serviço foi criado a partir de um projeto de doutorado dos então estudantes Larry Page e Sergey Brin da Universidade de

e digitamos as seguintes palavras-chave, uma por vez, e na seguinte sequência: “surdocegueira”, “surdocego”, “surdocega” “surdo e cego”, “surda e cega”, “deficiência sensorial” e “deficiente auditivo e visual”.

Ao aparecer os resultados da busca, acessamos, um por um, todos os arquivos e documentos elencados e os lemos pela primeira vez no intuito de avaliarmos se poderiam ou não fazer parte da nossa amostra. Para avaliarmos se as fontes bibliográficas eram produzidas ou não no Brasil, levamos em consideração elementos como: sobrenome/nome do autor, tipo de linguagem utilizada (principalmente para distinguir se era uma obra portuguesa ou brasileira, pois a ortografia é diferente), o currículo do autor, informações no corpo do trabalho (dedicatórias, locais e instituições envolvidas, estados).

Na realização desta etapa, procuramos aproveitar todas as dicas e “caminhos” eletrônicos que os arquivos e documentos puderam fornecer. Muitas vezes nos deparamos com um novo *link*, um novo “arquivo”, ou “sítio”, “portal”, dentre outros, que pudessem complementar, ampliar e fornecer novas informações importantes.

O objetivo dessa fase foi fazer o levantamento de dados diversificados, e não tão específicos que pudessem nos fornecer apenas dados bibliográficos (livros, fascículos, artigos, monografias, dissertações e teses).

2^a) O mesmo foi feito, posteriormente, com a ferramenta de busca do *Google Acadêmico*. Esta, por sua vez, é mais específica que o *Google*, e fornece muitas fontes bibliográficas, principalmente artigos, dissertações, teses e monografias. Da mesma forma, nesta etapa também efetuamos a leitura dos arquivos e documentos que apareceram nos resultados da busca.

3^a) Em um terceiro momento visitamos a Biblioteca Digital do NUTESES³ e realizamos o mesmo procedimento. Posteriormente, repetimos a operação, acessando as bibliotecas das instituições que cooperam com este núcleo: UCB-RJ, UDESC, UFMG, UFSC, UFSM, UGF, Unesp/Rio Claro, Unicamp, USP, UCB/Brasília, e UERJ).

4^a) Acessamos outras instituições universitárias que possuíam bibliotecas digitais, tais como: UFRGS, PUC-SP, UFF, Unisinos, UFRJ, UFSM, UCDB, UFSCar, UEL, Umesp e UPM.

Stanford em 1996. Esse projeto, chamado de *Backrub*, surgiu devido à frustração dos seus criadores com os *sites* de busca da época e teve por objetivo construir um *site* de busca mais avançado, rápido e com maior qualidade de *links*. Brin e Page conseguiram seu objetivo e, além disso, apresentaram um sistema com grande relevância às respostas e um ambiente extremamente simples. Uma das propostas dos criadores do *Google* era ter uma publicidade discreta e bem dirigida para que o utilizador perca o menor tempo possível, sem distrações”. (Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre).

³ Disponível em: <www.nuteses.ufu.br ou www.nuteses.temp.ufu.br>

5ª) Visitamos o portal Brasileiro da informação científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e fizemos todos os tipos de buscas possíveis no Portal de Periódicos e Banco de Teses. Depois fizemos o mesmo na BVS – Biblioteca Virtual em Saúde; IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; Rede Bibliodata; Scielo Brasil; e Biblioteca Nacional Digital.

6ª) Lemos pela segunda vez o material selecionado, e categorizamos os tipos de fontes encontradas de acordo com os tipos de produções (livro, fascículo, artigo, tese, dissertação e monografia) e, em seguida, salvamos esse material em pastas no computador.

7ª) Lemos as produções mais uma vez e, finalmente, preenchemos as fichas de registro. Sobre estas gostaríamos de ressaltar que:

- a. Ao preencher o item: “Área do conhecimento”, utilizamos a tabela a seguir como critério de classificação. Essa tabela relaciona os cursos com as áreas do conhecimento às quais pertencem.

QUADRO 01 - Relação dos cursos segundo a grande área do conhecimento as quais pertencem ⁴.

	Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde	Engenharia, Ciências Exatas e da Terra	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
01	Agronomia	Artes Visuais	Administração
02	Biomedicina	Ciência da Computação	Arquitetura e Urbanismo
03	Ciências Biológicas	Engenharia Biomédica	Ciências Contábeis
04	Educação Física	Engenharia Civil	Ciências Econômicas
05	Enfermagem	Engenharia de Produção	Ciências Sociais
06	Farmácia	Engenharia Elétrica	Design de Interiores
07	Fisioterapia	Engenharia Mecânica	Direito Economia
08	Fonoaudiologia	Engenharia Mecatrônica	Filosofia
09	Medicina	Engenharia Nuclear	Geografia
10	Medicina Veterinária	Engenharia Química	História
11	Nutrição	Engenharia Sanitária	Letras

Continua na página 243

⁴ Este quadro é de nossa autoria e foi construído segundo a relação dos cursos e áreas do conhecimento adotadas pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes.

	Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde	Engenharia, Ciências Exatas e da Terra	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
12	Odontologia	Engenharia Naval e Oceânica	Música - Bacharelado
13	Terapia Ocupacional	Física	Música - Licenciatura
14	-	Física de Materiais	Pedagogia
15	-	Matemática	Psicologia
16	-	Química	Serviço Social
17	-	-	Sociologia
18	-	-	Teatro
19	-	-	Turismo

Fonte: Universidade Federal de Uberlândia e Capes

- b. À medida que preenchíamos os itens referentes ao: “Título”, “Autor” e “Data da publicação”, íamos elaborando um quadro-resumo com informações sobre as produções bibliográficas.
- c. Os itens: “Tipo de pesquisa”, “Técnica de coleta de dados”, “Instrumento de coleta de dados” e “Tipo de análise dos dados” só foram preenchidos quando o autor da obra mencionava-os. Esse critério foi adotado para garantir a fidedignidade dos dados.

Após a coleta de dados, organizamos as informações levantadas em tabelas, quadros e gráficos, para facilitar a comparação dos dados relativos ao período com data limite em outubro de 2007, e os dados referentes ao período de novembro de 2007 a março de 2011. Em seguida, procedemos a análise quantitativa e qualitativa dos dados.

Resultados

A incidência das produções bibliográficas, no Brasil, sobre o tema surdocegueira, comparando os dois períodos propostos neste estudo, pode ser verificada na tabela 07. Nota-se que houve um aumento de quase 100% no número de Publicações Bibliográficas e que o número de dissertações e teses, especificamente, aumentou significativamente.

TABELA 07: Frequência das produções bibliográficas disponíveis para leitura nos dois períodos estudados

Até outubro de 2007				
Tipo de Fonte	Completa	Resumo	TOTAL	%
Artigos	13	01	14	87,5%
Dissertação	01	-	01	6,25%
Tese	01	-	01	6,25%
Monografias	-	-	-	-
Livros	-	-	-	-
TOTAL	15	01	16	100%
%	93,75%	6,25%		

De novembro 2007 a dezembro de 2010				
Tipo de Fonte	Completa	Resumo	TOTAL	%
Artigos	19	-	19	65,51%
Dissertação	06	-	06	20,68%
Tese	03	-	03	10,34%
Monografias	01	-	01	3,44%
Livros	00	-	00	0,00%
TOTAL	30	0	29	100%
%	100%	0%		

Fonte: Elaborada pelas autoras

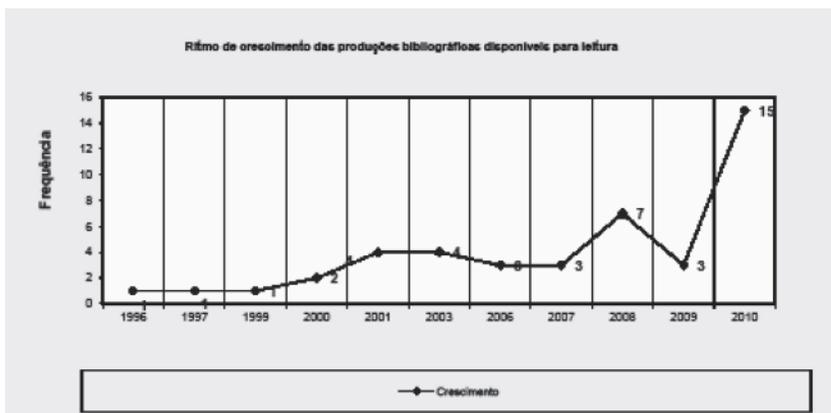
Por meio da tabela 08 e do gráfico 02, percebe-se que o ritmo de crescimento relativo das produções bibliográficas entre os dois períodos estudados é bem diferente. O segundo período (pouco mais de três anos) comporta um número relativo de produções muito superior ao primeiro período (quase onze anos). Este apresenta uma média de 1,6 publicações por ano, enquanto aquele, aproximadamente 9,7 publicações por ano.

TABELA 08 - Data em que foram publicadas as fontes bibliográficas disponíveis para leitura nos dois períodos estudados

Até outubro de 2007						
Data	Artigos	Dissertação	Tese	Fascículo	Monografia	TOTAL
1996	01	-	-	-	-	01
1997	01	-	-	-	-	01
1999	01	-	-	-	-	01
2000	02	-	-	-	-	02
2001	04	-	-	-	-	04
2003	03	-	01	-	-	04
2006	02	01	-	-	-	03
TOTAL	14	01	01	00	00	16
De novembro 2007 a dezembro de 2010						
Data	Artigos	Dissertação	Tese	Fascículo	Monografia	TOTAL
2007	03	01	-	-	-	04
2008	04	02	01	-	01	08
2009	01	02	-	-	-	03
2010	11	01	02	01	-	15
TOTAL	19	06	02	01	01	29

Fonte: Elaborada pelas autoras.

GRÁFICO 02 - Ritmo de crescimento das produções bibliográficas disponíveis para leitura nos dois períodos estudados.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tal fato pode ser justificado pelo incentivo às políticas públicas em Educação Especial no Brasil, publicação de obras específicas sobre surdocegueira por parte do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial; fortalecimento de instituições que atendem surdocegos; maior oferta de cursos de formação especializados em surdocegueira; aumento do número de alunos surdocegos em escolas especializadas e comuns; ampliação da oferta de Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas; e maior abertura dos programas de Pós-graduação que abordam a temática.

De forma específica, acreditamos que a literatura trazida de programas de mestrado e doutorado dos Estados Unidos e Europa, por meio de investimento em tradução subsidiada pela Fundação Hilton/Perkins também pode ter contribuído para o incentivo à pesquisa nacional. Esses investimentos são feitos por meio de programas de atendimentos oferecidos por instituições como a Associação para Deficiência Audio-Visual-ADefAV, Escola de Educação Especial Anne Sullivan, Associação Educacional para Múltipla Deficiência-AHIMSA, Fundação Catarinense de Educação Especial e Centro de Reabilitação da Audição-CENTRAU (Araóz, 1999). O que evidencia a importância da presença e do trabalho desenvolvido por elas no Brasil.

Outro exemplo que especifica a justificativa desse aumento é trazida por Araóz e Costa (2008) quando afirmam que:

Nos dias de hoje os conceitos sobre Surdocegueira são colocados nos materiais para os Cursos de Capacitação organizados pelo Grupo Brasil em parceria com a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (SEESP/MEC), num esforço conjunto pela divulgação da Surdocegueira em todas as regiões do país. Nos últimos anos, conseguindo o apoio da SEESP o Grupo Brasil tem realizado Cursos de Capacitação nas regiões Norte e Nordeste. (Araóz; Costa, 2008, p. 259).

Por outro lado, ao coletar informações sobre a área do conhecimento a qual pertence mas produções bibliográficas sobre surdocegueira, constatou-se que as Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes continuam prevalecendo significativamente.

TABELA 09 - Frequência das áreas do conhecimento relacionadas às produções bibliográficas disponíveis para leitura nos dois períodos estudados

Até outubro de 2007						
	Ciências Biológicas, Agrá- rias e da Saúde	%	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes	%	Engenharia, Ciências Exatas e da Terra	%
Artigos	03	75%	11	91,7%	-	0%
Dissertação	01	25%	-	0%	-	0%
Tese	-	0%	01	8,3%	-	0%
TOTAL	04		12		0	
%	25%		75%		0%	
De novembro 2007 a março de 2011						
	Ciências Biológicas, Agrá- rias e da Saúde	%	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes	%	Engenharia, Ciências Exatas e da Terra	%
Artigos	02	100%	18	64,3%	-	0%
Fascículo	-	0%	01	3,6%	-	0%
Monografia	-	0%	01	3,6%	-	0%
Dissertação	-	0%	06	21,4%	-	0%
Tese	-	0%	03	10,7%	-	0%
TOTAL	02		28		0	
%	6,66%		93,33%		0%	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como resultado final, organizamos no quadro abaixo as informações relativas às produções encontradas ao longo da coleta de dados. Assim, o leitor poderá melhor visualizá-las e ter um catálogo para futuras pesquisas.

O quadro mostra que as produções advêm predominantemente do estado de São Paulo, inclusive foi nesse estado que se efetivou o primeiro curso de Especialização *lato sensu* em surdocegueira, fato este que influenciou a produção científica, gerando, por exemplo, a defesa de 08 (oito) monografias em 2002, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. A expansão de cursos, programas e instituições para outros estados pode ser uma lacuna apontada por este estudo e que, sem dúvidas, incentivará a produção de conhecimento científico necessário e possível.

Ao longo dos nossos estudos também notamos que a realização de eventos científicos em Educação Especial, principalmente com espaços específicos para as questões da surdocegueira, é imprescindível para despertar o interesse pelo conhecimento na área. Em 2010, por exemplo, ocorreu o IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, e o VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, realizado em São Carlos-SP, e gerou, conforme quadro 02, a publicação de 08 (oito) artigos científicos sobre o tema. Evidencia-se assim, mais uma vez, a responsabilidade que temos de participação efetiva nos espaços de formação que surgem no Brasil.

QUADRO 02 - Relação das obras bibliográficas, que foram publicadas no período de outubro de 2007 a dezembro de 2010, em que se tem especificado: o tipo de produção, ano, título, autores, local de pesquisa, e área de conhecimento.

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	Autor	Local Encontrado	Área de Conhecimento
Artigo	2007	A FAMÍLIA COMO AGENTE DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDOCEGA – ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE COMO INSTRUMENTO PARA AQUISIÇÃO DE AUTONOMIA PARA CRIANÇAS SURDOCEGAS DE 0 A 6 ANOS – UM ESTUDO DE CASO	Márcia Maurílio Souza	ANAI DIGITAIS DO: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2007	ANÁLISE DOS NÍVEIS DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO COM SURDOCEGUEIRA	Rita de Cássia Silveira Cambruzzi Maria da Piedade Resende da Costa	REVISTA DIGITAL DENOMINADA: Temas em Psicologia	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2007	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE SURDOCEGUEIRA: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM QUATRO DOCENTES	Eicie F. Salzano Masini; Célia Maria Teodoro; Lucélia F. Noronha; Rosana B. Ferraz	REVISTA DIGITAL DENOMINADA: Revista brasileira de estudos pedagógicos	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Dissertação	2007	COMUNICAÇÃO ENTRE MÃE E ADOLESCENTE SURDOCEGA: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS	Rita de Cássia Silveira Cambruzzi	BIBLIOTECA DIGITAL DA UFScar	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2008	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOCEGOS	Susana Maria Mana de Araújo Maria da Piedade Resende da Costa	REVISTA DIGITAL DENOMINADA: Revista Política Educativas	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes

Continua na página 251

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	Autor	Local Encontrado	Área de Conhecimento
Artigo	2008	CRIANÇAS COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA ATENDIDAS EM UM CENTRO REFERÊNCIA DE SALVADOR-BA: SETE CASOS.	Priscila Conceição dos Santos; Maria Tereza Ávila Gallo	REVISTA DIGITAL DENOMINADA: Revista Benjamin Constant	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2008	ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS NA SURDOCEGUEIRA	Susana Maria Mana de Araóz Maria da Piedade Resende da Costa	REVISTA DIGITAL DENOMINADA: Revista Brasileira de Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2008	REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE PESQUISAS E PUBLICAÇÕES SOBRE SURDOCEGUEIRA NO BRASIL	Susana Maria Mana Araóz; Maria da Piedade Resende da Costa	REVISTA DIGITAL DENOMINADA: Revista Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Monografia	2008	AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A SOCIALIZAÇÃO DO SURDOCEGO	Kelly Micheline Schwarzbach	PORTAL ELETRÔNICO: Rede Mebox	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Dissertação	2008	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE QUATRO SURDOCEGOS ADQUIRIDOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO GUIA-INTERPRETE NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E MOBILIDADE	Elenir Ferreira Porto Carillo	BIBLIOTECA DIGITAL DA Mackenzie	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Dissertação	2008	A ARQUITETURA COMO INSTRUMENTO DO PROJETO INCLUSIVO: PERCEPÇÃO DO SURDOCEGO	Camila Ramos Arias	BIBLIOTECA DIGITAL DA Unicamp	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	Autor	Local Encontrado	Área de Conhecimento
Tese	2008	A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR UMA SURDOCEGA PRÉ-LINGÜÍSTICA NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA	Celia Aparecida Faria Almeida	BIBLIOTECA DIGITAL DA Universidade de Brasília	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2009	IDENTIFICAÇÃO DAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO EM PORTADORES DE SURDOCEGUEIRA PARA PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA	Autor(es): Martins, Emerson Fachin; Ivanov, Nadia	REVISTA DIGITAL DENOMINADA Revista Acta Fisiátrica	Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde
Dissertação	2009	ESTUDO EXPLORATÓRIO E DESCRITIVO SOBRE INCLUSÃO FAMILIAR DE CRIANÇAS COM SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGÜÍSTICA	Vula Maria Ikonomidis	BIBLIOTECA DIGITAL DA UFSCar	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Dissertação	2009	PRÉ-REQUISITOS PARA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE DA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA	Sílvia Costa Andreossi	BIBLIOTECA DIGITAL DA Mackenzie	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Fascículo	2010	PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE, ADEQUAÇÃO POSTURAL E ACESSIBILIDADE ESPACIAL	MEC – SEESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Lila Giacomini; Mara Lucia Sartoretto; Rita de Cássia; Reckziegel Bersch	PORTAL ELETRÔNICO: Centre de Atendimento Educacional Especializado do José Reis	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	Autor	Local Encontrado	Área de Conhecimento
Artigo	2010	A EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS SURDOCEGAS NA REDE ESTADUAL DE ARACAJU/SE	Débora Costa; Bento Alexandre Cardoso Freitas; Natália Veneroso Castro; Sandriele Santos Carvalho; Cândida Luísa Pinto Cruz	ANAIS DIGITAIS DO: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2010	A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO: ESTUDO DE CASO	Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão Theresinha Guimarães Miranda	ANAIS DIGITAIS DO: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2010	A SURDOCEGUEIRA NO ESTADO DE SANTA CATARINA BRASIL: IMPLANTAÇÃO DE SERVIÇOS	Rita de Cássia Silveira Cambuzzi; Maria da Piedade Resende da Costa	ANAIS DIGITAIS DO: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2010	A INCLUSÃO DE PORTADORES DE SURDOCEGUEIRA	Bruno Tateishi; Irinete Santos; Zhang Jinhui	REVISTA DIGITAL DENOMINADA: Revista Pandora Brasil	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2010	COMPARAÇÃO ENTRE HABILIDADES MOTORAS OBSERVADAS EM CRIANÇAS E EM ADULTOS SURDOCEGOS	Emerson Martins Nadia Ivanov	REVISTA DIGITAL DENOMINADA: ConScientiae Saúde	Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	Autor	Local Encontrado	Área de Conhecimento
Artigo	2010	EDUCAÇÃO DO SURDOCEGO: TRANSPONDO BASTÁCULOS ATRAVÉS DO ESTABELECIMENTO DA COMUNICAÇÃO	Alexandre da Silva	PORTAL ELETRÔNICO: Webartigos	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2010	IMPLANTACÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL SISTEMATIZADO PARA ALUNOS SURDOCEGOS E DEFICIENTES MÚLTIPLOS SENSORIAIS	Soraya Cristina Pacheco de Menezes	ANAIS DIGITAIS DO IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2010	O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA FAVORECER A INFORMACÃO E FORMACÃO DA PESSOA COM SURDO-CEGUEIRA	Rita de Cássia Silveira ;Dalva Rosa Watanabe; Shirley Rodrigues Maia; Marcia Maurílio Souza; Vula Maria Ikonomidis; Sandra R. M. S.	ANAIS DIGITAIS DO IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2010	PROJETO DE FORMACÃO DE EQUIPES COLABORATIVAS: PALESTRAS INFORMATIVAS E FORMATIVAS PARA FAMILIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	Marcia Maurílio Souza; Shirley Rodrigues Maia	ANAIS DIGITAIS DO IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Artigo	2010	SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA/PRÉ LINGUISTICA	Shirley Rodrigues Maia	ANAIS DIGITAIS DO IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	Autor	Local Encontrado	Área de Conhecimento
Artigo	2010	SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL: ANÁLISE DO PROGRAMA ATENDIMENTO DOMICILIAR & FAMÍLIAS APOIADAS	Marcia Maurílio Souza	ANAIS DIGITAIS DO IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Dissertação	2010	SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL: ANÁLISE DO PROGRAMA ATENDIMENTO DOMICILIAR & FAMÍLIAS APOIADAS	Marcia Maurílio Souza	BIBLIOTECA DIGITAL DA Unicamp	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes
Tese	2010	A COMUNICAÇÃO DO ALUNO SURDOCEGO NO COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA	Nelma de Cassia Silva Sande Galvão	BIBLIOTECA DIGITAL DA UFBA	Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações finais

O trabalho com veículos de comunicação digital atualmente é imprescindível, pois correspondem a um dos maiores veículos de trocas, globalização e divulgação mundial de informações. Verificar o que está disponível nesses veículos é também uma maneira de fazer com que toda publicação científica possa e deva ser divulgada em bibliotecas, periódicos e revistas digitais, a fim de facilitar e agilizar o acesso à informação científica, assim como reduzir custos financeiros. O importante é que a qualidade da informação seja mantida, que o fácil acesso seja garantido, que a socialização e reflexão sobre as informações gerem inquietações e se tornem um incentivo à produção de novas pesquisas.

Nesse sentido, este estudo mostrou que a qualidade da informação sobre surdocegueira na internet vem crescendo se considerarmos a publicação de artigos, dissertações e teses como importantes documentos científicos, fruto de estudos que demandam responsabilidade, justificativa social e científica, muito estudo e dedicação. O avanço científico na área é notório e mostra que os rumos da ciência em surdocegueira tem se centralizado nas questões humanas e sociais, principalmente com relação à inclusão social e educacional.

Como fruto desse avanço, 2011 marcou o ano em que a Conferência Mundial em surdocegueira foi realizada no Brasil, o que significa que temos profissionais capazes de discutir e contribuir com as questões que envolvem a surdocegueira, assim como os países pioneiros na temática. Resta-nos saber os impactos que esse acontecimento histórico terá para a sociedade brasileira e, especificamente, sobre a vida das pessoas nessa condição de deficiência. Desafios e inquietações surgem quando uma temática é pouco debatida, mas também quando ela está em ascensão e começa a ser vislumbrada pelo campo acadêmico e valorizada pelas políticas públicas.

É fato que, assim como outras deficiências, a surdocegueira merece atenção e os pesquisadores engajados na vida escolar e familiar dessas pessoas têm muito a contribuir com os leitores. O saber cotidiano, advindo daqueles que lidam diretamente com as pessoas surdocegas, precisa ser divulgado e socializado cientificamente, afinal, por um lado, temos profissionais que estão se formando a cada ano, professores inseguros e curiosos e, por outro, temos a pessoa surdocega, que é filha, aluna, cliente, irmã e amiga.

Referências

- ARÁOZ, S. M. M. de. *Experiências de pais de múltiplos deficientes Sensoriais: surdocegos: do diagnóstico à Educação Especial*. 1999. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Programa de Pós Graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1999.
- ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 257-272, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/102/75>>. Acesso em: 03 mar. 2011.
- CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel. *Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e com a professora*. 2003. 250f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2003.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; COSTA, M. P. R. da. Surdocegueira na perspectiva de alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. III – *Congresso Multidisciplinar de Educação Especial: perspectivas multidisciplinares em educação especial*, 5, CD-ROM. Londrina: UEL p. 1-9, 2002.
- COLLINS, M. History of deaf blind Education. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, v. 89, n. 03, p. 210-212, May-June, 1995.
- FREDERICO, Carlos Eduardo. *O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal*. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, número especial, p. 37-45, 2007.
- MARRA, S. B. F; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. *A surdocegueira no Brasil: mapeando as produções bibliográficas e documentais na perspectiva de novas ações*. 2008. Trabalho de conclusão (Master Internazionale di 1º Livello in Educazione e Integrazione delle persone in situazione di disabilità, disagio sociale e anziane) – Universidade Federal de Uberlândia- MG, 2008.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3ª ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SILVA, R. V. S.; MARTINS, N. R.; SOUZA, J. A. *Pesquisas brasileiras em educação física e esportes*. Disponível em: <http://www.nuteses.ufu.br/trabalho_2.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2011.

Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Cambria Franklin Gothic Medium Zurich Cn BT
Papel	Sulfite 75 g

O avanço e efetivação do processo de inclusão social na realidade brasileira ainda acontecem de forma acanhada e modesta, principalmente quanto ao contexto escolar, à inserção e à participação de crianças com deficiência nas propostas pedagógicas. Embora haja uma variedade de dispositivos legais que garantam o acesso de todos os brasileiros à escola regular de ensino, a transformação didático-pedagógica não acontece na mesma velocidade em que as leis e as políticas públicas são implementadas. A aplicabilidade de uma transformação na maneira de pensamento e, conseqüentemente, de comportamento social demanda investimentos na formação humana. Neste sentido, o investimento direcionado à Formação Continuada de Professores, idealizado pela equipe gestora da atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secadi e executado pela Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva (composta por universidades federais brasileiras) é um dos elementos que tem contribuído significativamente para essa transformação social. Este livro é fruto desse trabalho e traz conteúdos que ajudam a refletir sobre ideias, práticas e possibilidades frente à demanda desafiadora que se constitui no processo de inclusão social. Nesta obra estão presentes relatos de pesquisa e textos acadêmicos provenientes de uma profunda discussão teórica sobre esse processo. Essas discussões são iluminadas pelo diálogo de diversas áreas de conhecimento que, com as contribuições teóricas provenientes da Psicologia, da Biologia, da Pedagogia e do Serviço Social, permitem olhar para a temática da inclusão social por um prisma diversificado e enriquecedor.



Ministério da
Educação

Secretaria de Educação
Superior - SESU

Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão - SECADI



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO/UFU

DPEE/SECADI/MEC
Diretoria de Políticas de Educação Especial
Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-85-7078-356-1



9 788570 783561