Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva
& colaboradores

Inclusão Escolar e Educação Especial:

teoria e prática na diversidade

EDUFU

INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEORIA E PRÁTICA NA DIVERSIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

REITOR:
Dr. Arquimedes Diógenes Ciloni

VICE-REITOR:
Dr. Elmiro Santos Resende

DIREÇÃO EDUFU E PRESIDÊNCIA DO CONSELHO EDITORIAL:
Drª. Maria Clara Tomaz Machado

CONSELHO EDITORIAL:

Dr. Adalberto Paranhos
Drª. Daurea Abadia de Souza
Dr. Décio Gatti Júnior
Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
Drª. Gina Maira Barbosa de Oliveira
Dr. João Carlos Gabrielli Biffi
Dr. Marcio Chaves Tannús
Dr. Roberto Rosa
Dr. José Roberto Mineo
Drª. Rejane Maria Ghisolfi da Silva

CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO:
Gerlaine Araújo Silva
Maria Amália Rocha

EDUFU
Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Bloco A - Sala 1A-01
Cep 38408-100 - Uberlândia - Minas Gerais
Tel.: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br e-mail: livraria@ufu.br

Claudia Dechichi
Lázara Cristina da Silva
&
colaboradores

INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEORIA E PRÁTICA NA DIVERSIDADE

EDUFU
2008

Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora da Universidade Federal de Uberlândia - Edufu.
Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por
qualquer meio, sem a prévia autorização desta editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I37e Inclusão escolar e educação especial : teoria e prática na diversidade / Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e colaboradores. - Uberlândia : EDUFU, 2008.

352 p. : il.

ISBN : 978-85-7078-176-5

1. Inclusão em educação. 2. Educação especial. I. Dechichi, Claudia. II. Silva, Lázara Cristina.

CDU: 376:373

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

SUMÁRIO

CAPÍTULO I
21. Educação Especial e Inclusão Escolar: prática e/ou teoria
Ana Dorziat

CAPÍTULO II
37. Dimensões teórico-práticas da Educação Inclusiva
Fátima Elisabeth Denari

CAPÍTULO III
51. Educação Inclusiva: discutindo o conceito
Apolônio Abadio do Carmo

CAPÍTULO IV
65. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares
José Geraldo Silveira Bueno

CAPÍTULO V
81. Currículo como política cultural – possibilidades de pensar a diferença
Márcia Lise Lunardi

CAPÍTULO VI
97. Projeto S.O.S. Inclusão – consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal
Enicéia Gonçalves Mendes e Cristina Yoshie Toyoda

CAPÍTULO VII
119. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Lázara Cristina da Silva

CAPÍTULO VIII
151. Formação de professores e Inclusão Escolar – uma parceria entre a UFU e o CAPSi de Uberlândia (MG)
Silvia Maria Cintra da Silva, Vilma Valéria Dias Couto, Adriana Paschoalick Chaves,
Christiano Mendes de Lima, Janaina Cassiano Silva e Vanessa Cristina Alvarenga

CAPÍTULO VIX
161. Deficiência mental – aspectos do atendimento educacional escolar
Claudia Dechichi

CAPÍTULO X
211. A inserção escolar do deficiente mental sob a perspectiva ecológica de desenvolvimento humano
Claudia Dechichi, Juliene Madureira Ferreira e Rui Moreira Ribeiro Silva

CAPÍTULO XI
235. Surdos: de objetos de pesquisa à irrupção como pesquisadores
Gladis Perlin

CAPÍTULO XII
249. Surdez: desafios e perspectivas de Inclusão Social na educação e trabalho
Madalena Klein

CAPÍTULO XIII
267. A surdez: descortinando as práticas pedagógicas
Lázara Cristina da Silva

CAPÍTULO XIV
297. Inclusão de alunos surdos, cegos e com baixa visão: entre a realidade e a utopia
Lázara Cristina da Silva, Elizabete de Souza Figueiredo Cunha, Ana Paula de Oliveira, Mariane G. R. da Silva,
Mariana Pacheco, Monique Voltarelli e Marisa Pinheiro Moura.

CAPÍTULO XV
333. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU
Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e Andréa Barbosa Gomide

Apresentando uma nova obra... Escola & diversidade – dos discursos às práticas inclusivas

"Educação. O mais difícil, mesmo, é a arte de desler".
(Mário Quintana)

O II Seminário de Educação Especial e o I Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, realizados pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE, órgão da Universidade Federal de Uberlândia, voltado à área da Educação Especial, vêm se consolidando, no Brasil, como fóruns abertos a contribuições individuais e coletivas, nos âmbitos dos vários campos de conhecimento: educação, educação especial, psicologia, saúde, sociologia, direito, novas tecnologias, entre outros.

Estes eventos vêm se configurando, ainda, como importantes e necessários espaços, nos quais se pretende aprofundar o estudo da diversidade humana reconhecida, nos dias de hoje, como um dos pilares da condição humana e da cultura de cada pessoa, de cada país, de cada sociedade. O respeito à diversidade, mais que um dever, é uma exigência de qualquer projeto democrático, de qualquer programa de serviços, de políticas de ação e de qualquer planejamento de qualidade de vida para todos.

Este tipo de atividade torna visível à sociedade o cumprimento adequado de uma das funções da universidade, qual seja, a produção e a disseminação do conhecimento – o trabalho intelectual e prático – aliados ao esforço de outras associações e empresas que, nesta mesma sociedade, trabalham por responder com criatividade aos problemas

sociais, apoiando iniciativas, melhorando-as e logrando êxito com a sua execução. Com isto, a universidade não somente ajuda, como também, sobretudo, é ajudada, redundando em conhecimentos atualizados e compatíveis com realidades e experiências.

Ao longo das últimas três décadas, dá-se ao conhecimento acadêmico e social, uma minuciosa e exaustiva produção na área da educação especial, alicerçada em cuidados, entusiasmo, dedicação, elementos que corroboram o interesse acadêmico com uma pesquisa responsável e executada com extremo rigor e seriedade e que vêm influenciando, notoriamente, a formação de novos pesquisadores e docentes.

Assim, de um lado, a presente publicação, *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*, vem referendar os pressupostos e paradigmas tantas vezes lidos, estudados e refletidos, que norteiam as políticas e ações das áreas mencionadas; e, busca, também, cumprir sua missão de dar a conhecer as preocupações, questões, dúvidas e as novas descobertas que envolvem essas áreas.

Os temas aqui tratados por diferentes autores apresentam-se imbuídos de peculiaridades próprias, quer de área, quer de estilo, quer de fundamentação ou, ainda, de referenciais teóricos vastos e diversificados. Porém, nas entrelinhas, pode-se perceber características comuns, entre estas, a preocupação com a abordagem e o entendimento da diversidade e o da educação, no seu mais lato sentido, isto é, o da transformação da história individual e coletiva das pessoas, tenham estas ou não, necessidades especiais, ou estejam estas ou não, em condição de deficiência.

Isto posto, quer como professora formadora de recursos humanos para a educação, quer como pesquisadora da Educação Especial, sobre os temas que me instigam e que estão presentes nas páginas que ora tenho a honra e a responsabilidade de apresentar, permito-me tecer breves comentários.

Por um longo tempo, entendeu-se a educação escolar como uma possibilidade destinada somente àquelas pessoas colocadas em um patamar de normalidade, ao qual se ajustam condutas e expectativas congruentes, que as levam a adaptar-se em uma dada sociedade. Estamos

falando sobre diversidade e o conseqüente respeito a esta condição. Como, então, não obstante novos olhares e avanços tecnológicos e médicos, por exemplo, pessoas permanecem segregadas por apresentarem uma condição incompatível com o que se espera ou se tem como normalidade? O que realmente mudou em relação à educação e à educação especial?

No Brasil, em uma história que se configura ainda recente, a educação especial tem se caracterizado por práticas de excelência por parte de instituições particulares, cujos atendimentos se voltam às pessoas em condição de deficiência mais ou menos severa, e, em condição, também, de exclusão social. Neste sentido, as instituições se fortalecem. Não obstante, permanecem à mercê de críticas, por parte dos segmentos políticos-acadêmicos, no que reporta à cultura segregativa que nestas se instaurou. Assim entendida, a educação especial é um processo final, valorativo, histórico e culturalmente construído e determinado. Neste processo, homens e mulheres (d)eficientes, com necessidades especiais, tornam-se alvo de suas ações: mediante a aquisição de um conhecimento, compensam, atualizam suas potencialidades.

No âmbito de uma reflexão sobre a construção histórica da deficiência, especialmente a mental e da construção da educação especial, nos é imposto estabelecer um esboço primeiro de como vêm se configurando ideologias, práticas e políticas destinadas a legitimar os princípios máximos dos direitos à educação: a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania.

O enfoque atualmente proposto por paradigmas que norteiam a educação especial corresponde a um modelo educativo elaborado a partir de e aplicado com eqüidade, desvinculado e distinto do modelo médico-clínico-reabilitador. Este modelo não é excludente de nenhuma desvantagem, "defeito ou déficit". Ao tentar incluir aqueles que têm características (mais ou menos visíveis) ou que se sobressaem, implica em incluir também alunos com necessidades especiais ou em condição de deficiência, e, sobretudo, não centra a atenção exclusivamente no aluno, porque seu êxito ou fracasso não dependem somente dele, mas dos pais e mestres, do sistema e das condições sociais. Ademais, respeita o aluno e retira dele a incapacidade, já que sua condição não é intrínseca

em si mesma e não o define como outra classe de pessoa.

O conceito de necessidades educacionais especiais tem um caráter interativo e, portanto, possui uma conotação de relatividade que não tem sido facilmente entendida por parte de profissionais da educação especial e da educação voltada às práticas mais inclusivas. Não se trata somente de paradigma teórico, mas da construção de evidências que a prática demonstrativa pode oferecer sobre a realidade escolar.

O princípio fundamental que redundou em uma mudança na educação especial foi a demanda da população e não a oferta existente. Permitiu-se conhecer o direito sem interromper nem cancelar nenhum serviço, dando-lhe a opção de mudar. Além disso, tal reorientação tem aberto um espectro de quem intervém em ações que favorecem a população alvo, já que nem todos os recursos são veiculados por meio das estruturas orgânicas responsáveis pela educação especial.

A educação especial provocou/desencadeou uma inovação irreversível para toda a educação básica. A reforma educativa pressupõe o reconhecimento do direito de todas as pessoas, com ou sem necessidades especiais, de passarem a ter acesso à escolaridade, sempre que possível, com práticas educativas integradoras.

Para que estas ações se concretizem com eficiência, no entanto, é preciso pensar em mudanças organizativas, metodológicas e curriculares, assim como, em uma demanda insistente de recursos materiais, pessoais e de formação.

Destaca-se a possibilidade de adaptação às peculiaridades de cada aluno/a, respeitando seu ritmo de aprendizagem, diminuindo o sentimento de fracasso, evitando a frustração ante o erro. É de grande interesse o desenvolvimento de situações acadêmicas que possibilitem o trabalho em grupo.

Em conseqüência, têm sido reveladas experiências pontuais, agradavelmente surpreendentes, quer pela iniciativa de docentes, ainda que desprovidos de qualquer (in)formação especializada em deficiências, quer pela desejável parceria entre iniciativas institucionais e públicas, visando à reorganização curricular. Estas, por sua vez, pensadas de forma a permitir a ocorrência de situações cooperativas, vêm desencadeando um profícuo e espontâneo diálogo, além de exercer influência positiva

no processo de socialização.

Neste entendimento, a educação básica tem de adequar-se às condições da população e não o inverso, com resultados expressivos na qualidade educativa para atuar com eqüidade. Requer-se, pois, uma nova concepção de educação básica para a diversidade, para não excluir, nem populações, nem pessoas, como parte do critério de qualidade do sistema educativo.

Além disso, o movimento em favor da inclusão transcende o âmbito educativo e se manifesta também com força em outros setores, como o laboral, o da saúde e o da participação social; quer dizer, a preocupação em torno da inclusão aponta claramente para todas as esferas que, de algum modo, têm a ver com a qualidade de vida das pessoas.

As atitudes do professor ante o projeto educativo de mudança são um dos aspectos que, de maneira reiterada, se firmam como necessários para atender a diversidade; dele se desprendem duas recomendações aos órgãos oficiais (Ministério da Educação, secretarias, diretorias etc.) da administração educativa. A primeira indica que se deve ter em conta a atitude do professorado no momento de selecionar os centros ou escolas destinadas a instaurar/deflagrar o processo de inclusão; busca-se amparar mais prontamente escolas que tenham um projeto educativo favorecedor da inclusão. Parte-se da premissa de que as atitudes não são variáveis estáticas ou imutáveis, pelo que é possível que os professores tenham uma visão mais positiva da inclusão se lhes for facilitada uma capacitação em termos de estratégias, recursos e apoios para realizar esse trabalho.

A segunda recomendação vem no bojo das estratégias que são adquiridas basicamente por meio da formação, ou seja, devem ser proporcionados amplos e profundos programas de formação do professorado (inicial e continuado) e se considerar incentivos de outra natureza, tais como, econômicos, meritórios etc., para facilitar as mudanças para atitudes mais positivas.

Parece evidente que enfatizar a necessidade de mudanças de atitudes dos professores seja suficiente para generalizá-las. Sem dúvida, a resposta à diversidade, no atual modelo integrador, impõe outras

exigências ao professor de escola regular, e, sobretudo, ao professor especialista.

A detecção de necessidades, elaboração, aplicação e avaliação de programas, adaptações curriculares, assessoramento a famílias e professores, atenção direta aos alunos, estabelecimento de laços com instituições, são algumas das ações que, na atualidade, devem ser consideradas, e, principalmente, incentivadas.

Existem evidências empíricas e elaborações teóricas que nos permitem afirmar que a mudança de atitudes está ligada a este complexo processo de construção do conhecimento. Para tanto, algumas mudanças não são eventos fortuitos que dependem somente da vontade, nem são produtos de repetições mais ou menos constantes. E, apesar disso, no atual modelo de atenção educativa da diversidade, os professores são instruídos para uma série de funções e tarefas, substituindo as possibilidades de transformação através da experimentação e investigação por uma acumulação de informação.

Enfrentando essa complexa realidade ficamos expostos à intervenção de múltiplos obstáculos que, muitas vezes, resultam inadequados e dos quais não podemos compreender a natureza dos eventos que os sucedem. Uma fonte destes desequilíbrios é a influência do conhecimento de uma realidade que pretendemos abordar. As lacunas do conhecimento só se tornam problemas quando a ausência de algumas condições ou de determinado conhecimento são indispensáveis para alcançar os objetivos propostos.

A função transformadora está, pois, ligada às possibilidades de superação do desequilíbrio através de uma reorganização do pensamento e da ação, visto que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superação. É, portanto, imperativo pensar em quais são as condições necessárias para a (re)conceituação da integração educativa a partir da perspectiva da construção do conhecimento. Isso implica numa estabilização relativa, uma coerência da ação enquanto não surge um novo conflito que leve novamente a outro desequilíbrio, por sua vez, gerador de outras transformações. Podemos afirmar que o processo de atenção educativa à adversidade em cada caso deve ser suficientemente forte a ponto de exercer em nós uma perturbação, isto é, que nos leve a

uma mudança recíproca da maneira que se concebe e da atitude que se assume.

Por fim, estes temas constituem-se, igualmente, em fontes de dúvidas, angústias, discussões, investigações e reflexões, por parte dos autores dos textos que compõem esta obra, que se tornará, sem dúvida, parte do importante acervo da Educação Especial no Brasil.

Márcia Lise Lunardi problematiza "as cadeias de significados que vêm constituindo, nomeando e inventando os sujeitos", entendidos como parte do ideário inclusivista, por sua condição de surdez e, por esta razão, objetos de práticas e políticas que determinam condutas e currículos.

Madalena Klein aborda, com pertinência, alguns elementos da história da educação de surdos, de forma a nos dar a "perceber a relação entre os objetivos da escola e a formação do surdo trabalhador, ou seja, a relação entre educação e trabalho nas escolas de surdos".

Gladys Perlin, ainda na temática da educação de surdos, nos dá a conhecer o seu princípio, que não é o de "permanecer nos embates das diferentes culturas, senão apresentar as perspectivas inovadoras da enfatização cultural e da ação da diferença que dão sustentabilidade à nova linguagem entre os surdos". E o faz com a maestria de quem conhece as artes e ofícios, exatamente pela condição declarada de surdez.

Ana Dorziat convida-nos a refletir sobre o tema proposto para o seminário (Educação Especial e Inclusão Escolar), esclarecendo que este transcende "as simplificações que vêem na inclusão a possibilidade de igualdade, justiça e solidariedade para os alunos tradicionalmente atendidos pela modalidade de ensino chamada Educação Especial". A autora acredita ainda que "a abordagem do tema deve passar necessariamente por algumas discussões conceituais que envolvam a sociedade contemporânea e as relações estabelecidas no seu interior, em especial, as escolares, tendo como foco o currículo".

Lázara Cristina da Silva nos apresenta os resultados de um estudo ancorado na abordagem qualitativa que teve por objetivos "refletir, acompanhar, avaliar e propor mecanismos que facilitassem a educação do surdo, melhorando sua experiência escolar". E, para concretizá-los, buscou "identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas, a

formação específica dos profissionais envolvidos no trabalho e as possíveis interferências do espaço físico e das práticas pedagógicas no cotidiano desses aprendizes".

Silva, Couto, Chaves, Lima, Silva e Alvarenga revelam-nos o ponto de vista das instituições escolares como um contexto privilegiado e de seu papel, no seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo dos alunos. O grupo de autores nos fala sobre "crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e com funcionamento intelectual absolutamente atípico e que são, em sua grande maioria, excluídas do processo escolar, uma vez que não conseguem responder aos padrões de comportamento esperados para a escola".

Fátima Elisabeth Denari defende a premissa de que "a educação *na e para a* diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem, seja (re)considerada, (re)significada". Sugere, também, que o enfrentamento do desafio de trabalhar na/para a diversidade, de um lado, implica em uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências e, que, de outro lado, outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, criar laços de apoio, respeito e aprendizagens das experiências dos outros. Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas conjuntamente, tendendo a um contexto mais participativo, responsável e reflexivo.

Enicéia Gonçalves Mendes e Cristina Toyoda descrevem "parte de uma agenda de pesquisa que tem, como objetivo geral, o estudo de caso de um município que tenta construir uma política de inclusão escolar, e por outro lado, produzir conhecimento para colaborar neste processo". Salientam que, embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão, na prática, as propostas de educação inclusiva devem ser continuamente escrutinadas, e é papel da pesquisa científica colaborar com o processo de implementação e avaliação desse processo.

José Geraldo Bueno argumenta sobre três vertentes, a saber: a "relação entre teoria e prática, o papel e natureza da pesquisa educacional e o da análise da situação atual da pesquisa sobre educação especial e

inclusão escolar". E o faz a partir da premissa de que as políticas de inclusão escolar parecem expressar tão somente "os esforços atuais de incorporação da população deficiente pelo ensino regular".

Arlete Bertoldo Miranda e Lázara Cristina da Silva abordam o tema da inclusão de alunos especiais no ensino superior. As autoras enfatizam que não se trata apenas "de facilitar as condições de acesso, uma vez que no país atualmente não existem vagas para todos os cidadãos em idade e nível de escolaridade [...], mas de oferecer condições de igualdade para concorrerem livremente a uma vaga neste nível de ensino". Ainda, as autoras nos falam sobre o papel das universidades, especialmente as públicas, na formalização de um compromisso com a população, envolvendo-se com "questões que abarcam o acesso e a permanência deste grupo de pessoas ao ensino superior, visando à elaboração de subsídios teóricos sobre a inclusão e a deficiência numa perspectiva mais crítica e propositiva, buscando romper com os paradigmas clínicos que sempre sustentaram as discussões que envolveram a deficiência".

Apolônio Abadio do Carmo, discutindo o conceito de educação inclusiva, apresenta duas grandes contradições como eixos de tal discussão, além de um problema de significativa magnitude, todos presentes no modelo educacional vigente. Assim se expressa o autor:

> A primeira contradição é que as concepções de Educação e Inclusão dominantes atualmente são incompatíveis com a função atribuída à escola brasileira. A segunda envolve os profissionais da educação que fazem um discurso contra a discriminação e a segregação e, ao mesmo tempo, uma prática segregadora e discriminadora.

Essas duas contradições expressas nas políticas públicas do país, tanto no plano teórico como prático, acompanham o processo educacional brasileiro desde o período colonial. E este parece ser um dos mais sérios problemas da escola brasileira: a perpetuação de modelos de escola e de ensino desgastados, arcaicos e desatualizados. O autor complementa a idéia justificando que, neste sentido, "é perfeitamente 'normal' colocar em classes regulares crianças portadoras de necessidades

especiais, as mais diversas, sem realizar nenhuma mudança estrutural no espaço e no tempo escolares. Negam o estatuto histórico dos alunos em nome da normalização".

Cláudia Dechichi, resgatando historicamente a construção da deficiência, nos conduz a um passeio pela literatura, ressaltando autores e entendimentos que nortearam e ainda norteiam a Educação Especial no Brasil, à luz dos aspectos mais relevantes do atendimento educacional, nos vários níveis. Salientando detalhes do aporte legal já consolidado e que rege a educação no Brasil, a autora comenta que o novo paradigma de uma "escola inclusivista é incluir todos aqueles que se encontram em situação de exclusão, quer sejam eles deficientes físicos, mentais, sensoriais, ou crianças fracassadas na escola; ou alunos marginalizados por conta de suas peculiaridades raciais ou culturais; ou qualquer outra criança que esteja impedida de usufruir seu direito de acesso a uma educação democrática e de qualidade que lhe garanta desenvolvimento social, emocional e intelectual adequado".

Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e Andréa Barbosa Gomide apresentam os fundamentos do *Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU*, que se destina a alunos e alunas com necessidades especiais, matriculados/as nos vários cursos da UFU e objetiva investigar as formas de acesso, as vias de permanência e as condições necessárias para a conclusão dos estudos.

Particularmente, este capítulo chama a atenção para a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas, processo este que "têm revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário".

As autoras descrevem, ainda, um dos pontos fundamentais para o sucesso do programa: a parceria entre a Universidade Federal de Uberlândia, por meio do CEPAE, e instituições de apoio, além de associações de representação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Configura-se, assim, esta produção, fruto do esforço de

profissionais de diferentes formações, diferentes locais de trabalhos, geograficamente distantes neste imenso território, mas unidos por ideais, idéias, planos, sonhos e, especialmente, pela esperança de contribuir para a formação docente dos profissionais da educação e da educação especial.

Por fim, cabe ressaltar a importância deste evento no panorama educacional brasileiro e desejar, enfaticamente, que tenha uma longa e proveitosa existência. E que resulte em frutos, muitos frutos...

São Carlos, 07 de fevereiro de 2007
Fátima Elisabeth Denari

Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ou teoria)

Ana Dorziat
Centro de Educação - UFPB

Pretendo construir neste texto algumas reflexões sobre o tema proposto aqui nesta obra, Educação Especial e Inclusão Escolar, que transcendam as simplificações que vêem na inclusão a possibilidade de igualdade, justiça e solidariedade para os alunos tradicionalmente atendidos pela modalidade de ensino chamada Educação Especial. Acredito que a superação desses clichês em direção a uma prática mais humana só é possível com uma reflexão profunda sobre a sociedade e suas engrenagens, que revelam relações de poder e de criação de mundos excludentes.

Portanto, considero que a abordagem do tema deve passar necessariamente por algumas discussões conceituais que envolvam a sociedade contemporânea e as relações estabelecidas no seu interior, em especial, as escolares, tendo como foco o currículo.

A pretensa atualização da discussão, que tem como símbolo a mudança da denominação *Educação Especial* por *Educação Inclusiva*, sem uma radical problematização da questão pode sinalizar a permanência da lógica estática e universalista presente ainda nas ciências sociais, que contribuiu para ratificar uma crescente exclusão social. Os artifícios lingüísticos utilizados na atualidade têm estado cada vez mais a serviço de um modelo de sociedade controladora, desigual e opressora.

Atualizar a discussão significa partir da constatação de que, como afirma Bhaba (1998, p.19):

> Nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente, para as quais parece não haver nome próprio [...]. Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

As respostas únicas, exatas e inexoráveis das ciências sobre essa(s) nova(s) realidade(s) parecem tratar de um mundo distante. Diante disso, são produzidas diferentes perspectivas, consolidando-se o que se costuma chamar de "hegemonia dos paradigmas". Em meio a diferentes explicações e compreensões, parece não existir espaço adequado para a falta de respostas, para a indefinição, que parece teimar em marcar o nosso tempo.

Essas idéias são contraditórias, haja vista também os efeitos da globalização, que toma cada vez mais corpo com o desenvolvimento tecnológico-comunicacional. As noções de espaço e tempo são redimensionadas, acarretando num certo desmantelamento do purismo cultural e ideológico. Há um campo fértil para o hibridismo cultural, que, embora assumido de forma legal pelas políticas públicas em educação, sobretudo com as recomendações de uma "educação para todos", em todo o mundo, não passa de retórica.

Essa nova ordem social e histórica precisa ser considerada nas teorias e práticas educacionais, sob o risco de a ausência de sintonia às novas exigências sociais dificultar sobremaneira o desvendamento e a tentativa de superação dos problemas existentes. Essa nova lógica mundial exige novas posturas diante dos problemas sociais.

Por isso, acredito que a Educação Inclusiva não deve se referir apenas à Educação Especial. O desmascaramento da exclusão e da injustiça social, cada vez mais, perversa e sutil em nossa sociedade, deve ser tarefa de todos, porque envolve o desmonte da lógica que a promoveu. Ao compactuarmos com a visão oficial que adota uma nova linguagem, mas age sobre um velho modelo, estamos contribuindo não só para a permanência disfarçada do estado de coisas, mas para a criação de cada vez mais grupos de excluídos.

Essa lógica é consentânea à idéia de desenvolvimento humano universal, estabelecida pelas ciências modernas, que gera também a de

identidade única e estável. Embora se perceba o esforço de as teorias e discursos oficiais levarem em conta a exterioridade vivida (identidades culturais) pelos agentes sociais, a ênfase dada às práticas recai sempre na interioridade, na individualidade.

Essa é uma preocupação também observada nas produções em Educação Especial, no afã de atualização de conceitos. Têm-se reportado de forma recorrente aos temas identidade (surdas, cegas etc.), cultura e diferença ao se tratar dos grupos tradicionalmente considerados deficientes. No entanto, parece que aqui também conceitos cristalizados predominam, principalmente os referentes a características fisiológicas.

É desconsiderado, portanto, o abalo sofrido por esse conceito ocorrido em vista das mudanças acontecidas na sociedade contemporânea, em especial, como já mencionei, pela conhecida globalização, que é um complexo de processos e forças de mudança que ocorrem em escala mundial e atravessam fronteiras, integrando e conectando comunidades e organizações em novas comunidades de espaço-tempo (McGREW, 1992 apud HALL, 1997). Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos, e parecem "flutuar livremente" (HALL, 1997).

Na verdade, a globalização é um processo que teve como referente simbólico a queda do muro de Berlim. Esse acontecimento gerou uma pseudonoção de que, com o fim das utopias socialistas e o triunfo do capitalismo liberal, seria anunciada uma época na qual os diferentes aspectos sociais, culturais e ideológicos ficariam sujeitos ao consenso generalizado do capitalismo. Talvez isso tenha feito com que, segundo Téllez (2001), nossa época se deparasse com tantas dificuldades para pensar sobre si mesma, usando irreconciliáveis registros e maneiras de abordar os problemas.

Para desmistificar essa tranqüila imagem de unificação em torno do modelo capitalista liberal, houve a volta do *pathos* comunitário das culturas dominadas, que emergem como denúncia do etnocentrismo característico das culturas dominantes e como necessidade dessas culturas dominadas reafirmarem sua identidade e reescreverem sua

própria história (TÉLLEZ, 2001).

Esse cenário tem levado a algumas possíveis conseqüências: à desintegração do conceito de identidade única; ao reforçamento das identidades locais, como um processo de resistência à globalização; e à aceitação de um inevitável hibridismo nas identidades. A assimilação de uma dessas tendências está respaldada em dois conceitos básicos (ROBIN, 1991 apud HALL, 1997): o de tradição (recuperação das purezas e certezas das identidades) e o de tradução (sujeição das identidades ao plano da história, da política, da representação e da diferença).

No quadro atual, em que é necessário se pensar a identidade como algo que atravessa e intersecta as fronteiras, que são obrigadas a negociar com novas culturas, sem serem assimiladas por elas e sem perderem suas peculiaridades essenciais, mas assumindo uma mudança, considero o conceito de tradução o mais apropriado. Nesse sentido, toma o lugar da política de identidade uma nova política: a da diferença.

Sob essa ótica, a identidade não pode ser entendida como algo puramente individual, ou como uma forma cristalizada de ser. Ela é formada e transformada no interior dos discursos, que dão significado às lutas sociais típicas de tecidos fraturados, marcadas por relações de poder. Há um processo constante de choque e competição nesses discursos, que podem fazer com que, por vezes, elas se interpenetrem de maneira dialógica e produzam novas representações. A construção de cada sujeito depende do lugar que este sujeito está ocupando no tempo e no espaço e da articulação com as construções de outros sujeitos que também estão ocupando posições particulares no tempo e no espaço. É um ato que tem lugar numa rede intersubjetiva, compreendida como uma estrutura de relações sociais e institucionais, dentro de um processo histórico (JOVCHELOVITCH, 1998).

Nesse processo, na maioria das vezes, o discurso do poder instituído, recheado de verdades absolutas, domina, oprime e exclui os outros, fazendo com que seja assumido como identidade, o que representa o poder. São adotados discursos envoltos de verdades socialmente construídas e assumidos como se falassem de verdades gerais. Mas o que é o discurso senão aquilo que manifesta (oculta) o desejo, sendo também aquilo que é o objeto do desejo, aquilo pelo que queremos entravar as nossas lutas, "o

poder do qual nos queremos apoderar"? (FOUCAULT, 1996, p.10). A busca da verdade nos diferentes discursos (científicos, literários, jurídicos, médicos...) tem levado a um processo de exclusão de discursos diferentes, tendendo o discurso instituído a exercer sobre os demais uma espécie de pressão e um poder de coerção. Ao tratar sobre isso, Foucault (1996, p. 20) diz:

> Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...].

Portanto, o desvendamento dos meandros do poder ocultos na sociedade deve estar calcado na possibilidade de reflexão sobre as ambigüidades existentes entre o "ser", evocadas muitas vezes pela identidade, e o "não ser", geralmente lembrado para enunciar o outro. Segundo Skliar (2003), a única alternativa possível para que a alteridade não fique aprisionada entre a condição e o estado do ser ou não ser parece ser a de uma temporalidade denominada como "estar sendo".

> Um *estar sendo* como processo e não como um estado identitário essencializado significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente (SKLIAR, 2003, p. 47).

O mesmo autor afirma: "Sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]" (p. 29).

Desse modo, acredito que a reflexão sobre a Educação Inclusiva, que envolve também a Educação Especial, deve passar necessariamente pela problematização do sistema social vigente, em especial, pelos labirintos do sistema educacional. Isso nos remete à constatação de que, desde os

primórdios, a instituição escolar tem servido a determinado projeto de sociedade. Independente da ideologia subjacente a esse projeto (conservadora ou revolucionária), há uma tendência à aceitação de uma cultura do enquadramento, da uniformização das formas de ação e reação diante das exigências sociais. Na verdade, a escola sempre negou a existência de diferentes formas de elaboração, transmissão, e de assimilação de saberes, e de diferentes saberes, como modo de consolidar sociedades cada vez mais reguladoras, por meio de uma suposta neutralidade, imparcialidade. Isso era assegurado pela execução de procedimentos pedagógicos que focavam as teorias científicas como algo desarticulado da vida cotidiana, dos saberes locais, impondo uma lógica universal, única (VARELA, 1994).

Nesse cenário, as questões que envolvem a vida escolar, em especial o currículo, alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educacional, sempre foi considerado um guia axiomático de conteúdos pré-determinados de regras e comportamentos. Mesmo como instrumento de desenvolvimento de processos de transformação e renovação da sociedade, o currículo esteve sempre amparado em discursos modernistas, que enfocavam a racionalidade humana.

Essa tendência é atualmente contestada pelos chamados pós-modernistas e/ou pós-estruturalistas, que buscam trazer à tona conceitos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2004). Dentre as vozes representativas desse novo enfoque destacam-se Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Morin, Levy, Lyotard, entre outros.

Embora tais enfoques constituam uma forte influência nesta década, não podem ser entendidos como um direcionamento único do campo. Às teorizações de cunho globalizante, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da modernidade, que não se configura apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam, produzindo híbridos culturais (LOPES e MACEDO, 2002).

Com a diversidade de perspectivas presentes no campo do currículo na contemporaneidade, vamos encontrar, no contexto brasileiro, uma maior atenção às questões que envolvem o currículo, tendo em vista que sua

característica central é o hibridismo, em que a ênfase é mais pela diversidade orgânica do que pela uniformidade. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que são assimiladas e adotadas variadas propostas curriculares no âmbito educacional, mais tomam corpo os debates em torno do currículo.

Embora assegurando grande vigor no campo do currículo, esse hibridismo vem também gerando dificuldades na definição do que vem a ser currículo. A pluralidade de temáticas, sendo divulgadas sob a égide da denominação currículo, tem levado os intelectuais a uma disputa de espaço que os legitimem a influenciar nas propostas curriculares oficiais e nas práticas pedagógicas das escolas.

Nesse contexto, o que tem diferenciado as vertentes que se dedicam ao estudo do currículo numa visão pós-moderna é a análise crítica sobre a impossibilidade de se obter uma compreensão coerente e global da dinâmica e do mundo social. Segundo Silva (1993, p. 134):

> Sem essa possibilidade existe risco de ficarmos presos na impotência da variedade e da infinidade de narrativas parciais e locais. Incapazes de fornecer uma descrição e uma explicação dos nexos entre esses localismos e parcialidades, elas tenderão a deixar intactas estruturas de desigualdade e injustiça que têm sua gênese e reprodução numa dinâmica social que é hoje mais do que nunca, global.

Tendo em vista essas considerações, há um grupo de estudiosos que defendem que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Para Alves & Oliveira (2001), se isso é possível, para poder estudar esses modos diferentes e variados de fazer/pensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento prática/teoria/prática, é preciso tecer um pensamento em rede que exija múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, em contradição ao mundo que aí está, articulado em torno de um pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado. Isso exige a possibilidade de contextualização, do estabelecimento de conexões entre o particular e o geral, entre o individual e o coletivo.

O particular diz respeito aos diferentes modos de apreensão e de

expressão de mundo, surgidas de necessidades específicas de diferentes práticas sociais, que se caracterizam não só pela sua forma organizativa, mas também pelos modos de racionalização. O seu conhecimento pode indicar procedimentos adequados, que contribuam para uma estruturação curricular culturalmente referenciada.

O geral procura entender a diferença em relação com outros determinantes, em vez de diferença, como algo livre-flutuante e deslocado. O refazer social e a reinvenção do "eu" são processos que se formam e se informam mutuamente, não estando apenas marginalmente conectados.

Para Corazza (2002), pensar um currículo inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação exige trazer ao centro do processo o outro que sempre foi excluído das discussões educacionais. Um pós-currículo não aceita conviver com nenhum dos currículos oficiais de vertente neoliberal, porque eles vão de encontro ao princípio da diferença, na medida em que se baseiam em uma totalizadora identidade-diferença nacional. Embora esses currículos oficiais reconheçam os diferentes e fale de suas diferenças, utilizam a tal identidade nacional para tratá-los como desvios ou ameaças. De acordo com Corazza (2002), a idéia de tais políticas é administrar a pluralidade, a diversidade e a alteridade, por meio da transformação de cada diferença, e de cada diferente em objeto de ação curricular-estatal, a ser corrigido ou eliminado.

Um currículo da diferença não considera que os diferentes sejam mercadorias rentáveis de consumo, nem que os diferentes sejam culpados, nem vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar. Ele incorpora em seu *corpus* o que os diferentes têm a dizer, sente e trata as vozes, histórias, corpos, como desafios ao intercâmbio e à interpelação radical das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas (LARROSA E SKLIAR, 2001). A partir desse ponto de vista, é possível perceber que os padrões unificadores utilizados pelas políticas públicas funcionam como perversos mecanismos para "conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes" (CORAZZA, 2002, p.106).

Esses fatores estão presentes nas práticas escolares cristalizadas que se tem, em geral, desenvolvido a partir da idéia de um aluno hipotético.

Generalizações tendem a ser corriqueiras, prejudicando uma visão mais realista, em que cada grupo apresenta determinadas características internas de raça, de classe, de gênero, de religião etc., produto de seu trajeto histórico-econômico-social, que pode vir a provocar conflitos, inseguranças, divergências e a influir no processo formativo como um todo.

Existe uma pseudo-isenção em marcha em todos os procedimentos educacionais, que ora estão centrados no sistema escolar (burocratização dos mecanismos de avaliação, divisão de recursos etc.), ora no aluno (ratificação de uma lógica universal de formas de ser e apreender os conhecimentos), ora no conhecimento (disseminação da idéia de que os conhecimentos são neutros e imparciais). Isso tem contribuído para a produção de estereótipos e tem levado a uma variedade de insatisfeitos em busca de se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades.

A forma mais coerente de ação pedagógica transformadora é a busca de uma prática/política da diferença. Essa é a forma de o processo educacional ser tomado de forma menos excludente, na medida em que considera em seus esquemas de ação o outro, ou os outros, nas suas características lingüísticas, cognitivas, físicas, culturais e sociais.

Essa postura, ao contrário do que muitos supõem, rejeita todo tipo de atitudes de mera tolerância das diferenças nas escolas. É necessário o entendimento de que a existência de lógicas e interesses diferentes sendo processados pode levar ao estabelecimento de conflitos, impasses e dificuldades. Assim, as práticas escolares podem ser tomadas a partir de diferentes ângulos e pontos de vista, tornando o conhecimento mais dinâmico, rico e menos descartável. No momento em que o aluno é visto sob uma nova perspectiva, na perspectiva da diferença, como possuidor de múltiplas identidades, com variadas características raciais, etárias, de classe, de gênero, de crença etc., é possível se preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares nas escolas.

A clareza acerca dessas questões pode influenciar significativamente sobre os encaminhamentos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A prática, ou o como desenvolver as atividades em sala de aula, tem se apresentado cada vez mais vazia, em vista de se adotar pontos de partida equivocados.

No quadro atual em que se encontra o ensino, em que o trabalho se dá a partir de significados estáticos, imutáveis, muitos alunos tendem a desenvolver sentimentos de menos valia frente ao que está colocado como padrão, a apresentar dificuldades extremas de assimilar conhecimentos que lhes são alheios e a desenvolver mecanismos de convívio escolar que os fazem permanecer na escola, mas sem grandes expectativas de alcançar níveis acadêmicos que efetivamente os forme e transforme.

Nessa perspectiva, não é considerado que as condições objetivas de vida das pessoas, não só as macro-estruturais, mas também e basicamente as micro, que engendram, de forma substancial, as suas construções subjetivas, inclusive as relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, são engendradas significativamente por elas. Assim, é possível entender a configuração histórica da educação no mundo ocidental, que se desenvolveu em um entorno de desigualdades sociais – lingüísticas, étnicas, religiosas, classistas etc. – profundas.

Os saberes são, portanto, situados social e culturalmente e possuem diversos contextos de atuação, sendo sua hierarquização, *a priori,* produto de influências ideológicas, de dominação e de poder. Os critérios de definição de maior ou menor validade de um saber, da maior ou menor legitimidade de uma cultura, dependem de embates sociais e de processos argumentativos, sendo, em conseqüência, não só historicamente situados, mas também circunstanciais. Diversas lógicas e saberes são produzidos por contextos sociais também diversos, não havendo, muitas vezes, possibilidade de conciliá-los ou justapô-los sem que haja conflito, sob o risco de submeter um ao outro.

Portanto, considerar as diferenças no currículo escolar vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam reduzir preconceitos sociais frente às minorias. Agir dessa forma significa continuar a centrar os questionamentos em visões etnocêntricas ou relativistas do conhecimento.

Em termos de Educação Especial, deparamo-nos com uma história de ausência de espaço para essas discussões pedagógicas. Por ser tida como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta, tanto em relação às pessoas como às instituições, a intervenção terapêutica sempre foi predominante. A condição paramédica parecia imprimir um maior status ao fazer dessas instituições, tendo em vista a hierarquização profissional

nesta sociedade. No entanto, ao dar enfoque a um tipo de procedimento, baseado na deficiência por si mesma, como a característica definidora de toda vida pessoal e social dos sujeitos, estava-se instituindo um vulgar processo clínico, e desconsiderando a importância que tem na vida dos sujeitos a construção de um verdadeiro processo educativo (SKLIAR, 1997).

Mesmo quando resvalava em alguns procedimentos educacionais, na tentativa de estabelecer princípios curriculares para o ensino de alunos especiais, estes eram desenvolvidos de forma a construir uma didática especial, fundamentados em processos tradicionais, que eram aplicados de forma sistemática, por meio de recursos de treinamento, exercitação e metodologias neutras e des-ideologizadas (SKLIAR, 1997). Os valores e determinações acerca do tipo e nível de deficiência são o paradigma. Não se destaca a construção do sujeito como pessoa integral, com sua diferença específica.

A assimilação, a aceitação e a mudança de postura em relação à superação de um modelo fundamentalmente clínico para reflexões mais socioculturais sempre foram dificultadas pelo entorno social. As pessoas são bombardeadas diariamente por informações geradas pelo modelo socioeconômico das sociedades capitalistas, que tem a mídia como principal aliada. O homem padrão, aquele moldado pela ideologia dominante, detentor de bens de consumo, culturais e estéticos, surge envolvido em notícias agradáveis, fúteis, bem sucedidas, financeiramente falando, que merecem ser seguidas como exemplo. Ao contrário, os que desviam desse padrão, os pertencentes às classes populares, os da zona rural, as crianças de rua, os presos, os indígenas, os analfabetos, os deficientes aparecem comumente nas páginas policiais, salvo em casos que tenham reproduzido alguns modelos de eficiência ditados pelo outro grupo. As concepções etnocêntricas, paternalistas e racistas, muito presentes na educação especial, estão na base de todos esses desencontros.

Nesse contexto desigual, emerge a idéia da inclusão, baseada na Declaração de Salamanca, produto do encontro realizado em Salamanca, na Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, que contou com a presença de mais de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais.

Esse documento detalha várias propostas sobre a necessidade de

uma preparação das escolas comuns no que concerne a espaço físico, corpo docente, material didático etc., além de realizar uma análise abrangente, incluindo todos os alunos de escolas especiais, inclusive os excluídos sociais, como os meninos de rua, os indígenas etc.

Embora o destaque recaia sobre a premissa de escola como um direito de todos, como vimos até agora a discussão envolve aspectos contraditórios entre as práticas escolares que, historicamente, têm feito o seu papel de reprodutora das significações importantes, para tornar a sociedade cada vez mais padronizada, rejeitando as tentativas, como diz Skliar (2003), de trazer o outro para dentro de si; e as últimas reformas educacionais, que assimilaram nos seus discursos oficiais a retórica do respeito às diferenças.

Enquanto as políticas públicas instalam a iniciativa de colocação de todas as crianças na escola, independente de suas condições étnicas, de classe, de gênero, físicas etc., mudando, com isso, as redes de relações escolares, persiste a cultura da hierarquização e dos modelos de desenvolvimento humano, que já produzia a exclusão, na forma de evasão e de repetência escolares. É criada, assim, uma nova forma de exclusão: a que é feita por dentro do sistema, que mantêm os alunos na escola, mas à margem das oportunidades de desenvolvimento efetivo.

Sob essa ótica, parece ser assegurado apenas o direito ao ingresso no sistema escolar. O verdadeiro sentido do direito à educação, que é respaldado no conceito de um processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente, não é contemplado.

Enquanto as ações governamentais, embasadas em algumas teorias acadêmicas, têm-se empenhado em chamar a atenção para a necessidade de considerar a cultura, os falares, as formas de organização das diferentes comunidades escolares, Lopes (1997) chama a atenção para o fato de na prática as culturas de diferentes grupos sociais continuarem sendo regidas pela mesma lógica, pelos mesmos critérios de verdade e legitimidade e, portanto, em última instância, partirem de uma raiz comum e a ela se dirigirem. Dessa forma, ao invés de os currículos serem constituídos por saberes distintos, que não se subordinam, de forma absoluta, uns aos outros, persiste uma prática em que o conhecimento escolar é considerado isento de julgamento de valor, universal, sendo esvaziado de seu conteúdo social

e repolitizado para um contexto conservador (LOPES, 1997). As condições de produção e reprodução desses conhecimentos e os diferentes olhares sobre eles são desconsiderados ou, quando muito, tolerados, sem uma reflexão mais profunda, sobre os interesses subjacentes ao que é transmitido nas escolas. São obscurecidas as idéias de público e privado, e são simplificadas e dicotomizadas as noções de identidade e alteridade, de prática e conteúdo, de princípio e artifício.

É dessa forma que um conhecimento que possui uma base teórica que defende a liberdade, o respeito a si mesmo e ao outro, pode tornar-se elemento de exclusão. Na sua suposta imparcialidade, pode privilegiar determinados valores e desconsiderar a possibilidade humana de dar sentido a esse conhecimento, por meio de procedimentos que contemplem não apenas o significado, historicamente elaborado, mas a vivência em contextos próprios, a particularização de experiências.

Em decorrência disso, a escola embota a capacidade de desenvolvimento dos alunos, por não reconhecê-los enquanto seres capazes. Quanto aos considerados deficientes, estes, por serem levados a reproduzir um modo de perceber o mundo que não é o seu, terminam fracassando e ratificando o estigma de incapazes. Embora à primeira vista pareça contraditória a afirmação de que a igualdade é alcançada pelo respeito à diferença, essa é a conclusão a que tem chegado, em mais de vinte anos de pesquisas, a maioria dos estudiosos da área.

Para esses estudiosos, reconhecer a diferença é reconhecer, sobretudo, as potencialidades dos alunos. Esse é o início de um processo que realmente pode vir a incluir. Além desse reconhecimento como primeiro passo, a viabilização de um ensino democrático requer que haja uma reflexão sobre a sociedade a que se destinam os esforços educativos, no sentido de que sejam proporcionadas, realmente, igualdade de condições de atuação social, e não de reprodução das relações de poder presentes nessa sociedade.

Para isso, é indispensável que parâmetros pedagógico-culturais sejam estabelecidos, sobretudo nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Certamente, o fato de apenas estar presente em ambiente considerado normal não basta. Para que o conhecimento flua e possa, assim, fazer sentido, faz-se necessário estabelecer interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em conseqüência,

proporcionar as negociações de sentido de cada realidade.

Sem esse critério não estaremos promovendo a inclusão. Incluir é, necessariamente, criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensamentos diferentes. Uma verdadeira inclusão não pode atropelar e limitar potenciais, dificultar o acesso ao conhecimento e à cidadania, ao contrário, deve ser via de desenvolvimento humano.

É preciso se pensar em um ambiente escolar como a possibilidade de criação de ambientes lingüística, pedagógica e culturalmente propícios. Nesse sentido, ao invés de buscar argumentos que corroborem visões preconceituosas e estereotipadas, a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos podem ser bons aprendizes se lhes forem propiciadas condições adequadas, através de um ensino apropriado. Pelo contrário, o que se observa nos sistemas de ensino é o total descaso com a vida e os valores de seus educandos. O que dizer com a daqueles que considerados 'menos', 'deficientes'?

Quanto às iniciativas de programas de capacitação e avaliação dos sistemas educacionais, é necessário uma atenção às questões atitudinais, que agem como aspectos limitadores, decorrentes da ausência de uma concepção de ser humano diferente, impedindo um real processo interativo. Esse é um problema básico que limita em muito as práticas pedagógicas com os alunos considerados especiais. As interações estabelecidas em sala de aula constituem a base da aprendizagem, porque permitem aos professores entender melhor seus alunos, e as melhores formas de tornar o conhecimento acessível a eles. Ou seja, não se 'passam' significados estáticos. Há uma dinâmica rede de percepções influenciadas pelo momento sócio-histórico, que precisa ser entendida, para que o conhecimento tenha sentido e faça parte das elaborações de cada um.

Concluindo, a discussão sobre a inclusão é muito mais ampla e complexa do que o simples cumprimento das políticas públicas de ingresso no sistema regular, condições materiais e capacitação de recursos humanos. Ela envolve questões conceituais definidoras das práticas pedagógico-curriculares presentes no ato educativo e suas influências/implicações sociopolíticas, culturais e educacionais.

Referências

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) *Currículo*: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrindo o outro. In: ARRUDA, A. *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito? *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 8, 1997.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo*: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SILVA. T. T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. Sobre o currículo na educação de surdos. *Espaço*, Rio de Janeiro n. 8, p. 38-43, 1997.

TELLÉZ, M. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu da. *O sujeito da educação:* estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

Dimensões teórico-práticas da Educação Inclusiva

Fátima Elisabeth Denari
Centro de Educação e Ciências Humanas - UFSC

Nas últimas décadas, o descompasso observado entre a formação inicial de profissionais da Educação e Educação Especial e a execução das políticas públicas e serviços, vem obrigando os agentes responsáveis, nos âmbitos legal e acadêmico, a realizar ajustes curriculares de acordo com diferentes enfoques. Estes, por sua vez, com ênfase na Educação Inclusiva, demandam assumir necessidades operativas e podem constituir a sustentação de um plano de estudos que atenda à diversidade e permita a realização das adequações curriculares voltadas ao atendimento às necessidades especiais, sejam estas transitórias ou permanentes.

A inclusão escolar é um fenômeno discutido especialmente com base nos benefícios concretos a alunos com necessidades especiais e está fundamentada "em uma opção ideológico-cultural em favor das minorias e na exigência social e econômica de outorgar igualdade de oportunidades a pessoas que estando em um sistema especializado terminam excluídas socialmente" (MARCHESI, PALÁCIOS e COLL, 2001, p. 36).

Para muitos atores do cenário educativo, a inclusão constitui um desafio dificilmente concretizado, por envolver custos de diversas naturezas e problemas associados à gestão institucional e ao desempenho profissional. Estas dificuldades transformam-se em obstáculos ao desenvolvimento da inclusão escolar, inibindo a criação de projetos de

inclusão ou desanimando as escolas que já o iniciaram e que tomam consciência da falta de capacidade e recursos para enfrentar tal desafio. Estes fatos parecem coincidir com a experiência internacional em prol da inclusão escolar quando, erroneamente, se tem tentado responder por via de uma racionalidade técnica, à diversidade humana, vista como um "problema" que complica os processos de ensino e aprendizagem e, não como uma característica *própria da* e *integrada nas* experiências cotidianas das pessoas. Cabe lembrar que tal entendimento representa, tipicamente, uma educação homogenizadora e centrada na criação de um aluno em condição de deficiência.

A crítica a este entendimento tem desencadeado revisão de políticas de ação, crítica esta pautada pela referência à manutenção de um currículo comum, repensado para assegurar igualdade de oportunidades e respeito às características individuais. Como nos ensina Marchesi (2006, p. 5): "A ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem destaca o aspecto mais rico e positivo das escolas inclusivas". A inclusão se interessa por possibilitar a real participação de todos os alunos nas atividades e experiências da educação comum.

Aos custos organizacionais e financeiros, somam-se os custos simbólicos que a inclusão acarreta para a identidade de algumas escolas, por exemplo, a idéia de que os alunos incluídos, aqueles com necessidades especiais e/ou deficiências, poderão afetar os resultados e a imagem da escola como um todo a partir de processos avaliativos institucionais.

Diante desta realidade, não é difícil entender os argumentos que levam um número ainda bastante baixo de escolas a iniciar o processo de inclusão, não obstante, o aporte legal e as sanções impostas ao seu descumprimento: complexidade, insegurança, despreparo, desinformação, riscos que se fortalecem no incentivo à aplicabilidade das políticas públicas não muito convincentes.

Então, por que levar adiante a inclusão escolar? Contrariando os argumentos supramencionados, pressupõe-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais e/ou deficiência na escola comum é antes uma demanda social, relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Ainda, independentemente da

obrigação ética-educativa e dos necessários incentivos estruturais, esta política não constitui um problema meramente organizacional que demanda uma gestão de qualidade: ao contrário, a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar. Para tanto, há que considerar algumas dimensões envolvidas na mudança escolar, apresentadas a seguir.

A dimensão política educativa

É imprescindível considerar que a implementação de políticas públicas, principalmente em Educação, requer ações consistentes de formação inicial, recrutamento e formação continuada de profissionais especializados, bem como planos de carreira que incentivem a sua permanência e progressão funcional nas respectivas áreas de atuação nos diferentes sistemas de ensino. A referência a tais princípios está presente na análise elaborada por Denari (2006).

Em seu Capítulo V, que trata da Educação Especial, a referida Lei LDBEN 9394/96 estabelece que:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização

específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Nos termos da legislação vigente, portanto, estão fixados os seguintes princípios:

a) A formação de professores para atuar em todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades, inclusive Educação Especial, da Educação Básica, será feita no Ensino Superior, em Licenciatura Plena.

b) A Educação Especial é uma modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que pode ser feita em classes comuns de ensino regular, requerendo, neste caso, serviços de apoio especializado, ou em classes, escolas ou serviços especializados.

c) Em decorrência, o inciso III do Art. 58, § 3º, estabelece que são necessários "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

As diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica deverão ser regidas no âmbito nacional pela Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Ministério da Educação (MEC), que entrou em vigor a partir de janeiro de 2002. Em resumo, há nela dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios da Educação Inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nestes serviços. Há, portanto, o reconhecimento de que uma educação de qualidade que se propõe a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades

educacionais especiais destes alunos dependeria da oferta destes suportes, além do acesso à classe comum.

A referida Resolução determina, em seu Artigo 8º, Item I, que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover, na organização de suas classes comuns, professores de classe comum e de educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Prevê, ainda, que tal conteúdo deva ser adequado para desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos e valorizar a Educação Inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo e atuar em equipe, inclusive com o professor especializado.

Outra dificuldade que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96) apresenta é que nos leva a pensar que a Educação Especial é sinônimo de Educação Básica. Com isto, deixam de ser consideradas as possibilidades de se estender seus serviços ao ensino médio e superior, como se nestes níveis deixassem de existir alunos com necessidades especiais.

Uma outra constatação nesta lei diz respeito ao local de atendimento: preferencialmente em classes comuns do ensino regular. Como muito bem aponta Minto (2000, p. 9), "*preferencialmente* pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem *dá a primazia a* já tem arbitrada legalmente a porta da exceção".

A leitura do Art. 59 sugere, entre outros, um currículo específico, o que contraria os fins primeiros da filosofia de inclusão; propõe uma terminalidade flexível, o que pode resultar em um entendimento equivocado sobre a definição do alunado.

Em contrapartida, o Art. 60 é bastante transparente e mais objetivo, ao reafirmar a adoção, pelo poder público, do atendimento ampliado dos educandos com necessidades especiais, na rede pública regular de ensino. No entanto, essa mesma disposição pode gerar certa confusão nos interessados, "em razão da ênfase no apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial", conforme nos diz Minto (2000, p.10).

Enfim, não obstante as salutares discordâncias e alguns pontos a serem mais debatidos, pode-se pensar que a presença da Educação Especial na LDBEN 9394/96, sob a forma de um capítulo, é benéfica, especialmente se entendida "como um conjunto de recursos à disposição da educação escolar e do ensino público" (CARVALHO, 1997, p.110). E para que isso se consolide, nosso sistema educativo público governamental não pode prescindir das parcerias com Organizações Não-Governamentais (ONGs), da ampliação da oferta de vagas, da promoção de relações profissionais entre professores de Educação Especial e professores do ensino regular, da capacitação continuada destes profissionais, da sensibilização e também do Ministério Público, em relação à inclusão e dos aportes necessários à sua consolidação. E, finalmente, não há como abrir mão da presença da família, elemento mais do que necessário na melhoria da qualidade de vida dos alunos com necessidades especiais.

As práticas pedagógicas e sua fundamentação epistemológica

A inclusão escolar, para ser exitosa, requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamento a certos paradigmas relacionados com a forma de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem.

A Educação "na" e "para a" diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem, seja (re) considerada, (re) significada. A este respeito Maturana (1997, p. 4) nos diz que "cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo determinados por sua própria estrutura". Desta forma, existem realidades diferentes em domínios distintos, múltiplas realidades e, assim, as relações humanas ocorrem na aceitação mútua, reconhecendo a legitimidade do outro.

Pedagogicamente, cada aprendente tem uma maneira particular e ativa de aprender. Sendo assim, o professor deixa de ser somente o transmissor do conhecimento para se transformar em um facilitador de

condições que acarretam mudanças estruturais em seus alunos. Tais mudanças podem ser observadas como aprendizagens, na medida em que as condutas são novas em sua história ontogenética e concordantes com a história particular de interações. Neste sentido, a escola deve encarregar-se de respeitar a heterogeneidade de seus alunos e responder às diversas necessidades educativas.

Esta perspectiva distancia-se do enfoque médico-psicológico, tradicionalmente postulado pela Educação Especial, qual seja, a deficiência é um atributo pessoal, condição objetiva, patológica da pessoa. Paradoxalmente, tendem a persistir, ainda, classificações de acordo com etiologia, tipo e grau de deficiência, enfatizando-se a correção do "defeito". Tal categorização ressalta mais as limitações do que valoriza potencialidades e necessidades educativas. Atualmente, este conceito é questionado, ressaltando-se o meio social e cultural no sentido proposto por Foucault (1991, p. 83), referindo-se à doença mental: "esta não tem realidade e valor de enfermidade mais que em uma cultura que a reconhece como tal". Isto implica que o fundamental não é apontar para a mudança nas pessoas, mas sim, para a transformação das condições sociais e culturais. Em decorrência, a escola deve, pois, adaptar-se e responder às dificuldades apresentadas por TODOS os seus alunos, indiscriminadamente, compreendendo as necessidades educativas especiais como resultado da interação entre os recursos existentes e em disponibilidade, as carências das pessoas e o meio.

A existência de uma formação inicial renovada e a profissionalização docente a partir destes novos enfoques propiciarão mudanças nas metodologias de ensinar, nas formas de organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. E o enfrentamento do desafio de trabalhar "na/para" a diversidade, de um lado implica em uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências; de outro lado, outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, criar laços de apoio, respeito e aprendizagens das experiências dos outros. Neste sentido, os professores devem aprender a usar todos os recursos, especialmente os humanos, a trabalhar de forma conjunta com alunos, com seus pais e profissionais especializados.

Gestão institucional

A escola deve ter certa autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre estes, a inclusão escolar. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver comprometimento por parte dos líderes educacionais (diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos), no sentido apontado por Ainscow (2001), qual seja, substituir a transformação caracterizada por outorgar poder, pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento. Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas conjuntamente, tendendo a um contexto mais participativo, responsável e reflexivo.

Um novo plano de estudos deve conter delineamentos específicos que favoreçam a formação dos futuros docentes, contemplando, primordialmente, em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da Educação – a formação do cidadão. Sem entrar na polêmica que envolve as definições terminológicas e semânticas, esclarecemos que tais ações dependem da organização e das possibilidades de gestão interna de cada instituição escolar para propiciar um ambiente escolar e de sala de aula adequados, contando, ainda, com recursos técnicos e humanos necessários.

A cultura escolar

A cultura típica do lugar de trabalho exerce influência sobre a percepção que se tem acerca do ensino e de como os alunos aprendem (SUSINOS, 2002); a cultura imprime sentido às ações que se realizam no âmbito das diferentes sociedades, inovando e promovendo mudanças de uma cultura de caráter competitivo e individualista, para uma cultura de caráter colaborativo. Deve-se, porém, atentar para o risco da

perpetuação de rotinas, o que poderia comprometer a oportunidade para aprender. A escola que examina com parcimônia essas rotinas e que desenvolve respostas novas e criativas frente aos desafios torna-se uma organização criativa, uma escola em movimento, uma escola que aprende (AISNCOW, 2001).

No caso de uma escola que se pretende inclusiva PARA TODOS, é primordial que exista uma cultura que valorize a diversidade e a considere como uma oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais.

No momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (integração/inserção/inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão). Neste caso, a diferença não é vista como sinônimo de diversidade: diferença tem o peso do entendimento negativo, em que ao aluno são atribuídas características que o transformam em deficiente. Dadas às peculiaridades, cada aluno deveria receber atendimentos diferenciados, sem que isto se constituísse demérito e desencadeasse um processo de marginalização. Ao contrário, tais entendimentos justificar-se-iam na medida em que se reconhecesse que todas as pessoas diferenciam-se umas das outras, e que podem conviver, harmonicamente, a partir desta diferenciação. E esta convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outros, mas sim, como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação.

Práticas pedagógicas inclusivas

A efetividade do processo de inclusão está sob a dependência da atitude dos professores, de sua capacidade de ampliar as relações sociais a partir das diferenças nas salas de aula e de sua predisposição para atendê-las, com eficácia. Para tanto, professores e demais membros da equipe escolar (coordenadores, diretores, supervisores) necessitam

contar com um repertório de destrezas, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades especiais.

Além disso, os professores necessitam de apoio também das instâncias extra-escolares, por exemplo, comunidades e governo, cuja cooperação é condição essencial para a efetiva inclusão. Os governos, por meio de legislação e políticas de ações deveriam manifestar-se claramente sobre a inclusão e oferecer condições mais adequadas e racionais que permitam o uso mais flexível dos recursos previstos para a Educação.

Outros aspectos voltados para a melhoria da escola e, conseqüentemente das práticas pedagógicas mais tradicionais, são resumidos por Rodrigues (2006), a saber:

> - pensar em uma escola que rejeite a exclusão das pessoas em idade escolar, devido às competências individuais que levam ao sucesso ou insucesso, provocando abandono escolar, ainda nas séries iniciais. A idéia principal quando se pensa na inclusão "é a de que a escola não desista de ninguém (e este termo ninguém é extraordinariamente radical) pelo menos até ao final da escolaridade básica" (RODRIGUES, 2006, p. 11);
> - a escola que se pretende inclusiva deveria promover a Educação conjunta de todos os alunos, não perdendo de vista as condições diferenciadas do desenvolvimento;
> - finalmente, a escola deveria romper com barreiras atitudinais, com cânones pedagógicos, os quais, por vezes, involuntariamente e de forma irracional, limitam a aprendizagem.

Há que se pensar nas formas de organização, nas regras, nos hábitos instaurados na escola tradicional, os quais "não ajudam o esforço do aluno, mas, pelo contrário, criam dificuldades adicionais e desnecessárias" (RODRIGUES, 2006, p. 13).

Com a universalização do acesso à escola e outros espaços de educação não formal trazendo para a sociedade o desafio da efetiva

incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente destes excluídos, impõe-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem à construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeadores de novas atitudes, para que este possa desempenhar responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador da educação, no sentido proposto por Nóvoa (1997, p. 109):

> Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso.

Desta forma, há que se contemplar um contexto escolar fundamentado em uma análise que atenda à história institucional, às condições sociopolíticas e culturais, e que permita visualizar o ponto inicial da transformação e de como os atores e a dinâmica institucional criam condições que podem favorecer ou desfavorecer tal mudança.

Em relação ao desenho curricular e à ação docente, o conjunto de intenções e trabalhos poderia circunscrever e evidenciar, inicialmente, uma autocrítica por parte dos docentes, de sua própria prática educativa e a incidência desta nas aprendizagens escolares. Isto possibilitaria a revisão curricular no sentido de estabelecer pontes entre o âmbito escolar e a realidade dos alunos, o que impactaria fortemente a reflexão docente, salientando os eixos que causam maiores preocupações, quais sejam: as condições prévias das instâncias de aprendizagem escolar centradas basicamente no conjunto de saberes e competências valorizadas como necessárias para empreender a apropriação do saber escolar.

Tais condições revisitadas salientam, em primeiro plano, as conseqüências negativas do processo de aprendizagem, especialmente aquelas vinculadas à evasão escolar, à repetência, ao desenvolvimento de aprendizagens superficiais. Seguidamente, aparecem os fatores inerentes às condições prévias de aprendizagem, tais como as chamadas "carências" – cognitivas, culturais, atitudinais.

Os aspectos mais freqüentemente mencionados referem-se aos conteúdos conceituais e procedimentos, tais como: leitura e escrita, expressão oral, generalização de aprendizagem, manejo e processamento de informações, interpretação de textos, idéias e conceitos.

Por fim, a riqueza que se pretende na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas "para todos" assenta-se em um conjunto complexo e em processos de ação e reflexão que pressupõem efetuar uma mediação entre o passado e o futuro, "aprendendo com" e "apreendendo da" experiência, os erros e as melhorias alcançadas, e, ainda, uma mediação entre o conhecimento e a ação. Por último, mas não definitivamente, implica em um avançar rumo a uma coerência global e ações parciais que se promovam, o que representa um importante esforço para incluir paradigmas contra-hegemônicos articuladores de um fazer efetivo, viável e superador.

Referências

AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Ideas, propuestas y experiências para mejorar las instituiciones escolares. Madrid: Narcea, 2001.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e inclusão*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FOUCAULT, M. *Enfermed mental y personalidad*. Barcelona: Ediciones Paidos, 1991.

MARCHESI, Á. *El necesario pero difícil avance hacia lãs escuelas inclusivas*. Madrid: Alianza Editorial; Universidad Complutense de Madrid, 2001.

MARCHESI, Á. *O que será de nós, os maus alunos*? Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dólmen Ediciones, 1997.

MINTO, C. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de educação do MEC e a proposta da sociedade civil. In: DENARI, F. E.; FERREIRA, M. C. C.; MANZINI, E. J. (Ed.). *Revista Brasileira de Educação Especial,* Marília, v. 6, n. 1, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e inclusão*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SUSINOS, T. Um recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiências mas recentes. *Revista de Educación*, Madrid, n. 327, 2002.

CAPÍTULO III

Educação Inclusiva: discutindo o conceito

Apolônio Abadio do Carmo
Universidade Federal de Uberlândia

O objetivo desse texto é discutir o entendimento que tem sido utilizado para diferença e inclusão escolar. Para tanto, dividimos o texto em duas partes. Na primeira, situamos historicamente como a diferença e por extensão as deficiências entre os seres humanos foram vistas e entendidas em cada época. Na segunda, utilizando as bases filosóficas apresentadas na primeira parte, trabalhamos numa perspectiva filosófica a idéia de inclusão.

Ao longo das últimas décadas expressões como "Educação é direito de todos e dever do Estado", "Todos devem ter acesso à Educação independente da raça, cor, credo, gênero ou partido político", "A diversidade humana tem que ser levada em conta pela Educação" têm sido utilizadas por políticos, educadores e população de maneira geral.

Poucas pessoas seriam capazes de colocar em dúvida a validade dessas expressões. Elas estão presentes em todos os discursos políticos, independente da concepção ou partido.

Nesse texto, elegemos como eixo das discussões duas contradições e um grande problema presentes no modelo educacional vigente.

A primeira contradição é que as concepções de Educação e Inclusão dominantes atualmente são incompatíveis com a função atribuída à escola brasileira. A segunda envolve os profissionais da

Educação, que fazem um discurso contra a discriminação e a segregação e, ao mesmo tempo, empregam uma prática segregadora e discriminadora.

Essas duas contradições, expressadas em nossas políticas públicas, tanto no plano teórico como prático, acompanham o processo educacional brasileiro desde o período colonial.

Não podemos desconsiderar que, ao longo de todos esses anos, diferentes educadores perceberam, denunciaram e propuseram formas de superação dessas contradições, porém, sem grande sucesso, em função das desiguais correlações de força.

Não podemos negar que a escolarização sempre trabalhou o sujeito, o indivíduo dissociado do Outro, única forma de concretizar a tão sonhada igualdade universal entre os homens. Essa forma de ação, contudo, não deixa claro como é possível, ao mesmo tempo, socializar normas e valores dominantes e proporcionar uma visão crítica para o exercício da cidadania e da transformação social em uma sociedade diferente e desigual. Não deixa claro, também, como atender as individualidades, os estágios de desenvolvimento e história de vida de cada aluno, em escolas e classes formadas na concepção de que as crianças são iguais.

Frutos dessa forma de relação humana, em que a idéia do igual prevalece sobre o diferente, a escola brasileira se encontra hoje diante de um dilema: para realizar a inclusão ela tem que trabalhar na perspectiva de alcançar a **unidade na diversidade** em suas ações pedagógicas. Esperamos ao longo desse texto deixar clara essa possibilidade.

Entendimento de diferença

Historicamente, a idéia de diferença entre os seres humanos tem sido entendida de várias formas, e, por isso, comprometido as ações políticas focadas na diferença, que tentam reparar as desigualdades e as injustiças sociais ocorridas em cada época.

Na Antiguidade, por exemplo, o Ser, enquanto elemento identitário de todas as coisas, explicitou a diferença ontológica que, segundo Heidegger, significa a diferença entre o Ser e o Ente.

(ABBAGNAMO, 1982). Ente é tudo aquilo a propósito de que falamos, aquilo a que, de um modo ou de outro, nos referimos. (ABBAGNAMO, 1982, p. 315). O Ser representa a existência e o não ser a não existência. A tese famosa de Parmênides, o Ser é e não pode não ser, estabelece como significado fundamental do Ser a necessidade, o não poder não ser. (ABBAGNAMO, 1982, p. 851).

Duas outras distinções de Ser, que merecem destaque, são: o uso predicativo e o uso existencial. No primeiro caso, por exemplo, dizemos João é homem ou a casa é branca; no segundo, João é = existe ou a casa é = existe. (ABBAGNAMO, 1982, p. 846). Temos clareza que as questões que envolvem o entendimento de Ser e Ente são históricas e não é nossa pretensão nesse texto esgotar essa discussão. Utilizamos a diferença ontológica para relacionar o entendimento de Ser, com o de não Ser, na relação Eu com o Outro. A questão é saber quem era considerado não-ser no uso predicativo? Esta questão é importante porque, por exemplo, quando a diferença predicativa do Ser era aliada ao logos grego do pensar, da inteligência e da liberdade, apenas alguns Seres (homens livres, nobres e clero) eram reconhecidos como Seres. Os escravos, bárbaros, conquistados e deficientes, nessa época eram entendidos com não Ser, apesar do uso existencial do Ser os igualar.

Com isso, a aceitação ou exclusão do Outro era realizada a partir do ponto de vista do considerado Ser. A diferença entre os Seres era vista como dependência, negatividade – um não é o Outro – são diferentes. A diferença era explicada em função da natureza humana.

Entretanto, dada a complexidade da diferenciação entre Ser e Ente, a diferença dos homens ficou centrada no Ser e a igualdade no Ente enquanto criador do Ser existente. O Ente está por Deus como necessário, e existente pelas coisas criadas. (ABBAGNANO, 1982, p. 315). A idéia abstrata de igualdade universal entre os homens é reforçada e ampliada pelas diferentes vertentes religiosas.

O segundo entendimento de diferença surge com o florescimento da ciência moderna, centrado no racionalismo e no discurso científico. O embate entre as visões teocêntrica e antropocêntrica dividiu opiniões a respeito de quem pode conhecer e deu à razão humana poderes incomensuráveis. O Eu racional passou a predominar na relação com o

Outro. A máxima de Descartes, "penso logo existo", deixa clara a centralidade do Eu nas relações.

O desenvolvimento científico possibilitou comprovar, principalmente nas áreas biológicas e psicológicas, várias distinções físicas, biológicas e psicológicas dos seres humanos, que até então eram percebidas apenas empiricamente.

Nunca na história os homens foram tão medidos e quantificados. Testes de inteligência, de condição física, de capacidade motora, e muitos outros foram desenvolvidos e implementados, visando dar à diferença um cunho científico e "verdadeiro". Uma criança, cujo coeficiente de inteligência (QI) fosse abaixo de 60, era considerada incapaz de freqüentar o mesmo espaço de uma criança com QI 120, por exemplo. Vários testes físicos foram realizados e relacionados com a cor dos indivíduos, com o sexo, com a idade, biótipo e assim por diante. Os testes eram considerados pelo método científico como fidedignos e válidos e, portanto, seus resultados espelhavam a verdade.

Com isso, o Eu racional passa a ser a referência epistemológica da existência e o uso da razão atua como critério da capacidade humana. Em nenhum momento a máxima descartiana foi pensada como: "Eu penso, logo o Outro existe".

A centralidade no Eu racional permitia que o Outro, o diferente, o que fugisse aos padrões, fosse visto como não racional – não capaz, não livre, não produtor. Eu vejo o outro a partir de mim, e não como o outro realmente é. O nível de inteligência, de capacidade de raciocínio e a pureza da raça (Eugênia) passam a estabelecer o tipo de Eu normal e do Outro diferente.

Esse entendimento de diferença centrado nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos ainda predomina fortemente em pleno século XXI.

O terceiro entendimento de diferença surge quando a razão instrumental começa a ser questionada como única forma de se chegar à verdade. Com isso, aumenta a tensão entre objetividade e subjetividade do Ser na produção do conhecimento. A ciência positiva, centrada na neutralidade, objetividade, rigor e precisão é duramente questionada. Novos métodos de pesquisa são utilizados e a produção desse

conhecimento centrado no subjetivismo do Ser tende a questionar fatos, como o sentido da vida, o sentido e o significado das coisas, dentre outros.

Essas novas tendências da pesquisa surgem como alternativa para a Razão repensar sua própria atividade no mundo. A dialética negativa, oriunda da escola de Frankfurt, por exemplo, é uma dessas tendências. Ela afirma o projeto da diferença e do Outro.

A diferença nessa nova perspectiva não está centrada nem na natureza humana, tampouco em aspectos físicos e psicológicos do Ser, mas na crítica severa e radical à lógica da razão instrumental. A relação Eu com o Outro passa a ser vista como uma relação dialética entre Eu unidade com os Outros diversidade. A lógica de pensamento é direcionada para uma dinâmica que permite ver o Eu no Outro e o Outro no Eu, sem ponto de partida ou chegada.

Por exemplo, um homem e uma mulher podem ser diferentes em tudo, gênero, cor, crença, habilidades, capacidades, dentre outros aspectos, mas, apesar disso, são também iguais como seres humanos. São iguais e diferentes simultaneamente. O homem possui muito da mulher e a mulher muito do homem, mesmo sendo diferentes. Nessa lógica eu não vejo o outro tendo como referência meus valores, crenças, conceitos e preconceitos, mas o vejo como ele realmente é, diferente e igual simultaneamente. Esta nova concepção de diferença supera as anteriores, na medida em que critica a razão instrumental e, conseqüentemente, o liberalismo em sua versão mais avançada, o neoliberalismo. Além disso, coloca em discussão a globalização e seus desdobramentos econômicos. Denuncia e explicita as armadilhas e simulacros do ideário globalizante, que tenta a todo custo igualar, em nome da livre concorrência, da abertura de mercado e da lei da oferta e da procura, as histórias dos povos em todo o mundo.

As idéias excludentes dos imperialistas que detêm o poder econômico mundial fazem com que sejam vítimas de seus próprios processos de exclusão.

Portanto, a nova concepção de diferença supera a tensão entre o particular que se pretende universal e o universal que se pretende particular, na medida em que trabalha dinamicamente o universal e o

particular, visando à superação da razão técnica como única forma de se chegar à verdade.

Entendimento de Inclusão

A inclusão pode ser vista sob três perspectivas. A primeira é o Moralismo[1] Abstrato[2], que defende a presença de todos com todos, e busca a normalização pela Igualdade, a partir de um forte apelo sentimental.

A segunda é o Moralismo Pseudoconcreto, que vê a Educação como direito de todos e dever do Estado. Trabalha com o princípio das diferenças e com a possibilidade da normalização pelas diferenças. Excluídos e incluídos são vistos como iguais, desaparecendo a diferença na diferença, predominando a igualdade na diferença e, conseqüentemente, a negação das identidades.

Esta recontextualização e reparticularização das identidades negadas alimentam a contradição entre o universal e o particular. O Universal deriva da lógica e da forma de mercado "homo economicus". O particular é o resultado da força de trabalho central e periférica. O sistema precisa segregar (raças, sexo) como estratégia para remunerar um grande contingente de força de trabalho abaixo dos salários normais, sem correr o risco de agitação política. A isto denominamos, na falta de uma palavra que melhor defina o que está ocorrendo, de neo-segregação e neodiscriminação. Esta "nova" roupagem da discriminação e da segregação não utiliza o "tecido" das diferenças biológicas e limitações das pessoas como antes. Agora elas constroem suas vestimentas com os fios das diferenças culturais e da conduta dos indivíduos.

O processo global de imigração e miscigenação substituiu a raça

---

[1] O termo Moralismo aqui empregado deve ser entendido como um formalismo ou conformismo moral que tem pouca substância humana (ABBAGNANO, p. 653). Esta expressão foi utilizada por Plaisance Eric, no livro *As ciências da Educação*, publicado pela Loyola, em 2003.

[2] O termo abstrato deriva de abstração, que significa "a operação mediante a qual alguma coisa é escolhida como objeto de percepção, atenção, observação, consideração, pesquisa e estudo, e isolada de outras coisas com que está em uma relação qualquer" (ABBAGNANO, p. 05).

pelo multiculturalismo, a segregação pela desnormatização, dissolvendo, com isto, a consciência e a luta de classe. A exclusão e a discriminação não são mais problemas da minoria, mas da maioria da população.

Nessa tendência, ocorre a particularização e a universalização da diferença. A diferença passa a ser singular e universal ao mesmo tempo. Enquanto singular, ela representa a volta ao campo concreto e real do sujeito; como universal, ela representa a volta à normalização. Com isto, desaparece, como "num passe de mágica", o singular no universal, e o indivíduo perde novamente sua concreticidade inicial.

A desigualdade social desaparece do campo da discussão na medida em que a singularidade do sujeito é convertida em universalidade. A fusão singularidade e universalidade faz com que o incluído e o excluído sejam vistos apenas como uma questão temporal e não estrutural da sociedade.

> [...] a passagem do predomínio do termo pobreza para exclusão significou, em grande parte, o fim da ilusão de que as desigualdades sociais eram temporárias [...]. A exclusão emerge, assim, no campo internacional, como um sinal de que as tendências do desenvolvimento econômico se converteram. Agora – e significativamente – no momento em que o neoliberalismo se torna vitorioso por toda parte, as desigualdades aumentam e parecem permanecer [...]. (CAMPBELL, 1998. p. 49).

A neo-segregação e a neodiscriminação deixam o campo do moralismo abstrato e re-significam o real em bases contraditórias. O particular e o universal se igualam, fazendo com que a discriminação deixe o campo específico da diferença e passe a incidir sobre o campo geral da universalidade, permitindo, por exemplo, que as pessoas afirmem equivocadamente que "todos somos diferentes e por esta razão somos deficientes em alguma coisa".

Nesta mesma linha de raciocínio, a escola, diante das incompatibilidades que tem enfrentado em face da política de inclusão, utiliza a mesma lógica e raciocínio anteriormente mencionada, chegando à conclusão de que se todos os alunos são diferentes, podem

perfeitamente ocupar o mesmo espaço e tempo para a aprendizagem. Com isto, é perfeitamente "normal" colocar em classes regulares crianças portadoras de necessidades especiais, as mais diversas, sem realizar nenhuma mudança estrutural no espaço e no tempo escolares. Negam o estatuto histórico dos alunos em nome da normalização.

Vale ressaltar que se no Moralismo Abstrato o estatuto histórico era negado em nome da igualdade universal, no Moralismo Pseudoconcreto, a negação continua, porém, em bases mais sólidas e complexas.

A terceira é o Moralismo Concreto, que utiliza como método a dialética, e advoga que a unidade na diversidade, a igualdade na diferença e o específico no geral sejam considerados em todas as análises realizadas. Identifica e compreende os mecanismos sociais e os critérios utilizados para nominar tanto os incluídos como os excluídos. Ao invés de negar o estatuto histórico do sujeito, procura explicitá-lo. Ao contrário de silenciar-se diante das contradições e incompatibilidades sociais, as denuncia. Concebe as desigualdades concretas existentes entre os homens como fruto histórico e estrutural da sociedade, e não apenas como obras da meritocracia, capacidades e habilidades individuais.

O ideário inclusivista dominante no Brasil, portanto, traz em si profundas contradições, em função dessas perspectivas. A sutileza das diferenças existentes entre elas tem fomentado debates em centenas de encontros, porém, sem a localização precisa do verdadeiro problema que estamos enfrentando e, conseqüentemente, dificultando um consenso mínimo das ações.

A grande questão presente não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, consiste em combinar princípios universais com diferenças culturais, em outros termos, a construção da paz e resolução dos conflitos, sejam globais ou específicos de cada sociedade, passa necessariamente pela mudança nos valores dominantes, de forma que a unidade seja a base da diversidade cultural, religiosa, dentre outras.

Compartilhamos com Touraine (1998) o mesmo pensamento, quando ele diz que:

> A idéia que jamais deverá ser sacrificada é a de que a paz tanto interna

> a uma sociedade como entre sociedades diferentes não pode existir sem o reconhecimento, antes de mais nada, de um princípio universalista que prevaleça sobre a razão instrumental que rege a economia e sobre a diversidade cultural [...]. A educação não pode ser meramente um modo de fortalecer a sociedade: ela tem que servir também à construção de personalidades capazes de inovar, resistir e se comunicar, afirmando seu próprio direito universal e reconhecendo o do outro, de participar na era técnica moderna com suas personalidades, lembranças, linguagem e desejos. (UNESCO, 1998. p. 44).

Esta unidade seria, por exemplo, um código moral capaz de nortear a economia, a política e a prática educacional. Com isto, a escola formal deixaria de ser o lugar onde um adulto ensina quarenta e cinco alunos em espaços e tempos definidos, e passaria a trabalhar com uma concepção de Educação capaz de promover a "cidadania múltipla[3]", somente possível na ótica da unidade na diversidade.

[3] Segundo Colin Power, este conceito começa pela aceitação da unidade da família humana e da interconexão de todas as nações, culturas e religiões. Ele implica, por exemplo, que devemos, de forma sistemática, tentar desenvolver, por meio dos programas educacionais nacionais, um apaixonado respeito pela dignidade inerente e pelos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana POWER, C. A resposta da Unesco de criar unidade na diversidade. In: CAMPBELL, Jack (Org.). *Construindo um futuro comum*: educando para a integração na diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 51).

Conclusão

No início do texto fizemos algumas perguntas e explicitamos, a nosso ver, as principais contradições presentes na escolarização que têm contribuído como entraves ao processo de inclusão escolar.

À guisa de conclusão, mesmo que parcial, destacamos, na seqüência, algumas afirmações que se não respondem a todas as questões formuladas, ao menos fornecem ao leitor elementos de compreensão e apontam possibilidades de mudança. São elas:

• A Educação precisa fazer um discurso daquilo que ela não faz (trabalho com a diversidade), para realmente fazer o que deve (trabalhar com a igualdade);

• A lógica do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que cria a exclusão, a combate e a utiliza, para justificar sua existência;

• A idéia de inclusão não deve ser polarizada – incluídos versus excluídos – porque as "guerras" são sempre a negação do Outro;

• A inclusão, como política social, é fruto do embate entre modernidade/pós-modernidade, a segunda fala de uma prática escolar incerta, de um anarquismo didático e que introduz a noção de diferença, enquanto que a primeira coloca todo o horizonte da escola na igualdade e preparação para o vestibular. A universidade passa a ser ponto de convergência para todas as pessoas;

• A inclusão nasce da contradição entre a vontade "universal" da Razão instrumental e a abertura à multiplicidade das vozes das culturas individuais, que também se pretendem universais.

• A inclusão exige que as fronteiras culturais e epistemológicas

se desfaçam e os gêneros disciplinares se tornem indistintos, possibilidades estas muito remotas para a lógica que rege o modelo de escolarização vigente.

Referências

ABBAGNAMO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

CAMPBELL, J. *World cultural report*. Paris: Unesco, 1998.

CARMO, A. A. *Deficiência física*: a sociedade cria, recupera e discrimina. 2. ed. Brasília, DF: Escopo, 1991.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são esses?. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS, 1., 2001, Curitiba. *Anais*... Curitiba: ABRADECAR: UNICAMP, 2001. p. 26-52.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. *Integração*, Brasília, DF, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CARMO, A. A. *Escola não seriada e inclusão escolar*: pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006.

D'ANTINO, M. E. A questão da Integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MONTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Menom, 1997. p. 97-103.

DORÉ, R. et al. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MONTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência*: contribuição para uma reflexão. São Paulo: Senac, 1997.

FALVEY, M. A. et al. *Inclusive and heterogeneous schooling*: assessment. curriculum, an instruction. Baltimore: Paul h Bookes Publishing, 1998.

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FROMM, E. *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. São Paulo: Zahar, 1982.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar,1982.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MONTOAN, M. T. *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon/Senac, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*: historia e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MONTOAN, M. T. *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon: Senac, 1997.

PLAISANCE, E. *As ciências da educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

PONCE, A. *Educação e luta de classe*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986. .

POWER, C. A resposta da Unesco de criar unidade na diversidade. In: CAMPBELL, Jack (Org.). *Construindo um futuro comum*: educando para a integração na diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2002.

RONCIN, C.; VAYER, P. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.

SANTOS, E. F. R. R. *Atendimento às famílias de deficientes*: uma análise das propostas institucionais a partir dos relatos de profissionais que atuam na área. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SARUP, M. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Guanabara,1986.

SKILAR, Carlos. *Educação e exclusão*: abordagem sócio-antropológicas em educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada*. São Paulo: Cedas, 1896.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jointein. *Anais*... Paris, 1990.

UNESCO. *World cultural report*. Paris, 1998.

A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares

José Geraldo Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP

Após alguns trabalhos que procuraram efetuar balanços das principais tendências da pesquisa em educação e educação especial, volto ao tema, mas procurarei, pelo menos para não ser repetitivo, tratar a questão por outros meios que não os das tendências da produção por indicadores estatísticos.

E vou começar com uma constatação óbvia: o tema da inclusão escolar está na ordem do dia, quer seja na perspectiva das grandes propostas políticas nacionais e internacionais, quer no discurso dos políticos de todas as matizes ideológicas, quer nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), quer nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional.

Por estar na ordem do dia, e por ser quase que uma unanimidade mundial posso ter o entendimento de que, quando nos referimos à "inclusão escolar", estamos tratando de um único fenômeno, conhecido por todos e que possui um único significado.

Tanto é assim que, parte de literatura acadêmica nacional que se volta para análises conceituais e políticas, se refere ao "paradigma da inclusão", tecendo críticas sobre as formas de implementação porque não se baseiam nos princípios fundamentais desse paradigma (MRECH, 1999).

Da mesma forma, boa parte de nossa produção acadêmica afirma que a inclusão nasceu nos países escandinavos e se disseminou pelo mundo, culminando com a Declaração de Salamanca, em 1994, quando foi instaurado um novo paradigma, que deveria substituir o da integração, ultrapassado e conservador.

Assim, boa parte da literatura especializada tem tratado a inclusão escolar, ou a Educação Inclusiva, como parte do esforço da sociedade moderna de se constituir, gradativamente, na sociedade inclusiva, onde todos, sem distinção de origem social, etnia, gênero, credo religioso e deficiência deveriam estar incluídos socialmente.

Isto tem trazido reflexos significativos para a pesquisa educacional, na medida em que qualquer crítica de base feita à perspectiva da inclusão tem sido interpretada como apoio a processos segregativos, como se a única forma de discriminação e segregação escolar e social se efetivasse por meio das instituições e classes especiais.

É exatamente com base numa visão crítica do conceito, das políticas e das práticas de inclusão escolar de alunos deficientes, que esta comunicação pretende problematizar a força material da pesquisa educacional sob três ângulos:

1 – o da relação teoria e prática;

2 – o do papel e natureza da pesquisa educacional; e

3 – o da análise da situação atual da pesquisa sobre Educação Especial e inclusão escolar.

A relação teoria-prática

Isabelle Stengers (1990, p. 13), num pequeno texto instigante e perturbador, afirma logo de início que se deve evitar "[...] a armadilha [...] de uma identificação direta da ciência e do poder que ao mesmo tempo seria uma denúncia da ciência em nome de sua essência oculta, o projeto de uma relação de dominação do mundo", na medida em que considera que o termo poder não tem um sentido negativo, unilateral.

Ao contrário, para ela, se é

> [...] verdade que existem traços comuns entre o poder de contar átomos,

> o poder de enviar homens à lua e o poder do Fundo Monetário Internacional [...], fazer desses traços a verdade única só interessa àqueles que, graças a isso, podem não se interessar pela singularidade do poder nas ciências e preferem a noite onde todos os gatos são pardos (STENGERS, 1990, p. 13).

E qual é esse poder positivo e singular das ciências? Buscando na história das ciências, ela chega à publicação do livro de Jean Perrin, em 1913, que consegue provar, pela contagem sistemática dos átomos, a sua existência, antes tratada por físicos e químicos como "uma ficção, útil para alguns, criticável para outros". E por que ela considera que é este o poder singular da ciência? Não somente pela sua prova, mas pelo processo científico desenvolvido:

> Perrin convence seus colegas que os "átomos existem" porque, de dezesseis maneiras diferentes, sem relação uma com as outras, chega sempre ao mesmo número: o famoso número de Avogadro. O "poder" de Perrin os encanta porque ele se colocou numa posição de grande vulnerabilidade. Cada experiência podia ter um resultado diferente, qualquer número, na verdade. Ora, elas convergem, e é esta convergência que faz com que o átomo passe do estatuto de ficção ao de realidade (STENGERS, 1990, p. 15).

Em suma, Stengers está se referindo ao poder explicativo da ciência que, para ser conhecimento deve, antes de tudo, fazer com que o pesquisador ingresse no desconhecido, no sentido não do mistério, mas do não conhecido que, fatalmente, o coloca em posição de vulnerabilidade porque, em princípio, não conhece os resultados, pois, se os conhecesse "a priori", não estaria fazendo ciência.

Mas a metáfora de Stengers vai mais longe. A quem se dirige o cientista? Quem pode reconhecer a pertinência de sua descoberta? É este o sentido que ela dá ao caráter de convencimento dos colegas, isto é, da comunidade científica que são os verdadeiros "avalizadores" de sua descoberta. Pois quem senão os físicos e os químicos, que possuem conhecimento científico a respeito do fenômeno, podem ou não avalizar

as descobertas nesse campo de conhecimento?

É dentro desta perspectiva que devemos analisar a relação da teoria e prática na pesquisa educacional, e, no caso presente, sobre a Educação Especial e inclusão escolar.

Grande parte da pesquisa educacional tem a perspectiva de conclusão com proposição final que contribua para a modificação da educação escolar, numa atitude até certo ponto ingênua de considerar que, porque se elaborou um trabalho cuidadoso e metódico, ele adquirirá força material e permanecerá por anos a fio, e, às vezes, o resto de sua existência, acumulando pó nas prateleiras de uma única biblioteca, é porque o meio social não foi sensível ao que se conseguiu produzir.

Mas mais grave do que isto é de que boa parte da pesquisa educacional nem sempre ingressa no "não conhecido", mas já tem, na premissa formulada, a resposta para sua "suposta investigação". Assim, o resultado final não é do seu caráter explicativo de "contar os átomos", com todos os riscos de chegar a procedimentos que não lhes permitiria contá-los, mas de comprovar aquilo que de antemão já se sabia.

Ora, se de antemão o pesquisador já conhecia a resposta à sua indagação pessoal, seria ainda mais ingenuidade acreditar que essa resposta seria só dele, incorporada por uma espécie de "insight mágico", não mais conhecida por qualquer outro estudioso ou pesquisador da sua área. Assim, corre-se o grande risco de, na verdade, não estar fazendo nada mais de que reproduzindo o que já era conhecido e, assim, não se oferecer qualquer contribuição no sentido de uma nova explicação sobre fenômenos já investigados.

Assim é que, no campo específico da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, há hoje, por exemplo, uma proliferação de pesquisas cujo foco são as "representações", as "reações", as "concepções" dos professores de classes regulares sobre a inserção de alunos com deficiência em suas classes.

As conclusões de grande número desses trabalhos – com diferenças superficiais, mas não de fundo – giram, de um lado, em torno do fato de se considerar que os professores não têm formação para tanto, que não têm apoio especializado, que este aluno apresenta dificuldades distintas dos demais e, de outro, da constatação do

preconceito do professor frente à diferença, da rotulação que faz desses alunos etc., etc.

Mesmo quando procura analisar a questão básica que envolve tais investigações (Por que ele responde de tal forma?), ou os pesquisadores se baseiam nas suas próprias convicções pessoais, ou atribuem à resposta do investigado o "estatuto de verdade".

O que, afinal de contas, ofereceu sustentação à tese de Perrin? A dos seus procedimentos de análise, isto é, das dezesseis fórmulas matemáticas em que testou a sua hipótese (Pode-se contá-la!), e que resultaram sempre no mesmo número. Isto é, somente com base teórica, que permita análise dos dados coletados para além da minha "opinião" e da "realidade dos dados" é que se estará produzindo conhecimento científico passível de algum grau de generalização, cujos interlocutores, antes de quaisquer outros, sejam meus pares, que também investigam fenômenos da mesma natureza dos que eu investigo e que possam avalizar os meus achados.

A afirmação de que as ciências humanas são diferentes das ciências naturais não se sustenta porque, embora tenhamos consciência de que não existe um único método científico (o experimental), não se pode desconsiderar que, em qualquer âmbito de conhecimento, só se produz algo novo se houver um processo claro, definido e criterioso de coleta de dados, e uma base teórica (qualquer que seja ela), que ofereça sustentação para análise, a qual ultrapasse o meu mero ponto de vista ou a verdade dos dados.

O papel e a natureza da pesquisa educacional

Já nos anos de 1970, Nagle (1976) estabelecia uma distinção bastante procedente a respeito da diferença entre os distintos tipos de discursos pedagógicos.

Inicialmente, este autor aponta que a literatura pedagógica parece responder a duas ordens de interesses predominantes: as que se caracterizavam por exposições e discussões de idéias de natureza muito geral, tais como as que envolviam temas como Estado, Democracia, Liberalismo, consideradas questões "puras", que não atingiam condições

concretas e que, por isto, pareciam não exercer influência na organização escolar. E, a segunda ordem, que diz respeito aos estudos de temas e assuntos de natureza restrita, tais como os que se voltavam ao currículo, à metodologia didática, à avaliação do aproveitamento escolar, recursos audiovisuais, e que tinham por característica fundamental a intenção de contribuir para o aprimoramento das práticas escolares.

Na medida em que essas obras não dialogavam entre si, Nagle (1976) argumentava que a produção acadêmica da época oscilava entre a tecnificação no estudo dos temas, com uma fragmentação que acabava mutilando o objeto de estudo, e o ensaísmo pedagógico, com base em traços opinativos e referências teóricas extremamente largas (o humanismo, o marxismo etc.), os quais, na realidade, serviam para comprovar o que já se sabia de antemão.

Além disso, o autor denunciava a verdadeira miscelânea da literatura educacional entre diferentes padrões de discursos, por ele denominados de descritivos, prescritivos e normativos que, embora necessários para a prática escolar, não deveriam ser confundidos.

Dessa forma, para ele, haveria uma distinção necessária, para quem se dispusesse a estudar e produzir estudos, reflexões e proposições, entre os discursos descritivos e explicativos, isto é, com valor de verdade, daqueles que não possuíssem tal valor, ou seja, os discursos prescritivos e normativos.

Parece que, de lá para cá, a pesquisa educacional evoluiu bastante e que hoje não corremos mais este risco, na medida em que a pesquisa educacional tem se ampliado e se disseminado por todos os quadrantes do território nacional, especialmente pelo crescimento da pós-graduação no Brasil (Cf. GOUVEIA, 1971; GATTI, 1983 e 1992; PATTO, 1988; WEBER, 1992; WARDE, 1993; BUENO, 1994 e 2006; NUNES et al., 1998 ; MARIN, BUENO e SAMPAIO, 2005, entre outros).

Mas será mesmo que não sofremos ainda desse mal? De confundirmos produções prescritivas com produções explicativas?

O problema não reside na polêmica estéril se estas duas formas de produção intelectual são ou não inerentes à pós-graduação, cuja marca característica é a da pesquisa, mas de refletirmos se, nas nossas ações cotidianas, temos clara a distinção entre ações que redundam em

prescrições e que não exigem qualquer grau de generalização, com ações metódicas e sistemáticas de coleta de dados (quaisquer que sejam os procedimentos utilizados para isto), e que possuam algum grau de generalização para além do campo empírico aonde esses dados foram coletados. Porque, se não houver nenhuma possibilidade de generalização (que não precisa, necessariamente, ser de base estatística), produzida com base em alguma referência teórica (que seja da psicologia, da sociologia, da história, da antropologia, da economia, etc.), não estaremos produzindo produções acadêmicas com valor explicativo.

Fico aqui pensando, com meus botões, se todas essas iniciativas que têm sido disseminadas, de entrada em determinada instituição escolar, que procuram levantar e analisar os dados sobre essa situação específica (representação e prática docente; organização curricular; procedimentos de ensino; situação escolar do alunado, entre outras tantas) e que redundam em proposições, se essas produções podem, efetivamente, ser consideradas como de valor explicativo para outras situações singulares simplesmente porque foram de valia para essa dada situação específica.

Quero deixar claro que não estou aqui questionando o valor social de tais iniciativas, mas também quero me contrapor a certa perspectiva ideológica que considera impossível a generalização de achados no campo social, já que nenhuma situação social, por mais semelhante que seja de outra, nunca é a sua absoluta reiteração, porque nos leva a um beco sem saída, qual seja, o de, ao fim e ao cabo, colocar em xeque a própria ciência.

Ao contrário, parece-me que, se é verdade que na sociedade nada se reproduz mecanicamente, mais esforços e cuidados deveremos ter para que nossos achados tenham algum caráter de generalização e que, a meu juízo, só poderá se efetivar com base teórica sólida.

Entretanto, parece-me que estes cuidados não têm sido a tônica da produção em Educação Especial. Em outro trabalho, publicado este ano, em que analiso a produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, pude verificar que, dos 117 trabalhos selecionados, somente 10 (ou seja, 8,5%) tinham explicitadas, em seus resumos, as bases teóricas utilizadas (BUENO, 2006, p. 352).

Se é fato que não se pode considerar que, por não constarem nos resumos, estes trabalhos não teriam base teórica, por outro, a sua omissão em instrumento que serve de referência para os demais pesquisadores, como por exemplo, a sua divulgação pelo Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é demonstrativo da pouca importância que se tem dado a esse aspecto fundamental da pesquisa científica.

A situação atual da pesquisa sobre Educação Especial e Inclusão Escolar

Além desse aspecto, relacionado à densidade das produções científicas, vale a pena nos reportarmos a outros aspectos da produção brasileira sobre Educação Especial e Inclusão Escolar, que me parecem expressivos em termos de uma reflexão crítica sobre a nossa produção.

Mais do que apresentar um balanço sobre a produção atual, mesmo porque o trabalho acima citado já procurou efetivá-lo, quero me prender a um aspecto conceitual de fundo que tem sido absorvido por parcela dos pesquisadores de forma acrítica e descontextualizada, qual seja, o conceito de inclusão escolar.

De acordo com boa parte dos autores, especialmente os da Educação Especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (seja lá o que isto signifique), veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994.

Eu mesmo, em artigo publicado (BUENO, 2001), faço a distinção entre os conceitos de integração e inclusão, tendo como base o texto da Declaração, procurando mostrar as diferenças entre eles. Somente mais tarde, reportando-me ao texto original da Declaração, pude verificar que esta distinção não poderia ser feita porque, em toda ela, não há uma única referência à inclusão escolar.

A primeira publicação em português foi realizada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), do Ministério da Justiça, em 1994, com reedição em 1997. Nela há bastante fidedignidade em relação ao texto original

em espanhol, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Atualmente, existe uma nova versão disponível no site da Secretaria de Educação Especial do MEC, e que modifica substancialmente os termos da declaração original, das quais selecionei apenas uma passagem para exemplificação dessas mudanças[1] .

Assim é que encontramos as seguintes redações nas duas versões, a tradução realizada pela Corde e a disponível no site da Secretaria de Educação Especial do MEC:

> VERSÃO PUBLICADA PELA CORDE:
> [...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. 1994, p. 10)

> VERSÃO DISPONÍVEL NO SITE DO MEC/SEESP
> [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias (disponível em *http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/salamanca .pdf*, em 22/07/2005)

Como se vê, entre a versão publicada logo após a promulgação da Declaração e a atual, há uma diferença significativa: enquanto a primeira utiliza os termos "orientação integradora", a atualmente disponível no site do MEC transformou essa expressão em "orientação inclusiva".

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois que pretende nos fazer aceitar que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na Educação mundial: a "Educação para Todos", inclusive para os "portadores de necessidades educativas especiais", na construção

[1] Embora tenha selecionado somente uma passagem, o texto disponível no site da SEESP substituiu praticamente em todas as passagens o termo "integração" e seus derivados por "inclusão" e seus derivados.

de uma sociedade inclusiva.

O que na realidade a Declaração faz é o reconhecimento de que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a Educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido.

Por outro lado, ao se colocar a Educação Inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos, quer seja com deficiência quer com outras "necessidades educacionais especiais", já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Entretanto, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de Educação Especial[2] , os processos de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 90, a partir da qual surgiu a bandeira da inclusão escolar.

Se, por um lado, desde a Declaração, a ênfase se volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos[3] , por outro, não se pode deixar de lado o fato de que ela é derivada da preocupação com a chamada "escola para todos", cujo marco maior foi a Declaração de Jomtien, que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e

[2] Fazemos a distinção entre a rede assistencial de educação especial, constituídas pelas entidades filantrópicas de cunho assistencialista, e a rede privada de alto nível no atendimento a crianças e jovens deficientes, composta por clínicas e escolas voltadas ao público de alto poder aquisitivo.

[3] O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados (Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1997, p. 18).

marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as suas "necessidades básicas de aprendizagem".

E o que, afinal de contas, constituem essas necessidades? Vale a pena nos reportamos ao próprio texto da Declaração:

> Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 2).

O que a declaração apregoa é que "[...] cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem" (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 2) e que essas necessidades se restringem à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social.

Mesmo que, mais adiante, a Declaração se refira à "igualdade de direitos" que todas as crianças têm em relação à Educação, fica no ar a pergunta: toda e qualquer criança se restringirá a essas necessidades? Ou, mais uma vez, sob a capa de um discurso democrático, para todos, esconde-se a perspectiva da seletividade escolar? Por exemplo, quais os pais, entre os membros dos estratos sociais superiores, irão concordar que seus filhos se apropriem apenas dessas necessidades?

O que se pode retirar da Declaração, se formos mais a fundo, é que, mais uma vez, distinguem-se os processos de escolarização para os bem aquinhoados (que ultrapassarão em muito o estágio das necessidades básicas de aprendizagem) e aqueles para o "populacho", quer sejam as massas pauperizadas da América Latina, África e Ásia, quer sejam os filhos dos árabes e africanos que hoje vivem na França, Inglaterra e

Alemanha ou os negros e os "chicanos" dos Estados Unidos.

Por isso, parece ser ingênuo o espanto de muitos profissionais, estudantes e acadêmicos da Educação Especial, frente aos resultados escolares extremamente baixos alcançados por alunos deficientes, inseridos ou não em classes regulares, como se eles refletissem situação muito diferente de seus pares não-deficientes.

Todavia, não basta, simplesmente, constatar que esses baixos resultados não atingem somente esses alunos, mas muitos outros, considerados "não-deficientes", porque essa simples constatação pode redundar numa visão estreita, de responsabilização das escolas e dos professores por esses baixos resultados.

Na verdade, como quis aqui apresentar, esta é uma contradição de todo o processo de constituição da sociedade capitalista industrial, baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não são oferecidas as mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, das quais uma de suas expressões pouco evidente é a ambigüidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo.

Assim, ter como premissa que as políticas de inclusão escolar expressam somente os esforços atuais de incorporação da população deficiente pelo ensino regular, nos leva a uma perspectiva de análise que, no fundo, isenta essas políticas de seu caráter seletivo e classificatório, que respondem aos interesses dos grupos e classes dominantes. Isto é, trabalha-se, mesmo que de forma pouco consciente, com a perspectiva de que as leis, regulamentos e proposições políticas estejam acima das contradições que permeiam a sociedade capitalista atual, o que redunda em uma visão estreita de que, num país construído com base na produção de uma das maiores desigualdades sociais do planeta, seria possível se estabelecer uma efetiva política de inclusão escolar de toda a população deficiente, independente de sua origem social.

Algumas reflexões à guisa de fechamento

Mais do que considerações finais ou conclusões, quero terminar esta apresentação socializando algumas preocupações que são muito pessoais e, também, produto de minha caminhada como professor, pesquisador e orientador.

Todas essas reflexões, polemizações e provocações não devem ser encaradas como uma conferência de quem já sabe como solucionar os problemas aqui levantados. Elas são, na verdade, a expressão das minhas dúvidas e incertezas sobre a problemática da pesquisa educacional, fruto das ambigüidades da minha trajetória pessoal. Isto é, elas são as chamas da inquietação intelectual que me movem a continuar a pesquisar, a dar aulas e a formar mestres e doutores e que me obrigam, continuamente, a colocar em xeque os meus próprios regimes de verdade.

Mas elas são também, depois de décadas de trabalho na Educação, resultado da convicção de que, como pesquisador, tenho que buscar, incessantemente, patamares mais densos de explicação dos fenômenos sobre os quais me debruço. A dúvida existencial de que talvez não esteja conseguindo ser tão denso como gostaria, move-me a procurar saná-la desesperadamente, assim como o título do famoso filme de Madona, consciente de que, mesmo assim, jamais a alcançarei.

Espero que, de alguma forma, essas inquietações possam ser úteis a alguns de vocês.

Referências

BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

BUENO, J. G. S. A educação especial e a produção de conhecimento: algumas considerações críticas**.** *Integração*, Brasília, DF, ano 5, n. 14, 1994.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, 2001.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, Brasília, DF, 1997. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Brasília, DF: CORDE, 1997.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, Brasília, DF, 2005. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/salamanca .pdf>. Acesso em: 22 jul. 2005.

GATTI, B. A. *Pesquisa em educação*: um tema em debate. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. (*Cadernos de pesquisa*, n. 80).

GATTI, B. A. A *pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil*: 1978-1981. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1983. (Cadernos de pesquisa, n. 44).

GOUVEIA, A. J. *A pesquisa educacional no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1971. (Cadernos de pesquisa, n. 1).

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. (Org.). *Educação especial*: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003a.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003b.

MARIN, A. J.; BUENO, J; G; S.; SAMPAIO, M. das M. F. A escola como objeto de estudo: tendências das dissertações e teses brasileiras sobre a escola - 1981/1998. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. (Cadernos de pesquisa, n. 124).

MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1999, São Paulo. *Realidade ou utopia?* São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1999.

NAGLE, J. Discurso pedagógico: uma introdução. In: _____. *Educação e linguagem*. São Paulo: EDART, 1976.

NUNES, L. R. D. de P. et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PATTO, M. H. de S. *O fracasso escolar como objeto de estudo*: anotações sobre as características de um discurso. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988. (Cadernos de pesquisa, n. 65).

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

STENGERS, I. *Quem tem medo da ciência?* São Paulo: Siciliano, 1990.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jointein. *Anais*... Paris, 1990.

WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Avaliação e perspectivas na área de educação*. Porto Alegre, 1993.

WEBER, S. *A produção recente na área da educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. (Cadernos de pesquisa, n. 81).

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

Currículo como política cultural: possibilidades de pensar a diferença

Márcia Lise Lunardi
Departamento de Educação Especial/Programa de
Pós-graduação em Educação UFRGS

A sociedade contemporânea é identificada por ser uma sociedade de normas, de regras e medidas que se naturalizam através de discursos produzidos por diferentes instâncias de poder. Nesta produção discursiva que se dá nas redes, nas malhas do poder, pode-se encontrar um leque de categorias que são constituídas através do projeto normativo da Modernidade: os deficientes, os gênios, os aleijados, os surdos, os cegos, enfim, os "outros".

Estes numerosos grupos que a Modernidade inventou e multiplicou, podem ser entendidos, no sentido foucaultiano do termo, como os "anormais": sujeitos que, no jogo das comparações, são visivelmente qualificados por uma medida comum, ou seja, por uma norma. Portanto, sujeitos que estão no centro dos processos normativos e que são interesses de um poder de normalização: de uma técnica de intervenção e reabilitação.

De início, quero deixar claro que não é minha intenção tecer um juízo de valor às Políticas de Inclusão tampouco às chamadas Políticas de Educação Especial. Interessa-me sim, à guisa do debate, problematizar as cadeias de significados que vêm constituindo, nomeando e inventando os sujeitos que são partícipes desses discursos. Nesse movimento, tentar entender como as Políticas Educacionais configuram e produzem o

"outro", como objeto de suas práticas, e como o currículo vem constituindo estes sujeitos como sujeitos de conhecimento, sujeitos de saber.

Para materializar esta discussão, optei por apresentá-la a partir de dois eixos relacionados entre si: as redes de saber/poder que se instituem nas Políticas de Educação Especial e de Educação Inclusiva e a problematização do discurso curricular no terreno da educação dos sujeitos surdos. Movimentar-se por esse território significa percorrer, por outros espaços de produção de identidades e subjetividades, quais sejam, os espaços da diferença.

Educação Especial e/ou Educação Inclusiva: o jogo das representações

Nessa discussão procuro apresentar as atuais propostas educativas – essas voltadas para o atendimento dos portadores de deficiências, para usar um termo mais técnico – a partir de uma dimensão política. Nesse contexto, o termo política assume um duplo sentido: no sentido das práticas discursivas e não discursivas sobre a "deficiência" que se constroem e se distribuem na sociedade, e "'política' no sentido das relações de poder que atravessam este processo" (SKLIAR, 1999, p. 22).

Há, nesse sentido, um conjunto de políticas de representações sobre a normalidade e anormalidade, que exercem pressões sobre as diferentes identidades culturais que se forjam no interior das políticas educativas. Assim, sob a denominação mais ampla – deficientes – acolhem-se diferentes identidades móveis, que são constituídas discursivamente em processos que, no terreno dos Estudos Culturais, "se costuma denominar políticas de identidade" (VEIGA-NETO, 2001, p. 106).

Mas como estabelecer o limite entre aquilo que entendemos como normalidade e aquilo que convencionamos chamar de anormalidade? Como demarcar a fronteira entre nós, os normais, e os "outros", os anormais? Talvez, para entendermos o quanto é problemático saber como se efetua a partilha entre o normal e o anormal, seja interessante

compreender a construção da normalidade a partir da sua relação com a deficiência, em outras palavras, compreender o próprio conceito moderno de normalidade. Segundo Pinto (1999, p. 38), Foucault fala de normalização e é disso que a inclusão trata, mas através de seu reverso; ou seja, é descrevendo, incessantemente, o anormal, que o discurso chega à noção de normalidade sexual. Foucault (1997a, 2000a) abordou a questão da anormalidade através de um estudo arqueológico sobre o homem anormal do século XIX: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista.

> O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber como nas instituições que o rodearão – por essa espécie de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E, por último, está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades (FOUCAULT, 2000b, p. 65).

Para Foucault, essas três figuras se mantêm separadas até meados do século XIX, na medida em que seus sistemas de saber e poder se encontram separados, ou seja, o monstro humano na instância do poder político judiciário e num campo de saber centrado na distinção absoluta das espécies: os gêneros, os reinos etc; o indivíduo a corrigir, na instância do poder disciplinar e de um saber construído lentamente, que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de atitudes; e o onanista, relacionado a um campo de saber biológico que está associado ao campo da sexualidade.

No entanto, no momento em que essas três figuras passam a compor um mesmo sistema de regularidades, ou seja, uma rede singular de saber e poder, poderia constituir-se uma tecnologia da anomalia humana, uma tecnologia dos anormais. Portanto, "somente nesse momento se constituirá efetivamente um campo de anomalias, onde voltamos a encontrar os equívocos do monstro, do incorrigível, e do masturbador, retomados desta vez de um campo hegemônico e relativamente menos regular" (FOUCAULT, 2000b, p. 66).

Aproximando-se desse estudo de Foucault é possível problematizar a naturalização e a constituição da anormalidade no interior das pedagogias especiais e das políticas de inclusão. Em outras palavras, questionar a polaridade desses discursos que colocam de um lado a normalidade e de outro a anormalidade, é questionar a ação da norma que separa o normal do anormal. Nesse sentido, é possível questionar os próprios aparatos da escola moderna – currículo, arquitetura, avaliação – que funcionam como dispositivos de subjetivação, fixando "quem somos nós e quem são os outros". Aqui inscrevo o caráter binário[1] com que são pensadas e articuladas as propostas educativas e curriculares das escolas de surdos e das escolas inclusivas:

> [...] normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade, completude/incompletude e inclusão/exclusão são elementos que, a partir das noções de poder/saber de Michel Foucault são centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens (SKLIAR, 1999, p.19).

Tanto as políticas educativas, quanto as práticas pedagógicas dos espaços institucionais abordam a questão da diferença, a partir do olhar da normalidade. Segundo Davis (apud SILVA, 1997, p. 8), "[...] a noção de norma e normalidade é uma invenção relativamente recente". Embora, como diz Davis, a tendência a fazer comparações seja muito antiga, ele localiza a gênese da idéia de norma e normalidade nos séculos XVIII e XIX, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista. Desenvolveu-se aí, em conexão com noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade, orientação sexual, um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade.

[1] As oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele (SKLIAR, 1999).

O conceito de norma nasce ligado ao conceito de "média". Este, por sua vez, está conectado ao nascimento da Estatística, como uma ciência das coisas do "Estado", como uma espécie de aritmética política. O objetivo dessa estatística é descrever as populações através do cálculo da média de algumas características vitais. A partir desse cálculo podia-se chegar ao "homem médio", que se torna, então, uma espécie de ideal.

Portanto, o normal pode ser entendido como aquele que está na média, que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada. Nesse sentido, a norma estaria relacionada ao conceito de "esquadro"[2] – "aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio termo" (CANGUILHEM, 1994, p. 95).

Em outras palavras, a norma pode ser compreendida como medida, que simultaneamente individualiza e ao mesmo tempo torna comparável. Segundo Ewald (1993, p. 83), uma norma é "um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade sem verticalidade".

Isto significa dizer que o anormal não está fora da norma, ele não é de uma natureza diferente do normal, porque tanto a norma, quanto os espaços normativos não conhecem o exterior. Portanto, o ouvinte, tal como o surdo, o cego, tal como o vidente, se encontram na norma, o que não significa que eles não se opõem. O que acontece é que, ao retirar da exterioridade os surdos, os cegos, os deficientes mentais – para normalizá-los, discipliná-los, ouvintizá-los – a norma, também, enquadra-os a uma distância que não os permite aproximar do normal, ou seja, do centro da norma. Assim, "ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu" (VEIGA-NETO, 2001, p. 08).

A normalidade é o local onde a possibilidade de governar os

[2] A relação da noção de norma com esquadro é abordada por Canguilhem, a partir do *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie de Lalande* (1994, p. 95).

corpos se materializa, pois considera os sujeitos a partir da normalização, possibilitando o controle e exercendo o biopoder[3], o poder sobre a vida. Nessa perspectiva, "a normalidade não é o grau zero da existência, mas um local de bio-poder" (SILVA, 1997).

Aqui se inscreve o discurso e a prática da medicalização[4] na vida do sujeito surdo. Esta medicalização não se refere somente ao corpo deficiente, ela é praticada, sobretudo, em sua vida e em sua escolarização. Para a maioria dos ouvintes, a surdez está relacionada com a incapacidade de comunicação, representada por um mundo de silêncio e escuridão e, a partir dessa matriz representacional, se praticam diferentes formas de controle e governo de suas vidas. Observa-se isso em diferentes momentos e práticas da história dos surdos: a busca frenética em fazê-los falar; a centralidade da oralização, como marco principal na definição de políticas pedagógicas para a sua educação; a proibição do uso da língua de sinais, língua essa constituidora de identidades e comunidades; isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos; práticas de colonização e controle de seus corpos e mentes, como a experiência biônica dos implantes cocleares.

Todas essas formas de controle e regulação da surdez constituem-se em estratégias de poder utilizadas pelos especialistas/*experts* na produção de políticas de inclusão para os sujeitos surdos que, por sua

---

[3] Com o objetivo de interferir sobre a vida, ou seja, no sentido de aumentar a vida, o biopoder, segundo Foucault, intervém para controlar a morte; controlar os níveis de acidente, de deficiências, de enfermidades e outras eventualidades que pudessem interferir na saúde da população, na sua expectativa de vida (LUNARDI, 2001, p. 59). Para Foucault (1997), o final do século XVIII é marcado pelo aparecimento da "biopolítica" da espécie humana. O interesse já não está mais na anatomo-política do corpo humano – poder disciplinar –, mas em uma nova tecnologia de poder – a "biopolítica". Essa entendida como "a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças [...]" (FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítca. In: _____. *Resumos dos cursos do Collége de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 1997b. p. 89)..

[4] Neste contexto, cabe destacar que a medicalização é uma prática que vem se infiltrando de forma muito sutil em diferentes disciplinas do conhecimento, não sendo um privilégio somente da medicina. Sua inserção, nesses outros campos, acaba por governá-los, desabilitá-los e descaracterizá-los (SKLIAR, 1999).

vez, acabam instituindo-se como espaços de construção de identidades. Nas escolas de surdos, sejam elas especiais ou regulares, visualiza-se um campo de representações que constitui quem são os sujeitos da Educação Especial. Assim, interessa-me marcar o caráter construído das identidades "deficientes", ou melhor, as noções de "anormais", "deficientes", "portadores de necessidades educativas especiais", que não são entidades, não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, tampouco são aquilo que poderíamos chamar de desvios naturais, a partir de uma essência normal, são identidades construídas nos jogos de linguagem e de poder e assumem os significados que elas têm.

Ao apresentar as identidades como uma construção histórica e social, estou significando-as no campo das Representações Culturais[5] que, por sua vez, associam-se à noção de discurso trabalhada pelo filósofo francês Michael Foucault (2000c). Para esse autor, discurso "[...] são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (p. 56), ou seja, "[...] o discurso não descreve simplesmente os objetos que lhe são exteriores, o discurso 'fabrica' os objetos sobre os quais fala" (SILVA, 2000a, p. 43). Assim, ao "falarmos" dos deficientes, ao "nomeá-los", estamos significando-os, ou seja, estamos produzindo, fabricando sobre eles determinadas representações que, no conjunto das relações de poder, determinam os espaços que esses sujeitos ocupam no cenário social.

Problematizar as representações da deficiência dentro do campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva significa entendermos as políticas de significação que circulam por estes espaços. Nesse sentido, é necessário estarmos atentos às fronteiras que se instituem entre as diferentes políticas, sejam elas especiais e/ou inclusivas, sobretudo, quando essas políticas determinam representações diferentes nos discursos sobre as "deficiências". Dito de outro modo: como as

[5] A partir do campo dos Estudos Culturais, o papel da linguagem e do discurso assume um lugar central nos processos de construção das representações. No caso desse texto, representação é compreendida como "inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a forma material, visível e palpável do conhecimento" (SILVA, 1999b, p. 32). Portanto, representar e conhecer são processos inseparáveis, nos quais perguntar por quem está autorizado a conhecer o mundo se traduz em perguntar sobre quem está autorizado a representá-lo (Ibidem).

"deficiências" são configuradas politicamente nas práticas discursivas e não discursivas? Esta é a problemática fundamental. Talvez fosse interessante inverter aquilo que foi colocado como problema nas políticas de Educação Especial e muitas vezes nas escolas inclusivas. A modo de exemplo, vejamos como isso funcionaria em relação à língua utilizada pela comunidade surda.

No conjunto das políticas oficiais, sejam elas especiais e/ou regulares, a língua de sinais utilizada pelos surdos constitui-se num problema. Será a língua de sinais o problema ou o que se torna problemático é o discurso hegemônico da língua oral? Parafraseando Skliar (1998), caberia questionar: por que essa modalidade está supervalorizada? Quais processos históricos, políticos, representacionais, fizeram desta modalidade o objetivo excludente na Educação dos surdos? Em síntese, o que interessa saber é: por que em um determinado momento histórico-político, para um determinado grupo social, e em função de certas relações ou redes de poderes e saberes, aquilo se constituiu num problema.

Inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual, nos possibilita não desvelar, ou melhor, descobrir o verdadeiro "discurso da deficiência", mas entender como processos sociais, históricos, econômicos e culturais regulam, controlam e produzem representações acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes da alteridade. Para explicá-lo mais detalhadamente:

> [...] a deficiência não é una questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999).

Atribuir um sentido produtivo às representações sobre as deficiências, nos permite, também, invocar um caráter produtivo ao currículo. Pensar que a deficiência não é simplesmente um fato natural, uma fatalidade, mas sim um discurso constitutivo de representações que, ao mesmo tempo em que produzem, são também produzidas,

poderia nos levar a pensar em outras possibilidades de se engendrar um currículo para o campo da Educação de Surdos.

Currículo e produção das diferenças: espaço de política cultural

Compreender o currículo como política cultural significa colocá-lo no jogo das representações, em outras palavras, o currículo pode ser entendido como território de produção, circulação e consolidação de significados. Nesse sentido, ele é, também, um espaço privilegiado de política de identidade. A cultura, nesse contexto, é um campo de lutas em torno da significação do social. É "[...] onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser" (SILVA, 1999a, p.143).

A partir das noções de cultura, identidades, representações e relações de poder, podemos deslocar o entendimento de currículo como listagem de conteúdos para um outro registro, para um entendimento em que o currículo seja constituído como um artefato cultural. Portanto, ele é fabricado, produzido, e os conhecimentos que fazem parte dele são construções sociais e históricas. Ao ser fabricado e produzido, o currículo também produz, inventa, e, através dele, "nos tornamos àquilo que somos".

Como artefato cultural, o currículo é produzido nas relações sociais, nas redes de poder. É nessa trama, nesse jogo de sentidos, que os diferentes grupos sociais fazem valer seus significados particulares e se posicionam de forma simétrica em relação a outros grupos sociais. Portanto, o currículo é um terreno conflitivo, incerto, mutável, um espaço onde se travam diferentes lutas de poder e saber.

Agora, como compreender, como abordar a materialidade desse currículo no espaço pedagógico? Quais os tons, quais as nuances, que práticas curriculares estão tomando ou tomarão esse circuito pedagógico, cultural e social, em que se constitui a nossa escola? Diante do emaranhado das novas reformulações curriculares produzidas pelas políticas públicas, como pensar um currículo que venha ao encontro desses outros sujeitos, àqueles que estão catalogados nos registros da Educação Especial? Será preciso um currículo adaptado? Ou a pergunta

deveria ser: como pensar um currículo que, nas suas relações discursivas, dê visibilidade para as diferenças? E, aqui, devemos por atenção: de que diferenças estamos falando? Será dos discursos sobre "respeito à diversidade", "pluralismo cultural", "igualdade de oportunidades" que vêm invadindo as atuais propostas pedagógicas voltadas para as diferenças? O que se visualiza nessas propostas é uma espécie de sinonímia entre "diferença", "diversidade", "variação", "pluralismo" e, porque não dizer, "deficiência".

Aqui há três entradas que deveriam ser pontuadas ao se tratar da diferença, o que para Skliar (2001) foi colocado como três tipos de problemas: o primeiro, localizado no campo das representações: os discursos que relacionam diferença com a diversidade; o segundo, no que se refere à noção de diferença: "o que são as diferenças"? E o terceiro, relacionado com a dimensão educacional: qual é lugar das diferenças dentro ou fora do espaço educativo? (p. 22).

Para relacionar essas três entradas ou essas três problemáticas, em torno das questões da diferença, é necessário trazer para o centro da discussão os significados da noção de diferença, quando colocamos em uso essa expressão. Um dos traços a ser marcado é o entendimento da diferença a partir de mais um jogo de eufemismo, ou seja, a partir da correlação direta entre o termo diferença com outros já mencionados anteriormente: pluralidade, diversidade e variação. Esses termos acabam encobrindo e mascarando a existência de uma norma[6] , através da qual se movimentam todos os outros. Para exemplificar: a diversidade é "aceita" e "promovida" desde que as identidades do "outro" sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos, isso significa, pelas referências da norma, o homem e não a mulher, branco, letrado, alfabetizado, ouvinte, vidente etc. Só assim pode-se falar em um respeito à diversidade, que não nada mais é que a aceitação de certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal (Ibidem).

O conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou

[6]Em geral, a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionável.

necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo. Segundo Skliar (1998), a possibilidade de entendimento da noção de diferenças poderia estar inscrita em algumas marcas:

· As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade";

· As diferenças se constroem histórica, social e politicamente;

· Não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis;

· As diferenças são sempre diferenças;

· Não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade;

· As diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas, e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas;

· As diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras.

As diferenças existem independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão da normalidade.

Essas marcas e inscrições da diferença poderiam nos ser útil no momento em que voltamos nossos olhares para o espaço do currículo. De um currículo e de uma pedagogia que bem poderia ser da diferença, que trouxesse para o centro das suas discussões não somente as problematizações das identidades, mas também do "poder ao qual ela está estreitamente associada" (SILVA, 2000b, p.101).

> Em certo sentido, "pedagogia" significa precisamente "diferença": educar significa introduzir a mão da diferença num mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É na possibilidade de abertura para outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (Ibidem).

Para isso, é preciso descentralizar o currículo do "gesso", da "calcificação" das definições, das revelações, das descobertas, nos permitindo pensar em estratégias curriculares que não se limitam ao "o

quê" e ao "como fazer", mas que nos permitam ampliar essas indagações, desconfiar dessas "verdades", questionar essa centralidade metodológica e conteudista que configuram nossas práticas curriculares. Portanto, além de compreendermos qual conhecimento ensinar, de que modo devemos ensiná-lo, é preciso que nos perguntemos: por que ensinar isso e não aquilo? Por que ensinar dessa forma e não de outra? A quem pertence esses conhecimentos considerados válidos? Que tipos de sujeitos e identidades estamos fabricando e subjetivando com esse discurso curricular?

É possível e necessário preencher o currículo, a escola e a sala de aula com histórias que falem sobre e das diferenças, que descrevam as inúmeras posições que os sujeitos ocupam nos diferentes espaços sociais.

> É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas circulem e produzem seus efeitos. Esta talvez seja a única maneira de criticar e contestar as formas de poder que transformam pessoas iguais a nós em 'outros' anômalos, exóticos, incapazes (COSTA, 2001, p.14).

São muitas as problematizações a serem percorridas, muitos são os caminhos a serem trilhados nesse labirinto que convencionamos chamar de currículo e muitas são as diferenças que configuram esse mapa curricular. Diferenças que se associam ao terreno das identidades para compor a trama desse mapa que se materializa no espaço escolar. Portanto, questões de identidade e diferença também constituem o discurso curricular.

Atualmente, a escola não tem como deixar de visualizar a presença do outro. A todo o momento estamos nos deparando com o estranho, com o desconhecido, com o exótico, circulando, se mesclando, entre os diferentes elementos que compõem a "maquinaria escolar". Mas quem é esse outro que nos atemoriza diante de um currículo, de uma prática pedagógica, de uma política educacional? Provavelmente é aquele que não é igual a mim, é aquele de outro gênero, de outra cor, de outra raça, enfim, são aqueles outros que não se encontram no registro da escola e no registro do currículo. No entanto, é preciso que o currículo, que a pedagogia, estejam alertas a esse contingente de identidades e

diferenças que vêm compondo o cenário social, mas que são identidades e diferenças que não se esgotam, que não se naturalizam, que não se essencializam, identidades e diferenças que necessitam ser compreendidas como questões políticas, como práticas de significado.

Nesse contexto, poderíamos pensar em um currículo, em uma pedagogia que trouxesse, no centro de suas preocupações, as questões da diferença; questões que são sempre interrogações, incertezas, indagações. Talvez, fazendo outras perguntas, poderemos encontrar alternativas para esse campo contestado que é o currículo.

Referências

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CANGUILHEM, G. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie de Lalande*. Paris: P.U.F, 1994.

COSTA, M. V. Política cultural na escola: que fazer na segunda-feira? In: SCHMIDT, S.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 9-14.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, M. 1974–1975. Os anormais. In: _____. *Resumos dos cursos do Collége de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 1997a. p. 59-68.

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítca. In: _____. *Resumos dos cursos do Collége de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 1997b. p. 87-97.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000a.

FOUCAULT, M. Clase del 22 de enero de 1975. In: _____. *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000b. p. 61-82.

FOUCAULT, M. As regularidades discursivas. In: _____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c. p. 21-85.

LUNARDI, M. L. *A produção da anormalidade nos discursos da educação especial*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Proposta de tese de doutorado.

PINTO, C. R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 33-55, jul./dez. 1999.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T. da. A política e a epistemologia da normalização do corpo. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 3- 15, jul./dez, 1997.

SILVA, T. T. da. *Currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In:_____. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b. p. 73-102.

SKLIAR, C. A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 12, jan./jun. 1999.

SKLIAR, C. *Para uma epistemologia, política e pedagogia da educação especial*. [S.l.], 1998. Texto digitado.

SKLIAR, C. Pluralismo x norma ideal. In: SCHMIDT, S.; VEIGA NETO, A. (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-23.

VEIGA NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

Projeto S.O.S. Inclusão – consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal[1]

Enicéia Gonçalves Mendes
Departamento de Psicologia - UFSCa
Cristina Yoshie Toyoda
Departamento de Terapia Ocupacional - UFSCa

No Brasil o movimento pela Educação Inclusiva tem tido seu maior impacto na discussão das políticas públicas educacionais para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, uma vez que essa parcela da população vem sendo historicamente excluída da escola e da sociedade.

Por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil fixou metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro, sendo que entre tais metas constava a necessidade de melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em junho de 1994, que resultou na deflagração da Declaração de Salamanca, as teorias e práticas inclusivas começaram a ser discutidas com maior ênfase no país.

[1] Apoio CNPq e MEC/SESu.

A partir de então, na esteira do processo crescente de democratização da sociedade brasileira, a temática sobre a educação inclusiva se tornou ponto de pauta em todos os eventos científicos e encontros de profissionais, e vários sistemas públicos começaram então a anunciar suas políticas de inclusão escolar.

Assim, na medida em que os sistemas públicos educacionais demonstraram vontade política e começaram de fato a aceitar a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, e a colocá-los em classes comuns, ampliou-se o horizonte para as pesquisas empíricas sobre a temática da inclusão escolar.

Acompanhando tal tendência, começamos, a partir do ano de 2001, a estudar o caso de um município o interior do estado de São Paulo, onde se observava uma intenção política manifesta de mudança, expressa pela oferta de um programa abrangente de capacitação para sensibilizar todos os educadores sobre os princípios da educação inclusiva.

A despeito de todo o otimismo do discurso da inclusão, os dados oficiais do Ministério da Educação (MEC) apontavam para o país, naquela época, estatísticas muito tímidas em relação à população total de alunos matriculada no ensino regular. No ano de 1998, por exemplo, havia cerca de 400 mil estudantes matriculados (MEC/SEESP, 2001), sendo que a escola especializada ainda era o tipo de provisão majoritário: cerca de 63% de toda a população da educação especial atendida. Em 1999, a proporção de matrículas em escolas especiais diminuiu para cerca de 60%, bem como a proporção das matrículas nas classes especiais, passando de 24,7% em 1998, para 22,5% em 1999.

Por outro lado, quando voltávamos à análise para o âmbito dos municípios, encontrávamos muita dificuldade em obter informações precisas, o que nos fazia questionar a validade das estatísticas oficiais. Partimos então para a realização de estudos preliminares, tendo como objetivo identificar e caracterizar quem eram as crianças inseridas no sistema educacional municipal. Realizamos então três estudos nesta rede municipal, cujo propósito consistiu em levantar e caracterizar o número de crianças consideradas especiais na perspectiva de diretoras e educadoras, inseridas nas creches (SILVEIRA, MENDES, GREGHI,

PEREIRA e SOBREIRA, 2002); escolas de Educação Infantil (Emei) (MENDES, CHIMETTO, BASTOS, BIANCO, ARAKI e ZAMBON, 2002) e escolas de Educação Básica (Emeb) (MENDES, MARÇAL, TOSI, MIAO, MASSA e BARRETO, 2002) da rede municipal. Foram rastreados 1.196 alunos de 12 creches, 5.691 das 24 Emei e 3.705 de Emeb, perfazendo um total de 10.592 crianças.

A partir dessas informações, construímos um banco de dados com o cadastro de todas as crianças notificadas, com a finalidade de produzir indicadores que possibilitassem acompanhar o futuro da política de inclusão no âmbito do sistema municipal (MENDES e CHIMETTO, 2002).

O resultado considerado mais intrigante do estudo de levantamento foi observado no subsistema de creches, onde se concentrou a maior proporção de crianças notificadas. A análise do perfil das 102 crianças, de zero a seis anos, notificadas nas creches municipais, evidenciou que os critérios usados pelos educadores e diretores de creches para a identificação de crianças consideradas especiais, de zero a seis anos, pareciam estar relacionados ao fato de serem meninos (64% das crianças identificadas), considerados como "crianças de risco" (46,1%), e/ou por apresentarem problemas de socialização (37%) e/ou linguagem (29%). Keating (2001) aponta que as razões predominantes para o encaminhamento de crianças pequenas para a educação especial têm sido os atrasos ou distúrbios no desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social.

Considerando os resultados e problemas apontados no estudo de levantamento nas creches, um novo estudo desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisas, o de Rosa (2003), teve como objetivo promover ações de formação continuada para cerca de 90 educadoras de creches, sobre o uso de estratégias de mediação ou facilitação de competências sociais e de linguagem de crianças pequenas.

Outro estudo (MENDES, 2005) visou a: a) replicar o estudo da identificação de alunos, a fim de comparar os dados; b) avaliar se as ações de formação continuada, desenvolvidas neste período, produziram alguma mudança no processo de notificação dos educadores de creches; c) descrever e analisar como o educador de creches desenvolve seu

trabalho quando alunos com necessidades especiais se encontram inseridos em suas turmas. Além disso, foi efetuado um estudo de seguimento das 102 crianças anteriormente identificadas, em 2001, a fim de avaliar se elas continuam sendo identificadas como alunos com necessidades educacionais especiais pelos seus educadores atuais, se receberam ou não algum apoio para atender às suas necessidades e como avançaram no processo educacional (CHIMETTO, 2004).

Tomando como base a experiência obtida, a partir de nossos estudos neste município, concluímos que traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a realidade requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E esse é sem dúvida alguma um exercício para a pesquisa científica, e, portanto, uma tarefa para as universidades brasileiras. Assim, a universidade, tida como agência de formação, além de produzir conhecimento, tem ainda a responsabilidade de qualificar os recursos humanos envolvidos, tanto em cursos de formação inicial quanto continuada, o que é um desafio considerável para o sistema brasileiro de ensino superior.

Por outro lado, nossa experiência demonstrou que a formação dos educadores e professores na forma de cursos de curta duração não estava produzindo os resultados esperados, pois, na fala de professores e educadores, ainda chamava atenção a sensação de isolamento, desamparo e incompetência para lidar com crianças consideradas, por eles especiais, inseridas em suas turmas regulares, apesar das várias tentativas de capacitação que já haviam sido efetuadas.

A reivindicação principal dos professores centrava-se na falta de profissionais especializados que pudessem assessorá-los mais sistematicamente no dia a dia. Entretanto, as possibilidades do município para atender a tais reivindicações eram limitadas, em função da carência de profissionais atuantes no sistema público, de educação e saúde, associada a uma dificuldade grande de contratação de novos funcionários.

Diante de tal situação começamos a nos preocupar também com a questão de como nossa universidade poderia assumir a responsabilidade de qualificar os recursos humanos envolvidos, principalmente nos cursos

de formação inicial, a fim de evitar a necessidade permanente de formação continuada. Uma das soluções encontradas, que foi colocada em prática a partir desse ano de 2004, foi o Projeto S.O.S. Inclusão, que tinha como meta fazer com que a universidade se integrasse à rede de apoio às escolas, com o intuito de promover o avanço da filosofia e da política de inclusão escolar no âmbito do município.

Assim, o presente projeto fez parte de um plano mais amplo de ensino-pesquisa e extensão, iniciado no ano de 2001, e cuja meta é contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na realidade brasileira, e que tinha como campo prático para o desenvolvimento de projetos empíricos a rede de escolas públicas municipais deste município.

Definição do problema e dos objetivos

O projeto partiu da questão de como oferecer aos professores regulares assistência sistemática para qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido em classes comuns, de modo a atender as necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais, e tinha como fundamento empírico estudos anteriores que evidenciaram que as ações de formação de educadores, ainda que conduzida com a parceria de uma universidade, associada à vontade política e do interesse do poder público, não tinha ainda sido suficiente para produzir resultados mais significativos.

Considerando a dificuldade encontrada em ampliar as oportunidades educacionais para alunos especiais e a necessidade de avançar o conhecimento sobre alternativas mais efetivas de proporcionar formação aos profissionais envolvidos na construção de sistemas inclusivos, o presente trabalho foi proposto com o objetivo geral de implementar e avaliar um programa de consultoria colaborativa para as escolas, tendo em vista favorecer o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os objetivos específicos do projeto foram:

a) Em relação à extensão: 1) Favorecer o desenvolvimento de escolas e creches inclusivas no município, de forma a garantir a médio

e curto prazo, a ampliação do acesso a melhores oportunidades educacionais de populações com necessidades educacionais especiais no âmbito do município; e 2) Promover melhoria na qualidade da educação oferecida pela rede pública municipal, a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a oferta de serviço interdisciplinar sistemático de apoio a alunos com necessidades educacionais especiais, seus respectivos professores e familiares.

b) Em relação ao ensino: 1) Proporcionar aos estudantes dos cursos de Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional a experiência de formação e atuação em equipe interdisciplinar; 2) Ampliar as oportunidades de estudantes dos cursos de Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional de experienciar habilidades de reflexão sobre a prática, e de relacionar teoria e prática em situações reais de trabalho; 3) Fornecer aos estudantes dos cursos de Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional oportunidades de formação, teórica e prática, em postos de trabalhos emergentes na sociedade, que seriam as equipes multidisciplinares, com função de apoio consultivo e colaborativo aos sistemas de ensino inclusivos.

c) Em relação à produção do conhecimento: 1) Desenvolver procedimentos que permitissem gerar e gerenciar informações que pudessem subsidiar a política de inclusão escolar no âmbito do município; 2) Implantar e avaliar estratégias para a implantação gradual, planejada e sistemática de educação inclusiva em sistemas de ensino; 3) Gerar procedimentos de formação e material didático para programas de formação continuada de professores e de equipes interdisciplinares de apoio à inclusão escolar.

A intervenção

A intervenção foi embasada no modelo que a literatura sobre inclusão vem denominando como "consultoria colaborativa" de profissionais para educadores regulares, que tenham alunos com necessidades educacionais especiais.

A literatura sobre educação inclusiva tem apontado diversas

estratégias para que as escolas minimizem as barreiras para a aprendizagem e caminhem em direção a um ensino de qualidade para todos os alunos. Entre tais estratégias, poderia ser destacada a recomendação para prover informação e promover sensibilização, a fim de quebrar preconceitos e mitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo de ensino; valorizar o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola e estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio.

Portanto, os estudos sobre educação inclusiva têm endossado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas para uma filosofia comum e a um alcance de objetivos mútuos (MADDUX, 1988 apud GARGIULO, 2003).

Talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores seja deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente individual, e passar para uma atuação que exige compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resoluções dos problemas e a administração da sala de aula. Neste sentido, os professores precisam começar a pensar como "nossa" classe, para superar os medos inevitáveis e tensões associadas com mudança (BAUWENS & HOURCADE, 1995).

Autores como Wood (1998), Federico, Herrold & Venn (1999) afirmam que os modelos de colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola, que vêm sendo implementados para atender à diversidade, já estão devidamente reconhecidos como estratégias poderosas e bem sucedidas. O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade para fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades.

De acordo com Graden e Bauer (1992) (apud WOOD, 1998), o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre profissionais, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível

de seus saberes. Os desafios, de acordo com estes autores, estão em como definir os papéis para o bom funcionamento da equipe adicional, dentro de salas de aula de ensino comum, e para melhor utilizar todos os saberes existentes.

Muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas, ao mesmo tempo em que muitos professores do ensino especial continuam a atender individualmente alunos em um modelo clínico. Assim, poucos professores trocam informações com seus pares e, na maioria das vezes, trabalham e tomam decisões isoladamente (JANNEY, SNELL, BEERS, & RAYNES, 1995). Além disso, temos o fato dos professores e profissionais da educação especial terem sido tradicionalmente treinados em uma cultura que os fazem sentir-se "experts", o que é essencialmente contrário à proposta da colaboração.

Planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando com os gestores e a comunidade, além de envolver tempo, apoio, recursos, acompanhamento, e, acima de tudo, persistência. Porém, o assunto chave é tempo para planejar, tempo para desenvolver, e tempo para avaliar, e isto implica que os sistemas educacionais devem planejar um processo de ensino colaborativo, assegurando que todos os recursos estejam disponíveis, inclusive tempo, dinheiro e apoio profissional. O planejamento não só garante apoio adequado para que os professores sustentem as novas iniciativas, mas também deve ser contínuo para permitir que os professores revisem o progresso dos alunos, façam ajustes, desenvolvam estratégias e avaliem os estudantes.

O ensino colaborativo pressupõe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Pugach e Johnson (1995) descrevem serviços consultivos como estratégias apropriadas e benéficas, por meio das quais todo o pessoal de escola pode interagir colaborativamente, em direção ao compromisso de atender todas as crianças. A consultoria colaborativa, para ser significativa, requer apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deve considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais. As habilidades principais para desenvolver práticas colaborativas efetivas

são boas habilidades interpessoais, competência profissional e desejo e compromisso para satisfazer as necessidades de todos os alunos.

Para Kaye (1991 apud BARROS, 1994), colaborar (co-labore) significa trabalhar junto, que implica no conceito de objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo – criar alguma coisa nova ou diferente através da colaboração, algo que se contrapõe a uma simples troca de informação ou transmissão de instruções.

Colaboração é definida por Friend e Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. De acordo com esses autores, as condições necessárias para que ocorra colaboração são: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos e f) voluntarismo.

Gargiulo (2003) apresenta três diferentes propostas para o trabalho colaborativo envolvendo os educadores das escolas comuns: serviços de consultoria (com profissionais como psicólogos escolares, terapeutas e outros); ensino cooperativo (envolvendo professores do ensino comum e especial); e equipes de serviços (professores, profissionais e paraprofissionais).

Uma das estratégias mais investigadas tem sido o ensino colaborativo, no qual o professor da educação regular e o do ensino especial trabalham juntos (ver, por exemplo, os trabalhos de BAUWENS & HOURCADE, 1995; O'SHEA & O'SHEA, 1997; DUCHARDT et al, 1999; ARGUELLES, HUGHES & SCHUMM, 2000; SMITH, POLLOWAY, PATTON, & DOWDY, 2001). No ensino colaborativo dois ou mais professores são postos na mesma sala de aula e compartilham a responsabilidade de planejar, de implementar o ensino e a disciplina na sala de aula. O objetivo do ensino colaborativo é o de criar opções, por aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum com as habilidades pedagógicas do professor especialista.

O ensino colaborativo pode ser implementado de várias maneiras diferentes. Estes arranjos, como identificado por Cook & Friend (1995),

tipicamente ocorrem durante períodos fixos de tempo de cada dia ou em certos dias da semana. A estratégia escolhida particularmente depende das necessidades e características dos alunos, da demanda curricular, da experiência dos profissionais, das preferências dos professores, como também de assuntos de ordem prática, como espaço e tempo disponível.

De modo geral, os estudos sobre o trabalho colaborativo nas escolas têm se multiplicado, principalmente em outros países, a partir da constatação de sua efetividade para o enfrentamento de problemas diversos (administrativos, pedagógicos e comportamentais), além desse tipo de estratégia ter sido comprovada como muito eficaz para promover o desenvolvimento profissional e pessoal de educadores.

A importância do trabalho colaborativo nas escolas pode ser encontrada nos trabalhos de Fullan e Hargreaves (2000) e Thurler (2001), que oferecem uma revisão de pesquisas sobre o tema. Na literatura, existem estudos sobre as experiências de criação de grupos de apoio para professores, na Inglaterra e na Espanha (NORWICH e DANIELS, 1997; CREESE, NORWICH e DANIELS, 1998; PARRILLA e DANIELS, 1998; DANIELS, CREESE e NORWICH, 2000), muitos deles tendo como objetivo atender à diversidade do alunado, principalmente os decorrentes de necessidades educacionais especiais.

Arnaiz, Herrero, Garrido e De Haro (1999) relatam uma experiência de trabalho colaborativo em uma escola de Múrcia (Espanha), que atendia alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes. A experiência durou dois anos, durante os quais 13 professores e especialistas se reuniram durante duas horas semanais. A avaliação final revelou progressos em termos do planejamento de aulas, estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula e a adoção da forma colaborativa de trabalho entre os professores e especialistas. Os pesquisadores avaliaram que os integrantes do grupo desenvolveram maior flexibilidade nas estratégias para trabalhar com os alunos e para atender as suas diferentes necessidades. Os professores relataram recrudescimento nos sentimentos de isolamento, solidão e desamparo, tendo sido aflorado em todos sentimentos de auto-eficácia para lidar com as dificuldades dos alunos.

No Brasil, os estudos sobre as possibilidades do trabalho

colaborativo, como estratégia para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda são escassos, ou inexistentes, e não foram encontrados estudos específicos sobre consultoria colaborativa. Os estudos sobre o trabalho colaborativo têm sido investigados como estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e como estratégia de pesquisa (ver, por exemplo, PASSOS, 1999; MAGALHÃES e CELANI, 2000; RAUSCH E SCHLINDWEIN, 2001; DICKEL, COLUSSI, BRAGAGNOLO E ANDREOLLA, 2002; LACERDA, 2002; DETSCH E GONÇALVES, 2002; SILVA, 2002; MIZUKAMI ET AL, 2002). A maior parte dos estudos aborda a importância do trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada ou permanente, e praticamente não foram encontrados estudos sobre as possibilidades desta estratégia em processos de formação inicial.

O presente trabalho teve como meta investigar as possibilidades do trabalho colaborativo em duas instâncias: na formação inicial para estudantes de cursos de graduação, e na formação permanente para professores de alunos com necessidades educacionais especiais.

O modelo de consultoria colaborativo adotado no denominado Projeto S.O.S. Inclusão envolveu a participação de dois supervisores e estudantes de graduação (dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia), que atuam no papel de pesquisadores colaboradores, e que compõem 13 diferentes equipes de consultorias às escolas.

O trabalho colaborativo foi realizado em duas diferentes instâncias: na reunião de supervisão na universidade, envolvendo o coletivo dos pesquisadores colaboradores; e na escola, envolvendo as visitas semanais de no mínimo um membro de cada equipe nas salas de aulas onde se encontram os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais. Em tais situações, os problemas e dificuldades relacionados aos alunos com necessidades educacionais, aos seus professores ou aos estudantes de graduação, foram coletivamente analisados nas reuniões do grupo, até que fossem encontradas estratégias de intervenção, que foram levadas para a escola, onde poderiam ser implementadas e avaliadas.

Nas unidades escolares, os estudantes iam para a sala de aula onde desenvolviam atividades e faziam observação participante, sendo que a forma de participação era definida em comum acordo com o professor. Em cada sala de aula, entrava apenas um estudante por vez e, em geral, era o mesmo que acompanhava cada professor ao longo do tempo.

A forma de participação variou bastante, mas, segundo um acordo realizado previamente, buscou-se evitar ao máximo retirar a criança alvo da sala de aula ou atuar exclusivamente com a criança alvo durante as aulas.

As atividades podiam envolver ações tais como avaliar as crianças, identificar e descrever as dificuldades dos educadores, sugerir intervenções, estratégias para superação dos eventuais problemas, apoiar a implementação das estratégias sugeridas e avaliar os resultados.

Os estudantes realizaram 500 visitas às escolas, totalizando mais de 2.000 horas de intervenção direta junto às crianças com necessidades especiais e seus professores nas salas de aula das unidades.

Semanalmente toda a equipe se reunia com as duas docentes coordenadoras do projeto, a fim de discutir os casos, analisar os problemas, identificar sugestões e avaliar as estratégias implementadas na escola.

Através do projeto foram obtidos os seguintes dados: a) 15 horas de filmagem das reuniões semanais de supervisão no âmbito da universidade; b) 30 diários de campo, contendo os registros individuais das visitas efetuadas pelos estudantes de graduação; c) 60 cadastros de crianças com que serão incorporados num banco de dado já existente; d) 43 relatórios de estudo de caso produzidos sobre os alunos com acompanhados pelo projeto que serão entregues à escola.

Resultados

A análise do conteúdo dos diários de campo permitiu identificar 11 categorias nos manuscritos dos estudantes universitários que diziam respeito sobre o que ou quem era o alvo do episódio relatado: o professor, a criança-alvo, os colegas da sala, a direção, a supervisão na

universidade, a escola, as atividades na sala, as famílias dos alunos, a secretaria de educação e a atuação do próprio estudante universitário.

Através do relato, constatou-se que o estágio de colaboração, conforme definido pela literatura, nem sempre foi observado em função provavelmente do curto espaço de tempo da intervenção, e da falta de preparo dos professores para lidar com a cultura do trabalho colaborativo, pois eles tendiam a atribuir tarefas e esperavam que o colaborador se responsabilizasse exclusivamente pela criança com necessidades educacionais especiais, enquanto eles se dedicavam aos demais alunos.

Neste contexto, foi preciso desde o início, negociar e retomar, várias vezes, ao longo do processo, a proposta do papel do colaborador. Assim, tendo em vista que o ambiente social é determinante para um bom desenvolvimento pessoal e profissional, a participação dos colaboradores foi muito válida, no sentido de ajudar a promover competências para este fim.

A análise dos 43 relatórios dos estudos de casos das crianças-alvo indicou que as dificuldades acadêmicas foram o principal motivo para o encaminhamento e estiveram presentes em 18 casos (44%), sendo seis crianças em idade escolar apontadas como analfabetas. Além das dificuldades acadêmicas, problemas de comunicação também foram freqüentes (17 casos, ou 39%), seguidos por problemas de saúde (seis casos, ou 15%). Foram relatados também, como motivo de encaminhamento, condições de deficiências, tais como deficiência visual (seis crianças), deficiência física (15 crianças, das quais seis com paralisia cerebral), deficiência intelectual (11 crianças) e deficiência auditiva (duas crianças). Além desses motivos, apareceram dificuldades comportamentais (14 casos), dificuldades de coordenação motora (2), dificuldade de socialização (2).

Em termos do impacto da intervenção sobre as crianças, os efeitos positivos mais destacados foram observados nas áreas de: socialização (24 crianças ou 58%), habilidades acadêmicas (23 ou 56%) e linguagem (22 ou 54%). No geral, foram observados relatos de ganhos positivos em 41% dos casos, benefícios modestos em 46% e pouco ou nenhum benefício em 12% dos casos acompanhados. Ao final, em 58% dos

casos foi sugerida a manutenção do acompanhamento diferenciado.

Assim, os resultados obtidos evidenciaram que o projeto atingiu plenamente os objetivos pretendidos e que apontaram que o trabalho colaborativo entre a universidade e as escolas tem sido efetivo tanto para resolver problemas (desde administrativos, pedagógicos e até comportamentais), como também para promover o desenvolvimento profissional e pessoal de todas as pessoas envolvidas (pesquisadores, estudantes de graduação, professores, diretores e alunos com necessidades educacionais especiais), além de favorecer o desenvolvimento de escolas inclusivas no âmbito do município. Consideramos que os benefícios do projeto atingiram os dois docentes da universidade, os 30 estudantes (dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia), os 30 professores colaboradores do ensino regular, de 16 unidades escolares (creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental), e os cerca de 60 alunos com inseridos em creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental.

Tinzman, Jones, Fennimore et al. (1990) argumentam que a aprendizagem colaborativa oferece enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais. Eles entendem que um grupo pode alcançar um grau de aprendizagem mais significativo e resolver problemas melhor do que qualquer indivíduo sozinho. Através do diálogo, o pensamento de cada pessoa é tornado público e seu raciocínio explicado, seu ponto de vista defendido. Ao escutar o argumento de um dos membros do grupo, os outros podem ser levados a considerar alternativas e a pessoa que expôs suas idéias é desafiada a reexaminar seu próprio raciocínio. Ao engajarem em interações, as pessoas freqüentemente podem superar o que não são capazes de realizarem sozinhas, trabalhando independentemente.

Conclusões

Nossos estudos sobre inclusão escolar no Brasil permitem concluir que:

1) Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral para o sistema brasileiro, pois, principalmente numa sociedade tão desigual quanto a nossa, ela é o caminho para transformar a escola pública brasileira numa escola mais justa e de qualidade, que atenda às diferenças culturais, sociais, físicas, religiosas, raciais e as necessidades especiais de aprendizagem de todos os alunos. Portanto, consideramos que o momento agora é de pesquisar, como também é o de implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade.

2) Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções, para a nossa realidade, requer produção de conhecimento e prática, e essa é uma tarefa para a pesquisa científica, e, mais especificamente, para as universidades brasileiras.

3) O futuro da política de inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo e de um trabalho colaborativo, que obrigarão a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

4) Embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão, na prática, as propostas de educação inclusiva devem ser continuamente escrutinadas, e é papel da pesquisa científica colaborar com o processo de implementação e avaliação desse processo.

5) É importante construir coletivamente o movimento, e deve ser mantido o continuum de serviços, que permita a colocação nos variados tipos de provisões, conforme dispõe os dispositivos legais em vigor.

6) Educar crianças com juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura (dentro e fora da escola).

7) Em qualquer das perspectivas dos resultados, pressupõe-se que a inclusão bem sucedida (que vai garantir o acesso, a permanências e o sucesso escolar) envolverá necessariamente a provisão de apoios.

8) Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática.

9) A defesa de uma escola inclusiva, ou de uma política de educação inclusiva, não elimina a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, nem a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos, nem sequer a necessidade de formar profissionais que atuarão nesta área. Portanto, a Educação Especial, entendida como área de produção de conhecimento científico, permanece tendo sua identidade e relevância reconhecida e preservada.

Embora o projeto para muitos tenha tido uma curta duração, pois foram efetivamente cerca de quatro meses de intervenção, considera-se que a participação no projeto beneficiou todos os envolvidos, e especificamente os estudantes que puderam ter a experiência de trabalhar em equipe e num regime de colaboração para resolver problemas. Além disso, ressaltam-se as experiências reais de trabalho nas escolas públicas vivenciadas por esses alunos, uma realidade que é ainda muito desconhecida pela maioria dos estudantes de graduação.

Apesar das avaliações positivas também se pode constatar que ainda falta um preparo dos professores para lidar com este tipo de trabalho colaborativo, pois eles tendem a atribuir tarefas e esperam que

o colaborador se responsabilize exclusivamente pela criança com necessidades educacionais especiais, enquanto que eles se dedicam aos demais alunos. Neste contexto, é preciso, desde o início, negociar o papel do colaborador, e uma possível saída seria a reivindicação de centros formadores de professores que proporcionassem as competências desejáveis para o trabalho colaborativo na escola.

Referências

ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co- teaching: a different approach to inclusion. *Principal*, Reston, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.

ARNAIZ, P. et al. Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, La Rioja, v. 262, p. 29-35, 1999.

BARROS, L. A. *Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa*. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. *Cooperative teaching*: rebuilding the schoolhouse for all students. Austin: Pro-Ed, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Censo escolar*. Disponível em: <http://www. mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 2001.

CHIMETTO, C. N. *Follow up de crianças com dois anos depois de serem identificadas por educadores de creches*. 2004. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, Denver, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

CREESE, A.; NORWICH, B.; DANIELS, H. The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. *Support for Learning*, Scotland, v. 13, n. 3, p. 109-114, 1998.

DANIELS, H.; CREESE, A.; NORWICH, B. Supporting collaborative problem-solving. In: DANIELS, H. (Ed.). *Special education re-formed*: beyond rhetoric? London: Falmer Press, 2000.

DETSCH, R. J.; GONÇALVES, M. A. S. Criação cooperativa de um laboratório na escola: uma experiência de construção de normas de interação social. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2002, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: ANPEd-Sul, 2002.

DICKEL, A. et al. Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática: reflexões sobre uma experiência compartilhada. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2002, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: ANPEd-Sul, 2002.

DUCHARDT, B. et al. Collaboration and co-teaching: general and special education faculty. *The Clearing House*, Detroid, v. 72, p. 186-190, 1999.

FREDERICO, M. A.; HERROLD, W. G.; VENN, J. Helpful tips: for successful inclusion: a checklist for educators. *Teaching Exceptional Children*, Reston, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Education and Psychological Consultation*, n. 1, p. 69-86, 1990.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARGIULO, R. M. *Education on contemporary society*: an introduction to exceptionality. Thomson Learning: United Station, 2003.

JANNEY, R. E.et al. Integration students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, Reston, v. 61, p. 425-439, 1995.

KEATING, J. *Supporting children in inclusive programs*. Em preschool inclusion manual. Disponível em: <http://circleofinclusion.or/index.html>. Acesso em: 13 jun. 2001.

LACERDA, M. P. de. *Quando falam as professoras alfabetizadoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. *Anais*... Campinas, SP: UNICAMP: PUC-SP: USP, 2000.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. *Formação de educadores de creches para a inclusão*: identificando situações-problema. [S.l.: s.n.], 2005. Relatório final processo nº 520288/02.

MENDES, E. G.; CHIMETTO, C. N. Banco de dados sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede municipal de ensino regular. [S.l.: s.n.], 2003.

MENDES, E. G. et al. Alunos com inseridos em escolas municipais de educação infantil: um estudo de caso em um município. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2002, Londrina. *Novos rumos da educação especial*. Londrina: UEL, 2002a. v. 1, p. 318-323.

MENDES, E. G. et al. A inserção de alunos com nas escolas municipais de educação básica da rede municipal de São Carlos In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Londrina. *Novos rumos da educação especial*. Londrina: UEL, 2002b. v. 1, p. 324-329.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, R.; WOLFENSBERGER, W. (Ed.). Changing patterns in residential services for the mentally retarded. [S.l.: s.n.], 2002.

NORWICH, B.; DANIELS, H. Teacher support teams for special educational needs in primary schools: evaluating a teacher-focused support scheme. *Educational Studies*, Oxford, v. 23, n. 1, p. 5-24, 1997.

O'SHEA, D. J.; O'SHEA, J. What have we learned and where are we headed? Issues in collaboration and school reform. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 30, p. 376-377, 1997.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensagero, 1998.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papirus, 1999.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. *Collaborative practitioners*. Collaborative schools. Denver: Love Publishing, 1995.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. *Contrapontos*, Itajaí, ano 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

ROSA, L. C. S. *Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com em creches*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SILVA, M. da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVEIRA, L. C. et al. Inclusão em creches da rede municipal de São Carlos. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Londrina. *Novos rumos da educação especial*. Londrina: UEL, 2002. v. 1, p. 360-365.

SMITH, T. et al. *Teaching students with special needs in inclusive settings*. 3rd ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2001.

SNELL, M. E. *Instruction of student with severe disabilities*. New Jersey: Prentice, 1993.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TINZMAN, M. B. et al. *What is the collaborative classroom?* Disponível em: <http:/ www.NCREL.org>. Acesso em: 2001.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in Inclusion. *Exceptional Children*, Reston, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário [1]

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Lázara Cristina da Silva
Docentes da Faculdade de Educação da UFU

A tarefa da vida é fazer que coexistam todas as repetições num espaço em que se distribui a diferença (DELEUZE, 2006).

O acesso ao ensino superior é uma questão que tem ocupado grande espaço nos últimos anos. Quando se relaciona à inclusão das pessoas com deficiência neste nível de ensino o debate se torna complexo e, não raro, surgem visões protecionistas e de cunho paternalista para se justificar o direito de acesso deste grupo minoritário ao grupo da "elite pensante" do país.

Esta questão não pode ser pensada descontextualizada das raízes históricas do ensino superior no país. No Brasil, o ensino superior surgiu de forma pouco expressiva, sendo, durante muitos anos, destinado apenas à elite, que possuía condições econômicas para arcar com os custos desta formação. Mesmo com o surgimento das primeiras universidades públicas e, portanto, gratuitas, este nível

[1]Esta pesquisa foi financiada pelo Projeto Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação (Pibeg) e pelo Programa Incluir, do Governo Federal, realizada no período de 01 de junho de 2005 a 31 de maio de 2006.

de formação permaneceu, por muitos anos, relegado aos poucos privilegiados do país. Apenas com as mudanças originárias da expansão do capitalismo industrial e, atualmente, neoliberal, houve a expansão do ensino superior a outras classes sociais, como elemento responsável pela formação de mão-de-obra qualificada ao mercado de trabalho.

Torna-se importante destacar que a influência do sistema capitalista neoliberal é que historicamente vem abrindo espaços para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na Educação. Neste modelo não há lugar para pessoas não consumidoras, desocupadas, abrigadas por subvenções do Estado, o qual se vê praticamente obrigado a se libertar deste tipo de compromisso com os cidadãos. Todos os cidadãos, segundo as recomendações do Banco Mundial, precisam conseguir pagar por sua sobrevivência. Quando se diz "todos", leiam-se, inclusive, as pessoas com deficiências[2].

Assim, pensando a atualidade, dois princípios são básicos para se refletir sobre as questões relativas ao acesso e à permanência com sucesso de pessoas com deficiência no ensino superior: o de "universalização" e o de "democratização", os quais estão contemplados nas leis do país. A lei trás em seu bojo a questão do universal e dos valores coletivos, consolidados pelo desejo social, político e econômico de grupos organizados socialmente. Deste modo, legalmente, o direito à Educação, à saúde e à moradia são garantias constitucionais de todos os cidadãos brasileiros, portanto, atendem ao princípio da universalidade.

Neste sentido, a universalização das condições de acesso ao ensino superior pode ser vislumbrada nos documentos legais. Este princípio atende à diversidade humana, à medida que é extensivo a todos os cidadãos. Entretanto, é de difícil concretização, pois se esbarra nas condições diferenciadas de cada pessoa. Atualmente,

[2] Neste caso, consegue-se vislumbrar algo de positivo nas recomendações do Banco Mundial, que contribui de forma indireta para a libertação das pessoas com deficiência do fardo da incapacidade e da necessidade de proteção do Estado. Abrem-se, assim, janelas que lhes possibilitarão enxergar novos horizontes.

existem diferentes formas de acesso ao ensino superior[3], porém, todas ocorrem via processo seletivo, seja único ou parcelado, como o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES[4]/UFU.

> Conforme a legislação brasileira, para ingressar na universidade, os alunos necessitam ser aprovados e classificados por um sistema de provas de admissão. Atualmente, podem ser considerados os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e os resultados do concurso vestibular. A forma predominante nas universidades públicas é o concurso vestibular, no qual os alunos devem resolver problemas referentes às matérias estudadas no ensino de nível médio. Para lograrem êxito, os alunos necessitam ser aprovados e devem estar entre os primeiros classificados (conforme o número de vagas existentes) para as carreiras que estão postulando (MAZZONI, TORRES, ANDRADE, 2001, p.121).

Neste sentido, no país, atualmente, existem diferentes experiências sendo executadas. Entretanto, o que se questiona é: como estas políticas estão garantindo às pessoas com deficiência condições reais de equiparação das condições de participação nos processos seletivos com vistas ao acesso ao ensino superior? As pessoas com deficiência têm recebido atendimento diferenciado segundo suas necessidades? A lei que garante a universalidade das condições de acesso tem sido cumprida? Quando os alunos com deficiência conseguem ser admitidos no ensino superior lhes são garantidas as condições de permanência com sucesso?

Esta é uma questão da atualidade, pois há muito pouco tempo

[3] Após a criação da Lei nº. 9394/96, as formas de acesso passam a ser diferenciadas e cada instituição elabora as suas políticas de acesso. As universidades gozam de autonomia para sua implantação, as demais instituições de ensino superior precisam apresentá-las ao MEC para sua aprovação e futura efetivação.

[4] No PAIES o aluno se inscreve e realiza ao final de cada série do Ensino Médio um exame seletivo somativo, no qual, ao final de três anos, é realizada a sua média. Os melhores classificados são admitidos na Universidade. A escolha do curso ocorre no terceiro ano. Com o PAIES, 50% das vagas de cada curso são preenchidas com alunos oriundos deste processo e as demais pelos aprovados no vestibular.

não se concebia a idéia de uma pessoa com qualquer deficiência ser capaz de realizar um curso superior. É comum a discussão da inclusão deste grupo de pessoas na educação básica, mas na educação de nível superior só muito recentemente esta temática veio ocupar espaço, mesmo que ínfimo.

No entanto, é nestas circunstâncias que o segundo princípio, o da *democratização* das condições de acesso, ganha total sentido, uma vez que discutir a democratização é pensar nas condições e nos mecanismos de participação da comunidade na discussão de tais políticas de acesso. Trata-se de lhes oferecer transparência e justiça.

O fato de no interior das instituições de ensino superior existir poucas pessoas preocupadas e/ou envolvidas com atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação Especial é um elemento que contribui para a falta de condições reais para se pensar tais políticas sem o envolvimento da comunidade interessada.

A universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas respeitando de fato as diferenças. Não se trata de facilitar as condições de acesso, uma vez que no país atualmente não existem vagas para todos os cidadãos em idade e nível de escolaridade compatível ao ensino superior[5], mas em oferecer condições de igualdade para concorrerem livremente a uma vaga neste nível de ensino. Pensar desta forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e produzir conhecimentos de pessoas com diferentes formas de se relacionar com o mundo e com o saber é admitir verdadeiramente a existência do princípio da universalização.

A universalização e a democratização do ensino superior no Brasil ainda é um projeto em desenvolvimento, pois, embora na última década tenha havido uma expressiva explosão do ensino superior, considerando as diferentes realidades regionais do país, ainda existe uma grande carência deste nível de ensino.

Segundo Macebo (2004), outro fator que se questiona é a expansão

[5] Segundo os parâmetros internacionais a idade considerada correspondente ao ensino superior seria dos 18 aos 24 anos.

aliada à privatização deste nível de ensino, uma vez que seu maior crescimento encontra-se no setor privado. Há um enorme desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares com qualidade e compromissos diferenciados aos das IES públicas. Estas instituições são, na sua maioria, apenas de ensino, não se envolvendo com a pesquisa e com a extensão universitária. Os seus quadros de docentes são compostos por profissionais horistas, com formação acadêmica com menor titularidade que a dos quadros das universidades públicas. Assim, os exames avaliativos para o acesso obedecem às normas do mercado: a existência dos cursos encontra-se vinculada à presença de alunos/clientes pagantes, que garantem o saneamento da IES.

As diferentes formas de acesso aliadas a adicionantes facilitadores do ingresso no ensino superior[6] têm levado a maior parte das pessoas com deficiência a realizarem seus cursos de nível superior nas IES particulares, como também os inúmeros alunos de classe média e filhos de trabalhadores, oriundos de escolas públicas, estudantes do noturno, pois, além de estudantes, são trabalhadores que buscam por estas instituições, por não possuírem condições para investir em cursinhos preparatórios para o ingresso nas universidades públicas, que são muito concorridos e, portanto, de difícil acesso (PINTO, 2004).

Atualmente, o próprio governo federal, com as políticas que visam o acesso ao ensino superior a todos, através do Programa Universidade para Todos – ProUni, têm colaborado com o fortalecimento das IES particulares, à medida que utiliza as vagas ociosas dessas instituições, transformando-as em bolsas de estudos integrais e/ou parciais destinadas a alunos carentes, professores que não possuem ensino superior e alunos com deficiências. Só o ProUni contribuirá com a expansão desta fase do processo educacional com cerca de 300 mil novos alunos em um prazo de cinco

[6] Existem instituições particulares que realizam várias chamadas de processos seletivos para o ingresso no ensino superior até conseguirem formar suas turmas. Parcelam as taxas de matricula, não cobram taxas de matricula aos classificados nos primeiros lugares nos exames, etc. Cada instituição utiliza a criatividade para atrair os alunos/consumidores para seus cursos. Estes nem sempre prezam pela ética.

anos[7] (MACEBO, 2004).

Como foi abordada, esta é uma questão complexa. Entretanto, quando se trata de refletir sobre a ampliação das garantias legais e reais de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior de forma justa e democrática, é preciso superar um grande abismo criado historicamente no imaginário social e coletivo da população e, mais precisamente, do meio acadêmico, que possui muito receio e resistência à inclusão destas pessoas neste espaço restrito a um grupo privilegiado do país.

Para Amaral et al (1998), estas resistências são oriundas do fato de no Brasil só muito recentemente estas discussões estarem adentrando este nível de ensino. Assim, no país, a temática da inclusão escolar, desde a década de 1990, povoa, prioritariamente, o espaço da educação básica. A autora ainda destaca a importância da universidade para a concretização das propostas de uma Educação Inclusiva que remonta todos os níveis e modalidades educacionais.

> Hoje, com os avanços relativos ao papel da educação na construção e exercício da cidadania de todas as pessoas e com a importância que se atribui à educação continuada, somos levados a discutir o papel das Universidades para garantir a presença e participação de pessoas com deficiência nos seus quadros docente, discente e de funcionários não docentes (AMARAL et al, 1998, p. 2).

Assim, cabem às universidades, principalmente as públicas, que possuem um compromisso com a formação da massa crítica da população, se envolver com as questões que abarcam o acesso e a permanência deste grupo de pessoas ao ensino superior, visando à elaboração de subsídios teóricos sobre a inclusão e a deficiência numa perspectiva mais crítica e propositiva, que busque romper com os

[7] Existem inúmeras críticas ao ProUni, uma delas é o seu caráter privatizante, uma vez que compra vagas e as transforma em bolsas integrais e/ou parciais da IES particulares. Alguns críticos afirmam que por um valor semelhante seria possível atender com melhor qualidade um número muito maior nas instituições públicas existentes, devendo apenas valorizar e repor o quadro de profissionais e docentes das universidades públicas já existentes.

paradigmas clínicos que sempre sustentaram as discussões que envolveram a deficiência. Não se trata de aderir simplesmente a uma proposta internacional "de promoção e incentivo à plena constituição e solidificação de sociedades inclusivas que vem se fazendo presente em inúmeros fóruns nacionais e estrangeiros" (AMARAL et al 1998, p. 2). Trata-se de construir espaços coletivos de forma a possibilitar o pleno acesso e a sua utilização a todas as pessoas, atendendo às particularidades de cada sujeito.

Atualmente, existe uma grande ênfase na efetivação de direitos que asseguram os espaços sociais como inclusivos, assim, abrem brechas e criam condições de participação ativa das pessoas nos diferentes campos constitutivos da sociedade: educação, trabalho, cultura, lazer, entre outros.

> Quando a exclusão refere-se a pessoas com deficiência, o termo inclusão designa a postura social de criar, para essas pessoas, igualdade de oportunidades de participação ativa, assim como de propiciar a emergência e consolidação do sentimento de pertencer plenamente a um dado contexto (AMARAL et al 1998, p. 2).

Essa nova postura requer a modificação e/ou a criação de um novo imaginário coletivo acerca do conceito de deficiência que se encontra muito vinculado ao modelo clínico no qual a pessoa com deficiência é compreendida como um ser incompleto, incapaz, privada das condições de normalidade, e que precisa de ações que se dirijam para sua reeducação e readaptação ao meio social, cultural, econômico e político vigentes. É sempre um imaginário consolidado na falta e na incapacidade do sujeito. Desta forma, a universidade possui um papel relevante na busca da reconstrução deste imaginário numa perspectiva mais crítica e pautada em outros princípios, como o da democratização das oportunidades e possibilidades de superação das dificuldades. É possível, desta forma, enxergar-se um sujeito pleno de potenciais e possibilidades de romper com as limitações e superar este paradigma fatídico e excludente.

Assim, o paradigma patológico da deficiência pode ser rompido.

Existem outras formas mais ricas e menos discriminatórias de compreender a deficiência. O paradigma sócio-antropológico da deficiência, por exemplo, a encara como uma diferença, que não limita o sujeito, mas que o diferencia dos demais nas formas de realização das mesmas atividades. Neste modelo, o sujeito ganha centralidade em detrimento da deficiência. É o sujeito quem vai direcionar suas condições e potencialidades e não a deficiência física, mental e/ou sensorial que este possui. Desse modo,

> O processo de inclusão é, portanto, resultante da interação entre os fatores individuais e os referentes às peculiaridades do meio, que se manifestam em diferentes graus de acolhimento. Ou seja, a inclusão tem características dinâmicas resultantes da influência mútua de inúmeros fatores individuais e ambientais, facilitadores ou não da participação de pessoas com deficiência numa dimensão de inclusão/integração. [...] A presença de pessoas com deficiência na Universidade é, pois, um processo interativo, assegurado pelos direitos dessas pessoas à igualdade de oportunidades e à participação social (AMARAL et al, 1998, p. 3).

No entanto, não se trata apenas de garantir o direito ao acesso à universidade, mas à permanência com sucesso. De acordo com pesquisa realizada por Mazzoni et al (2000), existe, em algumas universidades, uma legislação de apoio aos candidatos com necessidades especiais no vestibular, mas não há uma para a permanência desse aluno na instituição, uma vez que faltam recursos didáticos e tecnológicos mais atualizados em sala de aula.

Neste caso, a universidade e as demais IES precisam aprender a trabalhar com a deficiência com a convivência, através de um processo interativo. Não se trata de apenas reconhecer o direito à igualdade de oportunidade, criando alternativas pedagógicas adequadas distintas que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência. A permanência com sucesso no curso escolhido implica na possibilidade de usufruir os equipamentos e condições necessárias a equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição.

Todavia, a equiparação de oportunidade não pode ocorrer tendo

como limiar o nivelamento por "baixo" das condições de ensino e de aprendizagem. A pessoa que apresenta algum tipo de deficiência precisa ser respeitada em sua condição de cidadão, com direitos e deveres equivalentes aos demais alunos. A aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico são possíveis e reais, o que varia são os caminhos para que estes se efetivem.

Tal fato nos despertou o interesse em compreender a inclusão na Universidade Federal de Uberlândia, considerando que esta, até o momento, não possuía conhecimento de quem eram os alunos que apresentavam deficiência. A partir dessa preocupação começamos a nos indagar: Quem são os alunos que apresentam deficiência? Os alunos com deficiência se sentem incluídos? Os alunos deficientes se sentem atendidos em todas as suas necessidades durante a sua permanência na instituição? São viabilizadas ações educativas baseadas nas diferenças individuais dos alunos com deficiência? Quais as dificuldades que os alunos com deficiência encontram para permanecer na universidade e concretizar seus estudos? O que esses alunos pensam sobre a inclusão?

O trabalho moveu-se pela necessidade de conhecer a realidade vivida por estes alunos, para assim poder criar alternativas práticas e pedagógicas, visando colaborar com a equiparação das condições de ensino e aprendizagem destes alunos no espaço acadêmico e com a sua permanência com sucesso no curso escolhido.

Diante dessas considerações, o objetivo geral deste estudo foi analisar o processo de inclusão do aluno com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia.

Considerações metodológicas

Considerando nossas preocupações, o problema que gostaríamos de investigar, as perguntas que queríamos responder, decidimos que a melhor maneira de compreendermos tais aspectos seria o de realizar uma pesquisa qualitativa.

Gonzáles Rey (2002) afirma que, quando estão envolvidos aspectos da subjetividade humana, somente a metodologia qualitativa de pesquisa tem condições apropriadas de compreender melhor essa subjetividade.

Com essa abordagem, acreditamos que poderemos compreender de maneira mais aprofundada o nosso objeto de estudo e construir, dessa forma, nossas reflexões em torno dessa temática.

Participaram desta pesquisa alunos matriculados nos cursos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que apresentam algum tipo de deficiência. O levantamento dos participantes foi obtido por meio de informações adquiridas nas secretarias das coordenações dos cursos e também no Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da UFU.

Inicialmente, a pesquisadora fez contato com os alunos que apresentam deficiência por meio de telefonemas, nos quais era explicado o objetivo do estudo e também quando ela verificava o interesse desses alunos em participar da pesquisa.

Foram sujeitos deste trabalho sete alunos, seis deficientes visuais, sendo dois do curso de Música, dois do curso de História, um do curso de Letras, e um do curso de Matemática, e um aluno do curso de Letras, que apresenta deficiência física. Desses, três alunos eram do sexo feminino e quatro, do sexo masculino.

No momento de realização da pesquisa, estes alunos não representavam a totalidade dos alunos com deficiência na UFU, tendo em vista que um aluno do curso de Psicologia e um aluno do curso de Geografia não participaram da pesquisa, alegando motivos pessoais e outros por não termos conseguido manter contato.

Como procedimento de construção dos dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os alunos participantes. A entrevista é descrita por vários autores como um dos componentes fundamentais do trabalho de campo na pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; BOGDAN & BIKLEN, 1994).

De acordo com Caiado (2003, p. 47), "a entrevista não deve buscar algumas informações apenas, deve, sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa, que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana".

As entrevistas com os alunos foram realizadas na Universidade, num horário previamente agendado entre os alunos e a pesquisadora. As entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente

transcritas, transformadas em textos que foram submetidos à análise.

A inclusão na UFU: trilhando caminhos

O objetivo deste estudo foi analisar o processo de inclusão do aluno com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia. Cumprido este objetivo, pretendemos levar os resultados deste trabalho ao conhecimento dos setores administrativos pertinentes para podermos pensar ações políticas e pedagógicas no sentido de contribuir para o acesso e a permanência com sucesso deste grupo de pessoas no interior dos cursos da nossa universidade.

No ano letivo de 2006, encontravam-se matriculados na UFU 12.300 alunos. Deste total, sete universitários apresentaram algum tipo de deficiência (cegueira, baixa visão e deficiência física).

Constatamos que o número de alunos com deficiência nos cursos da UFU é insignificante em relação à quantidade de estudantes que a instituição possui. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa realizada por Mazzoni et al (2000) sobre inclusão no ensino superior. Num universo de 8.961 alunos matriculados na Universidade Estadual de Maringá, foram identificados apenas seis com deficiência (paralisia cerebral, deficiência visual e paraplegia).

Esta realidade pode ser atribuída à ausência de uma política de acesso que equipare as condições entre universitários com deficiência e alunos que não se encontram nesta condição. Assim, os poucos estudantes com alguma deficiência que conseguem ser aprovados nos processos seletivos alcançam esse resultado devido ao seu esforço.

Neste momento, em nossa universidade, verificamos a presença dos seguintes casos de alunos com deficiência: seis estudantes com deficiência visual, um de visão subnormal no curso de Música e cinco casos de alunos cegos, sendo um no curso de Matemática, uma aluna no curso de Letras, outro aluno no curso de Música e dois alunos no curso de História, além de um aluno que apresenta deficiência física do curso de Letras.

Os dados evidenciaram que a grande maioria dos estudantes encontrava-se no período correspondente a sua entrada no curso.

Entretanto, esses alunos acreditam que o curso superior é difícil e que eles não devem cursar todas as disciplinas propostas no currículo, como os demais o fazem. Isto evidencia uma correlação das dificuldades encontradas na aprendizagem dos conteúdos curriculares com sua deficiência. As dificuldades seriam apenas suas? Os demais alunos que não se encontram na condição de deficiência não encontram dificuldades? Ou ainda, houve aproveitamento adequado dos conteúdos curriculares dos alunos com deficiência, ou eles foram favorecidos por práticas protecionistas e paternalistas? E mais, as dificuldades são dos alunos ou o curso e/ou a instituição não oferecem apoio pedagógico e tecnológico adequados para que estes alunos tenham condições de realizar todas as atividades solicitadas em situações equiparadas aos demais alunos?

Não houve por parte dos alunos um questionamento sobre estes aspectos, mas nas entrevistas o que aparece é que eles assumem estas questões como decorrentes de sua condição enquanto marca de sua deficiência física ou sensorial. Exemplo desta situação pode ser encontrado na fala de uma das alunas participantes deste estudo, que alegou estar no período certo, mas pensa em reformular seu currículo para poder cursar apenas dois componentes curriculares por semestre, pois a mesma afirma não estar conseguindo cursar todas as disciplinas necessárias: "Não será possível fazer estas matérias, pois elas têm uma carga de leitura muito grande e tem algumas matérias que são mais difíceis e eu não estava conseguindo acompanhar, aprender do jeito apropriado" (relato de um entrevistado).

Situação preocupante é de outro aluno que declara estar atrasado perante a turma por não estar acompanhando-a totalmente. Desta forma, ele faz apenas uma disciplina por ano e está, segundo ele, "desiludido com o curso". Este exemplo demonstra como a UFU encontrava-se ausente da discussão e do atendimento adequado aos alunos com deficiência em seu interior.

Neste caso relatado, o que justifica um curso semestral propor a um de seus alunos cursar apenas uma disciplina por ano? Qual o comprometimento intelectual deste aluno? A questão estaria nas condições de aprendizagem do aluno ou na formação dos docentes? É

notório que o estudante perde a motivação com o curso, pois seus colegas se formam, saem da universidade, continuam suas vidas. Ele não. Trata-se, então, de uma questão peculiar que precisa ser pensada. A dificuldade não pode ser atribuída apenas no aluno, mas na falha da instituição em atender às suas necessidades educacionais especiais, haja vista que o aluno em questão é cego, necessitando de recursos específicos, mas não tem nenhum comprometimento intelectual que justificasse esse atraso.

Os alunos com deficiência podem efetivar seus cursos em períodos normais, entretanto, a instituição precisa se preparar para oferecer-lhes as condições necessárias para que isto ocorra. Não é possível aderir ao imaginário social e coletivo que vem sendo construído na Educação de que o tempo de aprendizagem destes alunos precisa ser dilatado. A naturalização desta questão é problemática, pois corrobora a transferência da responsabilidade do fracasso escolar do aluno para ele próprio, deixando a instituição e seus profissionais à parte. Assim, a instituição não é responsabilizada por não oferecer as condições de ensino adequadas ao aluno, mas, em contrapartida, ele é o responsável por não aprender.

Logo, não pode ser criada e cultivada a cultura da dilação de prazo para estes discentes como os dados estão indicando que irá ocorrer. Este fato pode ser ilustrado na situação encontrada na UFU, em que apenas um dos alunos participantes do estudo obteve dilação no prazo de conclusão do curso[8] . Porém, mesmo a maioria destes alunos estando em períodos correspondentes à sua entrada na UFU, eles pretendem pedir dilações ou alterações no currículo que os possibilitem fazer poucas disciplinas por ano, o que, conseqüentemente, acarretará atraso no período de conclusão do curso, onerando ainda mais a universidade com despesas públicas e, também, atrasando o ingresso destas pessoas no mercado de trabalho.

Esta situação demonstra a falta de conhecimento, ou mesmo a não "adaptação" da universidade a estes alunos, que acabam tendo que

[8] Na realidade, ele deveria ter efetuado a integralização de seu curso no ano 2000, o que agora foi transferido para o ano de 2011.

se diferenciar dos outros para que possam concluir o curso. Esta conduta ilustra a presença de um movimento integracionista no interior da UFU, no qual o aluno é que precisa se adaptar à realidade de seus cursos e não a instituição preparar-se para atendê-los segundo suas necessidades específicas.

Quanto ao apoio familiar para a realização do curso superior, dos sete entrevistados, seis têm o apoio e o incentivo da família para estudar. Apenas um dos alunos participantes não tem segurança quanto ao apoio da família em relação a seus estudos. Um dos alunos entrevistados enfatiza o apoio que a mãe oferece aos seus estudos: "Apóia. Principalmente minha mãe, pois ela acredita que eu tenho algum futuro na Universidade" (relato de um entrevistado).

Entretanto, no relato de um outro aluno, pode se perceber certa insegurança em relação ao apoio familiar:

> Nem sim, nem não, porque minha família não tem estímulo, não tem empolgação, não tem motivação porque é um pouco bagunçada. É difícil porque seria ou não ou sim, mas minha família não sabe dizer se sim ou se não. Mas eu acredito que sim. Mais sim do que não (relato de um entrevistado).

Considerando o histórico da deficiência deste aluno que demonstra insegurança quanto ao apoio familiar, pode se perceber que o fato de sua deficiência ter sido adquirida na juventude pode ter acarretado alguma desestrutura nas relações familiares, sociais e, conseqüentemente, acadêmicas que ainda não foram superadas. A família possui um papel relevante no processo de aceitação da deficiência e na estruturação da sociabilidade da pessoa pós-aquisição da condição de deficiente. Assim, a adaptação do aluno na universidade é apenas uma etapa no processo de inclusão social, dependendo, dessa forma, de outros fatores que envolvem a totalidade da vida desta pessoa.

Quanto à relação professor/aluno, cinco entrevistados relataram não encontrar dificuldades no relacionamento com o professor e dois disseram que possuem algumas dificuldades. Segundo um desses alunos:

> [...] uma grande parte deles são meio cabeça dura, pois não entendem.

> Já há outros que não se importam para as dificuldades que você apresenta pra eles. Na verdade acho que falta uma conscientização dos professores, um maior conhecimento das dificuldades. A verdade é que os professores não sabem lidar com alunos com necessidades especiais (relato de um entrevistado).

De acordo com o relato do entrevistado é possível identificar a necessidade de a UFU desencadear um movimento interno de mobilização dos docentes quanto à temática da inclusão educacional, bem como prepará-los para receber estes alunos, visando minimizar os enfrentamentos entre professores e alunos durante o curso.

Outro participante da pesquisa destaca que a falta de preparo dos professores aliada à falta de convivência destes com outras pessoas que possuem alguma deficiência acabam afetando o relacionamento com o estudante e a aprendizagem: "Os professores não têm capacitação para este tipo de Educação Especial, não tem preparo, não tem costume com pessoas com este tipo de deficiência, de deficiência visual" (relato de um entrevistado).

Se os docentes não têm informação de como trabalhar com alunos com deficiência, eles têm que se preparar, estudando, pesquisando sobre o assunto para compreender melhor o universo da deficiência e, assim, planejar seu trabalho pedagógico, considerando as necessidades específicas de seu aluno. Nesse sentido, concordamos com Moreira (2003), quando ela afirma que o professor da universidade, ao receber um aluno com deficiência, enfrenta uma situação desafiadora, pois, na maioria das vezes, desconhece as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que esses alunos demandam. Diante disso, acreditamos que cabe ao docente buscar constantemente novos conhecimentos que lhes possibilitem estar em contato com novas estratégias referentes ao processo ensino-aprendizagem, para que eles possam refletir e re-significar sua prática em sala de aula.

O distanciamento com os colegas de sala foi uma outra questão levantada por todos os entrevistados, porém este distanciamento é constatado com maior eloqüência por quatro dos sete alunos. As relações cotidianas em sala de aula são marcadas pelo isolamento e indiferença

por parte dos colegas de turma, o que é evidenciado pelas atividades em grupo, que exemplificam claramente este distanciamento, pois é neste momento em que se percebe a exclusão destes alunos que, na maioria das vezes, ficam em última opção na constituição dos grupos. Mais uma vez, a capacidade cognitiva é relacionada com a deficiência da pessoa, seja ela motora ou sensorial: "[...] Não sinto uma aproximação, principalmente quando vou fazer os trabalhos em grupo. É difícil encontrar um grupo que me aceite totalmente para fazer trabalho" (relato de um entrevistado).

Carvalho (2000, p. 77) afirma que são inúmeras as barreiras existentes para a organização do atendimento educacional de pessoas com deficiência, dentre elas, destacam-se as de cunho atitudinal frente à diversidade. No entanto, "as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade".

Dessa maneira, as atitudes e o relacionar-se com a pessoa que possui alguma deficiência dependem, em grande parte, de aspectos subjetivos e intrínsecos de cada ser humano. Devemos ter clareza de que atitudes como rejeição, discriminação ou quaisquer outras formas que levem a falsos estigmas e exclusão não podem ser toleradas.

Nesse sentido, consideramos urgente que a universidade mobilize ações em seu interior para discutir a questão da inclusão das pessoas com deficiência no ambiente universitário para romper com estes preconceitos e atos discriminatórios, que não são de se estranhar em um espaço que valoriza o mérito, que premia sempre os melhores "cérebros". É preciso romper com o vínculo da deficiência física e/ou sensorial com a deficiência cognitiva. As pessoas com deficiência física, visual e com baixa visão não são deficientes mentais, pelo contrário, podem possuir grandes capacidades cognitivas e, portanto, intelectuais.

O estudo também procurou conhecer a infra-estrutura da UFU para o atendimento destes alunos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em relação aos laboratórios de informática foi verificado que não são utilizados pelos alunos entrevistados. Dos sete alunos entrevistados, apenas um (deficiente físico) utiliza os laboratórios de

informática da UFU. No caso dos alunos com cegueira ou baixa visão, nenhum deles utiliza os laboratórios por falta de computadores adaptados. Esta questão já esta sendo resolvida pelo CEPAE. Para atender a esta demanda, uma parcela da verba do Programa Incluir foi destinada para a adequação dos computadores e aquisição de softwares próprios para que estes alunos possam utilizá-los.

Outra questão a ser considerada é a acessibilidade aos laboratórios de informática, pois a estrutura física dos blocos, atualmente, não permite, na maioria das vezes, um acesso livre e direto aos laboratórios, o que se torna um grande empecilho para estes acadêmicos.

Também foi verificada a utilização e o acesso à biblioteca do campus Santa Mônica, que é onde se localizam os cursos freqüentados pelos alunos entrevistados. Com relação à utilização dos equipamentos da biblioteca, os sete alunos entrevistados declararam que sempre precisam de ajuda para utilizar os computadores, de pesquisa, pois esses não são adaptados. Além disso, apontam a questão de o elevador se encontrar em um local muito distante e de ficar "escondido", ou seja, não muito acessível, e que, por isso, alguns usuários não notam a sua existência. Segundo os entrevistados, a adequação dos softwares do acervo da biblioteca deve ser considerada e revista pela universidade.

Com relação às condições de aprendizagem em sala de aula, três dos entrevistados declararam apresentar dificuldades, no que diz respeito ao conteúdo, principalmente pela exigência de uma grande carga de leituras e, também, com relação à forma como são trabalhados os textos na sala de aula. Os demais disseram não possuírem nenhuma dificuldade.

De acordo com o relato dos alunos fica claro que a aula é planejada e organizada pelos docentes desconsiderando a presença dos alunos com deficiência, principalmente no caso dos alunos cegos e/ou com baixa visão, que são a grande maioria dos discentes com deficiência da UFU. Não há um planejamento antecipado e uma adaptação do material a ser utilizado durante a aula de forma a garantir um entendimento satisfatório do conteúdo abordado. O CEPAE possui uma estrutura para transcrição dos textos e sua reprodução em braile ou em áudio para os alunos cegos e/ou com baixa visão terem autonomia para estudar e ter contato com todo o conteúdo curricular explorado em sala de

aula, entretanto, este serviço precisa ser planejado e solicitado com antecedência. O que, na maioria dos casos, não ocorre como pode ser observado nos relatos de dois alunos entrevistados: "A aprendizagem é exclusiva para pessoas que enxergam, é uma coisa que só com o tempo poderá melhorar, pois sou o único na área de ciências exatas" (relato de um entrevistado). "A minha dificuldade é depois da aula. O problema pra mim é o texto, porque, às vezes, o professor dá uma aula e você lê o texto ali. A dificuldade maior que eu acho é essa, de acompanhar em cima do texto" (relato de um entrevistado).

A inadequação das condições materiais e de planejamento dos professores são fatores que prejudicam o desempenho do aluno em sala. Consideramos que isso ocorra pela falta de conhecimento do professor a respeito do próprio conceito de deficiência que ainda é desconhecido pela comunidade universitária. Esta observação foi encontrada no trabalho sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais realizado por Mazzoni et al (2000). Acreditamos que o conhecimento das deficiências aliado a um planejamento de aula bem articulado pelo professor se torna um instrumento de grande valia no auxílio aos alunos com deficiência.

Ressaltamos que a construção, pelo CEPAE, de um acervo de áudio, com os principais textos utilizados pelos professores do curso, irá favorecer tanto alunos que já estão cursando o ensino superior, quanto os possíveis ingressantes na universidade.

A maioria dos alunos declarou não possuir dificuldades quanto à aprendizagem. Entretanto, sentem a necessidade de reformulação de seus currículos, com o intuito de diminuir o número de disciplinas por semestre. Este ponto, que à primeira vista aparece insignificante, demonstra que na realidade há algum problema que afeta estes alunos, já que estes sentem a necessidade de alongar seu tempo no curso para que possa concluí-lo.

Um dos grandes nós no processo de escolarização das pessoas que apresentam deficiência encontra-se na questão da avaliação. O princípio da flexibilidade do processo avaliativo foi lembrado pelos alunos entrevistados. Cinco deles afirmaram que não tiveram grandes problemas no que se refere às avaliações e provas, pois uma conversa

com o professor já era suficiente, e dois apontaram a existência de dificuldades na hora de fazer as avaliações e provas. Os alunos apontam que há professores que são mais flexíveis e outros não. Alguns professores, mesmo querendo ajudar, não possuem o conhecimento adequado para realizar as devidas adaptações, por exemplo, no caso de elaboração de provas com letras ampliadas para os alunos com baixa visão. É necessário o professor ter conhecimento da limitação do aluno, levando em consideração o laudo médico do estudante, para não incorrer em erros quanto ao tamanho adequado das letras. Desta forma, evita-se a ampliação inadequada, que não supre as necessidades do aluno e que não atende a seu foco de visão.

Sendo assim, torna-se necessário uma maior informação dos professores, bem como uma maior disponibilidade destes para adaptarem-se às necessidades dos alunos com deficiência. Para que o aluno sinta-se mais confiante em relação a uma avaliação, seria necessário que o professor disponibilizasse recursos condizentes com a demanda e especificidade de cada aluno.

O estudo também buscou identificar as necessidades individuais de cada aluno. Dos entrevistados, quatro declararam necessitar de atendimento individualizado e três afirmaram não precisar deste atendimento. Dos alunos que utilizam o atendimento individualizado, todos se enquadram nas necessidades relacionadas à cegueira e à baixa visão. A sugestão da construção de um acervo de textos gravados em áudio se torna mais uma vez fundamental, já que possuindo um catálogo de textos gravados, o aluno terá menos necessidade de recorrer ao atendimento individualizado, posto que este material em áudio lhe oferece maior autonomia em relação ao conteúdo de seus estudos.

Desta forma, o atendimento individualizado com os professores se tornará mais dinâmico e proveitoso, pois o aluno já terá um embasamento teórico fornecido pelas gravações, o que lhe permitirá uma relação de menos dependência e mais um espaço para discussão entre professor e aluno.

Em alguns casos, são os professores que procuram os alunos para detectar alguma dificuldade. Neste caso, tanto o professor quanto o próprio aluno deve se responsabilizar por esta relação, não deixando

confundir a inclusão educacional com algum tipo de paternalismo, ou seja, o aluno com deficiência sendo visto como incapaz, mas sim apenas com algumas dificuldades, que podem ser superadas com atendimento adequado.

Com relação à utilização do serviço de monitoria, observamos que, dos sete alunos participantes, cinco contam com o apoio de monitores. Não foi apontado pelos alunos entrevistados qualquer problema quanto ao atendimento individualizado realizado pelos monitores, mas a necessidade de se ter maior quantidade de monitores para auxiliá-los. Foi destacada também a importância de que estes monitores sejam remunerados para que possuam uma maior motivação no atendimento e na sua disponibilização de tempo para o acompanhamento na realização das atividades extra-sala de aula.

Quanto à utilização de materiais adaptados, apenas dois declararam não utilizarem estes materiais. A maioria dos alunos que precisa de equipamentos adaptados não faz uso dos materiais oferecidos pela UFU, mas de equipamentos próprios ou conseguidos fora da universidade. São poucas às vezes em que os alunos utilizam os materiais oferecidos pela UFU/CEPAE. Alguns deles alegam não utilizar estes materiais adaptados pela ausência destes na universidade, ou mesmo pela dificuldade/falta de acessibilidade a esses recursos.

Neste ponto seria necessário que houvesse mais materiais adaptados, e que alunos e professores tivessem acesso a eles, pois, em alguns casos, professores e alunos desconhecem a existência destes materiais. Outro fator importante para o acesso a estes seria a cobrança de uma menor carga burocrática para a sua aquisição. Pensando nos alunos que têm conhecimento da existência dos materiais adaptados da UFU e que, mesmo assim, não os solicitam e que, no entanto, fazem uso deste mesmo tipo de material fora da universidade, fica a questão do porquê da não solicitação destes recursos.

Com relação ao atendimento das Coordenações e nos setores de informação, apenas três alunos apontaram já terem tido algumas dificuldades, mas foram casos isolados. Um dos alunos considera ter ocorrido uma grande melhora após a criação e fundação do

CEPAE[9], que fornece orientações e apoio para o estudante com deficiência.

No que diz respeito à utilização do trabalho voluntário (ledores, guias) e a qualidade deste trabalho, a maioria dos alunos participantes utiliza ou já utilizou, em algum momento, esse serviço. Alguns discentes apontam alguns problemas em relação a este tipo de trabalho, no que se refere à dinâmica dos ledores que, algumas vezes, não se adaptam à maneira dos alunos estudarem, o que, em muitos casos, ao invés de ajudar, acaba atrapalhando. Há também a falta de compromisso de alguns ledores, que constantemente faltam aos encontros, e, que, principalmente, não comunicam sua ausência com antecedência. A inconstância, o despreparo e o não compromisso dos voluntários, principalmente no que diz respeito aos ledores, se torna um problema para os alunos e também para o CEPAE, que fica incumbido da seleção e agendamento dos voluntários[10]. Este problema pode ser solucionado e/ou minimizado com a criação do acervo de gravações e pelo uso de softwares adequados.

Outro aspecto evidenciado pelo estudo diz respeito à estrutura física da instituição dentro e fora dos blocos. Em relação a este item, todos os alunos entrevistados relataram dificuldades de locomoção dentro da universidade. Os alunos que apresentaram poucas dificuldades na locomoção são aqueles que se locomovem pouco dentro da Universidade ou recebem ajuda de guias. No entanto, os problemas de locomoção apresentados são, em geral, comuns aos entrevistados, que apresentam diferentes níveis de dificuldade. Dentre as dificuldades apresentadas, as mais comuns são: a) calçadas irregulares e/ou terreno acidentado; b) obstáculos dentro dos blocos (vasos/cadeiras/mesas/extintores de incêndio/filtros); c) árvores mal podadas; d) muitas escadas e/ou graus; e) corrimões inadequados e/ou ausência deles; f) rampas distantes; g) falta de elevadores; h) falta de identificação de salas e banheiros adaptados em braile e/ou ampliadas e com destaque para as

[9] O CEPAE foi inaugurado em 05 de junho de 2004.

[10] Este trabalho de agendamento e organização de ledores é complexo, pois envolve várias pessoas, a disponibilização de espaço físico adequado no interior da UFU, assim como a disponibilidade de tempo dos ledores.

pessoas com baixa visão; i) poças em períodos de chuva.

Como uma possível solução a estes problemas, seria necessária uma reestruturação no campus da Universidade, no que se refere à infra-estrutura, o que demanda um financiamento muito alto do governo federal. Desta forma, as modificações e readaptações no espaço físico em questão acontecem de forma lenta e processual.

Não é necessária apenas a existência de rampas, mas precisa-se considerar a disposição destas no campus, que atualmente encontram-se distantes das entradas dos blocos, de forma a dificultar e/ou provocar o isolamento do acesso aos alunos. Também há casos em que estas mesmas possuem ângulo de inclinação muito elevado, o que também dificulta o trânsito de cadeirantes, que correm o risco de delas cair.

Alguns alunos sugeriram trocar algumas escadas por rampas, já que para uma pessoa com capacidade de locomoção normal não faria diferença a existência de rampas no lugar das escadas. Desta forma, a acessibilidade de cadeirantes no interior dos blocos seria suprimida, sem que este acesso tenha que ser construído em algum lugar distante.

Os alunos participantes ainda relataram que foram feitas na universidade algumas adaptações de maneira inadequada. Os corrimãos das escadas foram dispostos de maneira imprópria, já que para uma adaptação correta, os corrimãos deveriam ser dispostos nas laterais das escadas e, no caso, foram postos no centro destas. Sendo assim, o aluno com deficiência não se sente seguro ao utilizar as escadas, já que não há uma proteção lateral que, por exemplo, no caso dos alunos cegos, forneça uma noção de espaço da escada e que os proteja de eventuais quedas.

Um detalhe levantado pelos alunos que escapa a atenção das pessoas, mas é um problema para os alunos cegos, se refere à identificação dos banheiros e das salas de aula. Identificação esta que se encontra nas portas destes ambientes, de maneira pouco visível para quem possui alguma dificuldade visual. É possível observar, então, que a UFU foi construída sem a consideração da presença e circulação de pessoas com deficiência.

A pesquisa também procurou identificar as concepções de inclusão presentes no discurso dos alunos com deficiência da UFU. Em sua maioria, é enfatizada a importância da conscientização, da

aceitação das diferenças não como um defeito. Também enfocam a falta de preparação tanto dos professores como dos próprios colegas de curso que, muitas vezes, não são solidários com as dificuldades apresentadas pelos deficientes, como pode ser percebido nos relatos abaixo:

> [...] é você chegar a um lugar e ele estar adaptado para você. Fala-se em fazer inclusão, mas colocam uma pessoa deficiente numa sala e não sabem como trabalhar com ela. O professor também tem que buscar alternativas [...]. As pessoas não buscam preparo para isso (relato de um entrevistado).

> [...] seria todo mundo estar no mesmo espaço [...]. O professor teria que aprender LIBRAS, Braille, para atender aos alunos [...]. Não adianta colocar um surdo sozinho e não ter ninguém [...]. É preciso dar um atendimento adequado (relato de um entrevistado).

> A questão da inclusão envolve afinidade, tanto da pessoa portadora de necessidades especiais como das outras pessoas. As pessoas têm que procurar se relacionar bem (relato de um entrevistado).

> O problema maior é a questão da adequação do sistema [...]. A legislação no Brasil é muito boa, o problema é a aplicação [...]. A inclusão é mostrar a diferença do aluno. Um aluno que é diferente dos outros precisa de apoio, precisa de uma adequação (relato de um entrevistado).

> Fala-se em incluir como se fosse colocar todo mundo no sistema. Fazem um bloco, colocam nele todos os deficientes e dão cursos para eles (relato de um entrevistado).

> É uma questão que deve ser mais trabalhada, principalmente dentro da própria universidade [...] falta um pouco mais, não só de inclusão, mas também de esclarecimento das pessoas (relato de um entrevistado).

Nas falas dos alunos é possível identificar que estes possuem

uma concepção de inclusão coerente com os Parâmetros e as Diretrizes oficiais da inclusão educacional, no entanto, o que se constata é que o que é vivenciado por estes alunos é menos um processo de inclusão e mais um processo de integração, pois é o aluno que tem se adaptado ao ambiente inapto oferecido aos deficientes pela Universidade. Segundo a concepção de Sassaki (1999, p. 122) sobre a inclusão, ele dirá que esta será uma:

> [...] proposição de oportunidades eqüitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoio, em classes adequadas à idade.

Com o intuito de conhecer melhor o perfil dos alunos com deficiência da UFU, procurou-se identificar suas condições de moradia, organização familiar, vínculo com outras instituições e de saúde. Em relação à situação de moradia, identificou-se que apenas um dos entrevistados possui uma maior independência, já que possui sua própria família, ou seja, não depende do auxílio dos pais ou responsável, o que pode ser relacionado com a própria situação dentro da Universidade, no que diz respeito a sua autonomia acadêmica. Os entrevistados, em sua maioria, possuem algum tipo de cadastro em associações especiais para sua deficiência, o que é um dado de grande importância para o fortalecimento de seus grupos, contribuindo para o cumprimento de seus direitos e deveres de cidadãos.

No que diz respeito à utilização de serviço médico, foram apontadas, em especial, dificuldades no acesso ao atendimento na rede pública. Os problemas estão relacionados à demora e ao descaso no atendimento, sendo o acesso físico e a burocracia apontados como os principais.

Outro dado analisado foi o tipo de deficiência e a forma como ela foi adquirida. Dois alunos adquiriram a deficiência na juventude. É interessante deixar claro que há uma distinção quanto às condições de aceitação e sociabilidade diferenciadas entre as pessoas que nascem com a deficiência para os que a adquirem. Estas diferenças variam conforme o tempo em que ocorreram. Para uma pessoa que adquire sua deficiência

no decorrer da vida, sua preparação psicológica se mostra bastante delicada, devendo ter um acompanhamento de profissionais, para aceitação de sua deficiência e, conseqüentemente, de sua inserção na sociedade.

Alguns pontos foram levantados pelos alunos participantes em relação a algumas melhorias que poderiam ser realizadas para dinamizar o acesso à UFU, no que diz respeito ao ingresso pelo vestibular e/ou PAIES. Em relação às provas do vestibular, os alunos apontam a necessidade de adequação conforme a deficiência de cada candidato. O próprio sistema de avaliação desse processo seletivo não leva em consideração as particularidades dos alunos, sendo também que os cursinhos preparatórios e o próprio ensino médio, principalmente da rede pública, não fornecem subsídios necessários para uma concorrência equiparada com os demais candidatos. A UFU precisa rever seus processos de admissão nos cursos, para promover a justiça durante os mesmos para os alunos com deficiência. Vejamos algumas considerações apresentadas pelos alunos entrevistados:

> A minha sugestão é tentar fazer uma conscientização das pessoas. À medida que as coisas forem se encaminhando, acredito que nós vamos conseguir isto (relato de um entrevistado).

> Eu acho que a cidade, não digo só a cidade, mas o país ainda não está totalmente com a estrutura adequada para um portador de necessidades especiais. Tudo isto está melhorando, mas pode melhorar, porque agora alguns setores do poder público estão se interessando. Hoje vemos empresas e até prédios públicos que não se adaptaram, sendo multados (relato de um entrevistado).

> Só aqui dentro da UFU tem muita gente trabalhando com educação especial. Você vai perceber que estudos têm muitos. Agora a distância do estudo e da aplicação é grande demais (relato de um entrevistado).

> O que eu tenho pra falar é sobre a bolsa, pois eu estou tentando pleitear esta bolsa. Eu me interesso pela parte financeira da bolsa, mas não é só

> por isso também. É uma forma de eu me incluir no processo. Não só contribuir pra inclusão dos demais deficientes, mas também a minha própria inclusão neste processo dos deficientes físicos na universidade pública (relato de um entrevistado).

Existe uma concordância nas falas apresentadas pelos entrevistados no que diz respeito à importância da conscientização da sociedade em relação ao processo de inclusão social e educacional, e à necessidade de adaptação da universidade como um pólo produtor dessa conscientização social. Desta forma, a Universidade precisa estar preparada para atender estes estudantes, investindo em sua autonomia e independência, tanto para que sejam bons alunos, quanto bons profissionais no mercado de trabalho. A Universidade necessita proporcionar subsídios teóricos e práticos para que o processo de inclusão educacional seja uma realidade, e não apenas uma teoria ou utopia encontrada em trabalhos, teses e livros, mas que seja algo concreto em nossa sociedade.

Considerações finais

Sabemos que são poucos os estudos existentes na literatura sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e também são poucas as instituições que possuem um mapeamento e um acompanhamento desses alunos. Dessa forma, se faz necessário implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à inclusão desses estudantes no ensino superior, pois a cada ano estamos recebendo mais alunos com algum tipo de deficiência.

O estudo evidenciou que dentre as principais questões que se apresentam diante da inclusão de sujeitos com deficiência na UFU encontra-se o problema da formação docente e dos discursos e representações sociais sobre aqueles a serem incluídos. A UFU encontra-se em movimento, buscando aos poucos entender as demandas oriundas deste grupo de acadêmicos.

Entretanto, precisa aprofundar em seu interior o compromisso de criar espaços para a formação de seus quadros de docentes para

superar as formas excludentes e discriminatórias presentes no seu processo seletivo para o acesso aos seus cursos, bem como de adequação das condições alternativas de apoio educacional aos alunos com deficiência e seus professores, visando oferecer condições equiparadas a todos seus alunos, independentemente das condições físicas e sensoriais que estes possuam.

> A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos isto deixa de ser naturalizado, passando a ser problematizado. Nesse sentido, e partindo do entendimento de que as invenções modernas têm se encarregado de classificar/nomear/narrar/incluir ou excluir os sujeitos, em um mundo cada vez mais difuso e fragmentado, a pesquisa objetiva pensar o atual contexto educacional brasileiro, tendo IESs como campo investigativo, pois tem sido crescente o número de alunos nomeados "com necessidades especiais" que concluem o ensino fundamental e médio e chegam ao ensino superior. Esta situação exige que sejam tomadas as providências, sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como "inclusão excludente", onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer. Somos "hospedeiros", cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, lingüística e historicamente (THOMA, 2006, p. 01).

É preciso investir no acesso, mas também na permanência em tempo normal destes alunos nos seus cursos, não contribuindo para a efetivação de pensamentos e práticas que minimizem o potencial de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, que precisam ter seu fluxo equiparado ao dos demais. Esta é uma forma de contribuir com o rompimento das barreiras construídas no imaginário coletivo e social dos envolvidos no processo, sejam eles docentes ou discentes.

O governo federal tem buscando valorizar as universidades

públicas, de forma tímida, mas com o apoio financeiro oriundo do Programa Incluir a UFU pôde iniciar a realização de muitas das sugestões colhidas durante este estudo como: a organização de ciclos de palestras sobre inclusão e deficiência destinadas a docentes, discentes, técnicos administrativos e demais pessoas da comunidade durante o ano de 2005 e 2006; realizou-se um seminário nacional sobre Educação Inclusiva envolvendo pesquisadores de renome na divulgação de estudos e pesquisas na área, bem como conferências para toda comunidade acadêmica envolvendo esta temática; ofereceu-se a docentes, discentes e técnico-administrativos cursos de LIBRAS e de braile no interior da universidade durante estes dois anos e, ainda, foram adquiridos equipamentos para atender as necessidades de alunos cegos e com baixa visão.

Assim, pensar em aderir ao movimento da inclusão no ensino superior é um desafio que abrange desde a criação de uma política interna que atenda às demandas deste público, bem como criar condições pedagógicas para sua permanência com sucesso durante o curso escolhido.

> Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. E, como base para as reformulações necessárias, tornam-se necessárias investigações sobre as informações e formação dos docentes, as estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas, os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino, entre outras (THOMA, 2006, p. 02).

Assim, não se trata de acatar as determinações legais, que trazem a todos o direito de ter seus acessos garantidos nas diferentes situações sociais: trabalho, educação, saúde e, ainda, suas diferenças aceitas e respeitadas nestas experiências. Entretanto, é preciso romper com as representações e as identidades estereotipadas produzidas historicamente, caso contrário, as mudanças legais, por si só, acabam

produzindo um modelo de "inclusão excludente" em que promovem o acesso, mas durante o processo excluem de diferentes formas, às vezes, sutis, mas que acabam limitando o fluxo destes alunos no ensino superior.

Neste sentido torna-se importante ressaltar que:

> Para que sejam implementadas políticas de inclusão, necessitamos de mais estudos, análises, discussões, problematizações sobre *o que* nos incomoda e *porque* nos incomoda. Problematizarmos os discursos e as representações a partir das quais fomos sendo constituídos nos auxilia a ver que as normas instituídas na sociedade foram inventadas segundo contextos e momentos históricos específicos e que, portanto, podem ser reinventadas e resignificadas, conforme vamos instituindo outros saberes e verdades (THOMA, 2006, p.17).

Cabe à Universidade Federal de Uberlândia, a partir de sua realidade, das suas pesquisas e enfrentamentos oriundos do processo inclusivo re-significar suas experiências de acesso e permanência de alunos com deficiência em seus cursos. As portas estão prontas para serem construídas e/ou desobstruídas, cabe a cada um o papel de construtor desta realidade, que almeja ser inclusiva, de cara nova e com compromissos renovados.

Referências

AMARAL, L. A. et al. Propondo uma política da USP referida à deficiência. Disponível em: <http://www.cecae.usp.br/usplegal/quem/Propondo_uma_Política_da_USP_Referida_à_**Deficiência**.htm>. Acesso em: 20 dez. 2006.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola*: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GONZÁLES REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEBO, D. Universidade para todos: a privatização em questão. *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 3, n. 45, p. 75-89, set./dez. 2004.

MAZZONI, A. A. et al. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Act Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MAZZONI, A. A. Sobre acesso e permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: MORI, N. N.; MARQUEZINE, M. C. (Org.). *Educação especial*: olhares e práticas. Londrina: UEL, 2000. p. 225-233.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R (Org.). *Educação especial*: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 80-93.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Especial. .

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial.... *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 15, 2006. Trabalho apresentado no GT.

Formação de professores e Inclusão Escolar – uma parceria entre a UFU e o CAPSi de Uberlândia (MG)

Silvia Maria Cintra da Silva[1]
Vilma Valéria Dias Couto[2]
Adriana Paschoalick Chaves[3]
Christiano Mendes de Lima[4]
Janaina Cassiano Silva[5]
Vanessa Cristina Alvarenga[5]

O tema da inclusão vem se tornando de extrema relevância em diversas áreas do conhecimento e instâncias de atuação profissional de nossa sociedade. Falar de inclusão remete à análise de como vem se concretizando o direito de todo e qualquer cidadão à saúde, educação, trabalho, moradia e tantos outros direitos garantidos na Constituição Brasileira (MIRANDA, 2003). Falar de inclusão implica também em reconhecer a exclusão em suas mais diferentes manifestações. Exclusão que deve ser compreendida como um processo complexo que envolve dimensões políticas, materiais e subjetivas. Do ponto de vista das instituições, a inclusão vem questionar os diferentes modelos excludentes das organizações que operam em nossa sociedade e que se caracterizam pela segregação no que se

[1] Docente do Instituto de Psicologia da UFU e coordenadora do Projeto de Extensão.
[2] Psicóloga do CAPSi.
[3] Psicóloga.
[4] Coordenador de Saúde Mental do município de Uberlândia.
[5] Psicólogas e mestrandas em Educação pela Unesp - Araraquara.

refere às diferenças e, conseqüentemente, aos diferentes.

Na área da saúde mental, atualmente, a inclusão social da pessoa com sofrimento mental grave é tomada como proposta de tratamento. Esse modo de tratar procura reverter o modelo manicomial, desagregador e desumano, que historicamente ficou reservado à loucura. Em conseqüência de um movimento político (Movimento de Reforma Psiquiátrica), no final da década de 1980 e início dos anos 1990, que culminou em leis e diretrizes para o campo da assistência em saúde mental, surgem diferentes dispositivos de cuidados às pessoas em intenso sofrimento psíquico: Centro de Atenção Psicossocial (Caps), Centros de Convivência, Residências Terapêuticas etc. Esses dispositivos vivem em seu cotidiano o desafio constante de promover a inclusão daqueles que, por alguma razão, estão sob seus cuidados. O Centro de Assistência Psicossocial da Infância e Adolescência de Uberlândia (CAPSi) desde a sua implantação, em 1999, estabeleceu como seu desafio a inclusão social das crianças e adolescentes que recebem sua assistência.

Quando se fala de inclusão social de crianças e adolescentes, pensando em um espaço para os mesmos, a escola se apresenta como um contexto privilegiado para o seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo. Sabemos que a criança contemporânea é uma criança indissoluvelmente ligada ao contexto escolar, que lhe atribui o lugar social e que lhe dá identidade. Crianças e adolescentes com transtornos mentais graves, por apresentarem distúrbios de desenvolvimento e demonstrarem funcionamento intelectual absolutamente atípico são, em sua grande maioria, excluídas do processo escolar, uma vez que não conseguem responder aos padrões de comportamento esperados para a escola. Isto para aquelas que chegam até esta instituição, uma vez que grande parte destes indivíduos ainda é mantida trancada em casa, com poucas possibilidades de convívio social. Para os que conseguem chegar até as escolas tem restado uma única opção: o encaminhamento para uma escola especial, o que os mantêm ainda mais apartados do convívio social mais amplo, muitas vezes ali permanecendo até tornarem-se adultos.

Paralelamente a todo esse movimento da saúde mental de inclu-

são das pessoas com transtorno mental, cresce no Brasil a discussão em torno da inclusão escolar. No campo da Educação, a inclusão passou a ocupar os educadores brasileiros principalmente depois que toda uma série de leis foi criada para garantir a Educação para Todos, que recebeu a denominação de "Educação Inclusiva".

A inclusão escolar levanta discussões polêmicas. De um lado temos alguns teóricos da Educação que defendem a inclusão de forma radical. Eles entendem que todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. Do outro lado, temos os professores que criticam e resistem à inclusão dizendo que não vêem a si mesmos e nem as escolas preparadas para receber as crianças nomeadas de especiais.

A propósito dessa temática, Mantoan (2003), pesquisadora da área, sustenta que a inclusão provoca uma crise de identidade da escola que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada no parâmetro da "normalização" (homogeneidade). Na escola inclusiva a singularidade é tomada como parâmetro e a identidade se constrói na diferença. Trata-se, portanto, como aponta a autora, de uma mudança de paradigma educacional, que rompe com a idéia de que as dificuldades de aprendizagem estão localizadas nos alunos e baseia-se na proposição de que é a escola que, do jeito que está, vem se mostrando incapaz de atender às necessidades educacionais de todos os alunos. A inclusão vai exigir uma reviravolta no modelo de escola que temos hoje instalado, o que envolverá a responsabilidade de vários atores sociais, políticos, comunitários, familiares e tantos outros. No entanto, nessa reviravolta, o professor é ator fundamental, e a proposta de inclusão pode ajudá-los a trabalhar com idéia da sua responsabilidade quanto à aprendizagem das crianças que estão excluídas das escolas, independentemente dos motivos.

No que diz respeito propriamente às experiências de inclusão escolar de crianças com transtorno mental grave (psicóticas e autistas), Kupfer (1996) aponta que a inclusão destas crianças cumpre uma função muito importante em suas vidas. Trata-se do que a autora chama de função terapêutica. Essas crianças enfrentam sérias dificuldades de es-

tabelecer o laço com o outro (laço social) e, segundo ela, a escola pode contribuir para a retomada ou reordenação da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose, processo que é terapêutico para esta criança. Desta forma, a escola pode oferecer à criança uma ordenação, apresentando as leis que regem as relações entre os humanos e o simbólico, para que a criança aproprie-se daquilo que puder, a partir de suas condições pessoais. Ao professor, cabe então a função de sustentar esse laço social, em acréscimo à função pedagógica.

A proposta de trabalho desenvolvida por Kupfer (1996) envolve o acompanhamento do percurso da criança com transtorno mental grave na escola através de um trabalho de apoio ao professor, que precisa sustentar, justamente, essa função de produzir laços sociais.

Feitas as considerações iniciais sobre inclusão escolar, trataremos de apresentar o projeto "Inclusão escolar de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves" que vem sendo desenvolvido pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o CAPSi de Uberlândia.

Trabalhando com a formação de professores

O Instituto de Psicologia e o CAPSi iniciaram uma parceria em agosto de 2002, buscando, inicialmente, trabalhar com as professoras de uma escola de Educação Especial que havia incluído algumas crianças com transtornos mentais graves. Após algumas reuniões com as docentes, verificamos que seria mais produtivo oferecer um curso de extensão na Universidade, para aqueles professores que realmente estivessem interessados, ao invés de irmos às escolas e impormos nossa presença e idéias. Foi proposta a realização do curso no segundo semestre de 2003 e, posteriormente, no segundo de 2004.

Iniciamos o Curso de Extensão: "Formação de Professores para inclusão escolar de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves", com 30 vagas para docentes do ensino básico da rede pública de Uberlândia. Com 40 horas de carga horária, o curso foi oferecido aos sábados, pela manhã, quinzenalmente. Organizado e realizado por uma docente da UFU e três psicólogos do CAPSi, visando principal-

mente a reflexão crítica acerca dos diversos aspectos que envolvem a inclusão escolar e os transtornos mentais. O curso contou também, em cada uma de suas edições, com a participação de duas estagiárias do curso de Psicologia da UFU (cada dupla de estagiárias tem acompanhado o projeto ao longo de um ano e meio).

No segundo semestre de 2003 foi lançado, pela Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, o Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC), cujo objetivo:

> [...] é incentivar e apoiar 25 (vinte e cinco) projetos de extensão que contribuam para reafirmar essa atividade enquanto processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do (a) aluno (a), na qualificação do (a) docente e no intercâmbio com a sociedade; oferecer respostas às necessidades da sociedade por meio de atividades extensionistas, relacionadas a áreas temáticas definidas pela Política Nacional de Extensão Universitária: *Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho* na perspectiva da inclusão social (Edital PEIC n. 001/2003).

Houve uma seleção de projetos de extensão de toda a Universidade e a proposta aqui apresentada foi selecionada em 2003 e em 2004, quando o edital foi novamente lançado. Por meio do PEIC conseguimos bolsas para as estagiárias, material de consumo para o curso e verba para pró-labore, o que nos possibilitou trazer nomes de destaque na área da inclusão escolar para a promoção de palestras abertas ao público, às professoras do curso e também supervisão para a equipe de profissionais do CAPSi e do grupo de inclusão escolar. As atividades de supervisão permitiram que a equipe repensasse sua prática e a proposta desenvolvida.

Quanto ao programa do Curso de Extensão, abordamos os seguintes tópicos: Inclusão Escolar, suas repercussões sociais, aspectos legais e o papel do educador neste processo; Políticas de Saúde Mental; Assistência em saúde mental: CAPS; A criança e a loucura; Formação de Professores e a Arte como recurso mediacional na sala de aula. As

aulas foram ministradas pela docente Silvia M. C. da Silva e pelos psicólogos, autores deste trabalho.

Introduzimos uma parte prática no programa, com oito horas de visitas realizadas em duplas ao CAPSi, que foram divididas em dois encontros de quatro horas cada, sendo realizada, no primeiro, uma observação, e, no segundo, uma atividade com as crianças e adolescentes. Procuramos garantir uma participação mais efetiva das professoras participantes e, para isso, solicitamos, ao final de cada aula, uma síntese do conteúdo apreendido; estabelecemos a freqüência mínima de 85% e solicitamos a elaboração de um trabalho final sobre a temática da inclusão escolar, para o recebimento do certificado ao término do curso.

Nos dois anos de existência do curso, as alunas participaram ativamente das aulas, fazendo diversas perguntas, pensando sobre sua prática diária e o processo de inclusão com questionamentos que envolviam desde aspectos éticos da inclusão até as dificuldades relativas a seu dia-a-dia em sala de aula. Como fora previsto por nós, o contato com os pacientes do CAPSi envolveu intensas emoções por parte das professoras. É importante esclarecer que o contato com crianças e adolescentes com sofrimento mental grave foge completamente de todos os padrões que temos em mente sobre o relacionamento com crianças e adolescentes. O primeiro encontro, de forma geral, produzia grande angústia nas professoras, uma vez que a simples observação destas crianças parece ser mais assustadora do que a interação com as mesmas. Ao envolverem-se efetivamente com as crianças e adolescentes, este contato geralmente tomava um novo sentido e, neste momento, o acompanhamento dos psicólogos nas discussões acerca desse contato mostrou-se fundamental para que as docentes se sentissem acolhidas em suas angústias e dúvidas. A avaliação das participantes, com relação às duas turmas, foi bastante positiva, tendo sido solicitado, inclusive, que a carga horária do curso fosse ampliada.

Considerações finais

Com a constante reflexão sobre nossa prática, a partir da experiência adquirida desde 2002 e das novas demandas criadas a cada nova

etapa do projeto, temos realizado algumas modificações que consideramos pertinentes para que, a partir de nossas possibilidades, possamos acompanhar de forma criteriosa as necessidades das professoras, pais e crianças envolvidas no processo.

Uma das modificações efetuadas ocorreu em 2004, quando um grupo de trabalho conduzido até então por psicólogos do CAPSi, com o objetivo de oferecer elementos do universo escolar para algumas de suas crianças e adolescentes, tentando melhor prepará-las para o ingresso na escola, foi substituindo por estagiárias de psicologia. Buscamos com isso proporcionar um envolvimento mais direto desta população com atividades e materiais relacionados à instituição escolar, almejando introduzir e ampliar seus conhecimentos e também familiarizar as estagiárias com o que é habitualmente vivenciado pelas professoras que se propõem a trabalhar com estes indivíduos.

O projeto contou, ainda, com o acompanhamento de profissionais do CAPSi, da docente da UFU e das estagiárias, por meio de discussões em grupo e de escuta individual de professores, nas escolas regulares que admitiram crianças e adolescentes do CAPSi, tendo sido priorizadas as que foram sendo absorvidas pela rede pública

O projeto tem confirmado como este processo é amplo e complexo e, desde sua criação, tem possibilitado alguns resultados que consideramos bastante positivos, como a avaliação fornecida pelas professoras que participaram do Curso de Extensão, o aumento da inserção de crianças e adolescentes do CAPSi em escolas de ensino regular, em um número maior do que aquele que esperávamos inicialmente.

Apesar de sabermos que, em nosso projeto, acompanhamos as diretivas propostas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a inclusão desta clientela na escola gera inúmeras dificuldades e provoca questionamentos complexos. Talvez esta clientela seja a que mais fuja aos padrões para os quais nossa escola foi criada e que coloque o professor frente aos maiores impasses vivenciados em sua prática cotidiana. Em termos numéricos, esta população é estatisticamente reduzida se comparada à população geral, mas sua presença costumeiramente gera uma mobilização intensa por onde passa. Por isso mesmo acreditamos que os efeitos produzidos por este projeto podem ser de grande

valia para todos os envolvidos, tanto no que se refere ao crescimento pessoal e profissional que promove naqueles que dele participam, quanto para o processo de inclusão social destes indivíduos considerados diferentes.

Este trabalho mostra a relevância e pertinência das atividades de extensão universitária, que possibilitam uma parceria interinstitucional profícua como a aqui relatada.

Referências

KUPFER, M. C. Por que ensinar a quem não aprende. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*. São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, A. A. B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Programa de Extensão Integração UFU/ Comunidade (PEIC). *Edital PEIC n. 001/2003*. Uberlândia, 2003.

Capítulo IX

Deficiência mental – aspectos do atendimento educacional escolar

Claudia Dechichi
Instituto de Psicologia - UFU

As transformações sociais dos últimos tempos, conseqüência de grandes debates, reflexões e lutas por direitos que garantam ao cidadão uma vida mais digna e produtiva, têm suscitado polêmicas em diversos setores de nossa sociedade. Neste processo, a escola tem sido chamada à responsabilidade no desempenho de seu papel fundamental na formação do aluno como cidadão político e social, que deve estar preparado para a inserção participativa em seu contexto cultural, político e econômico.

A Educação brasileira tem sido objeto de diversos estudos ao longo dos últimos anos. Entretanto, apesar de todas as informações científicas que essas pesquisas têm gerado, o sistema escolar continua mostrando-se ineficiente para atender às necessidades das crianças ali inseridas, revelando isso nos altos índices de repetência e evasão escolar do ensino fundamental; no elevado grau de analfabetismo entre os adultos; na baixa qualidade do ensino em todos os níveis e graus; na inadequada formação dos professores; nas condições limitadas e adversas do trabalho nas escolas; da existência de uma política educacional que produza e reforce essa crise na Educação.

A Educação Especial, tradicionalmente, aparece inserida nesse contexto como uma das modalidades de ensino à margem do sistema educacional comum. Apesar dessa posição marginal, e até por conta

dela, a Educação Especial vive de forma intensa os reflexos dessa crise educacional, apresentando, de forma ainda mais aguda, os mesmos problemas detectados na Educação regular, além de outros que são específicos a ela.

Essa modalidade de atendimento educacional surgiu com o objetivo de atender à demanda de um grupo de pessoas que, por possuírem determinadas características intrínsecas diferentes da maioria da população, são consideradas excepcionais e, portanto, necessitadas de processos especiais de Educação (BUENO, 1993). Ao longo dos anos, diferentes termos vêm sendo utilizados para designar essa clientela, e as freqüentes alterações nesse uso refletem a complexidade que envolve a conceituação e compreensão da Educação Especial como fenômeno sócio-histórico-educacional.

O uso de termos diferentes vai além de uma simples questão semântica. Tal fato nos conta sobre as diferentes concepções de Educação Especial, assim como de "indivíduo especial", que foram surgindo, ao longo da história, no bojo das transformações sociais, culturais, educacionais e econômicas ocorridas tanto no Brasil, quanto no contexto mundial.

Considerando a variedade de termos encontrados nos documentos legais e na literatura pertinente ao assunto, de forma geral, nessa categoria educacional especial, são enquadrados aqueles indivíduos denominados como ou excepcionais; ou especiais; ou pessoas com deficiência; ou alunos com necessidades educacionais especiais; ou qualquer outra denominação que traga implícita em seu significado a idéia de desvio da norma; de déficit; de marginalização; de contradição ao modelo padrão de adequação física e/ou mental defendido pela ideologia social dominante; enfim, a idéia de exclusão.

No Brasil, a Educação Especial parece, ainda que de forma acanhada, segundo Jannuzzi (1992), no final do século XVIII e começo do XIX, no conjunto das concretizações possíveis surgidas sob forte influência do Liberalismo, corrente filosófica que foi a grande propulsora de várias reformas educacionais, nelas incluída a implantação da Educação Especial.

Para compreender a evolução histórica da Educação Especial

em nosso país, suas características principais e as mudanças ocorridas ao longo dos anos, é necessário entendê-las, relacionando-as às transformações sofridas por esse tipo de atendimento educacional em outros países do mundo. Portanto, a história da Educação Especial no Brasil deve ser analisada contextualizando-a no panorama das transformações mundiais.

Deficiência mental e Educação Especial

Ao realizar a análise histórica da Educação Especial, em diversos países da Europa e da América do Norte, estudiosos do assunto identificam algumas fases ou estágios na evolução deste atendimento (KIRK e GALLAGHER, 1979; MENDES, 1994; MENDES, 1995; SASSAKI, 1997).

De forma geral, é citado um estágio inicial marcado pela omissão, ou negligência, ou escassez de iniciativas de atendimento ao indivíduo com deficiência mental. Foi a *fase da exclusão social*: a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia, explorava ou eliminava as pessoas com deficiências. Nessa fase, ocorrida em um período anterior ao da era cristã, as práticas de abandono ou extermínio das pessoas que tinham qualquer tipo de deficiência eram atitudes legitimadas nas sociedades, de uma forma geral.

Em seguida, temos um período marcado pela *segregação social* do deficiente, que passou a receber atendimento em instituições assistenciais especiais com fins filantrópicos ou religiosos, ou seja, a *fase de institucionalização*, que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX. A importância dessa fase é que, apesar da segregação institucional imposta ao portador de algum tipo de deficiência, esse indivíduo surgia, no contexto social, como alguém com direitos e possibilidades educativas. O direito de receber um atendimento educacional especializado e de ter a sua reabilitação desenvolvida em lugares especificamente organizados para este fim foi reconhecido. Contudo, apesar dessa fase representar um avanço na evolução dos atendimentos especiais, o deficiente mental ainda aparecia isolado do convívio social, confinado em instituições residenciais.

No final do século XIX e meados do século XX, identificamos uma terceira fase, caracterizada por uma busca de redução da segregação imposta ao indivíduo deficiente e pela ênfase da inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais inseridas, principalmente, dentro de escolas públicas.

A quarta fase, iniciada por volta da década de 1970, veio marcada pelo movimento mundial de *integração social* das pessoas com deficiência, cuja meta era integrar esses indivíduos em ambientes educacionais os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal (KIRK e GALLAGHER, 1979; MENDES, 1994; SASSAKI, 1997; SILVA, 1998).

Essa *fase da integração* do indivíduo deficiente surgia fundamentada na idéia de que a criança devia ser educada até os limites de sua capacidade. Segundo Mendes (1995), a defesa das possibilidades ilimitadas do ser humano e o conceito de que a Educação poderia produzir uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas era uma idéia relativamente recente na história da humanidade, surgida no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Dessa época em diante, o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à Educação dos indivíduos com deficiência mental.

O conhecimento das características principais e o estudo mais aprofundado de cada uma dessas fases, ao longo da história, são extremamente interessantes para os profissionais educadores e imprescindíveis para aqueles que trabalham com atendimentos educacionais dirigidos a pessoas portadoras de algum tipo de deficiência mental. Entretanto, realizar tal aprofundamento, no presente trabalho, nos desviaria de nossos objetivos principais. Aos leitores interessados, sugerimos a consulta ao excelente trabalho de Enicéia G. Mendes (1994), no qual a autora faz um detalhado e aprofundado estudo sobre a construção científica do conceito de deficiência mental e sobre as transformações ocorridas na realidade do atendimento educacional oferecido aos deficientes mentais, ao longo da história, no Brasil e no mundo.

Educação Especial no Brasil - aspectos do desenvolvimento histórico

Em relação à história da Educação Especial no Brasil, encontramos na literatura disponível sobre o assunto uma significativa escassez de informações, já apontada por alguns estudiosos (FERREIRA, 1989; EDLER, 1993; MENDES, 1995). A explicação para este fenômeno não é simples e certamente merece uma análise mais cuidadosa. Entretanto, tal fato denuncia um significativo desinteresse, por parte dos pesquisadores, em relação a esta área da Educação geral.

Ao analisar a evolução do conceito de deficiência mental no Brasil, Jannuzzi (1992) faz uma crítica fundamental ao conceito de normal, demonstrando que tal conceito não se apóia em bases patológicas, genéticas ou neurológicas, mas sim em valores comportamentais esperados, ou seja, em bases ideológicas de uma dada época. Em relação às estratégias desenvolvidas pelo contexto social para atender às diversas demandas da parcela da população considerada "não normal", essa autora observa a existência de uma estreita relação entre o tipo de organização da sociedade e o modelo de atendimento educacional que ali é oferecido ao portador de deficiência mental.

Jannuzzi (1992) aponta que a organização do atendimento escolar para o deficiente mental, ao longo da história do Brasil, revelou, tanto na prática como no discurso dos profissionais da área, as expectativas sociais de cada época, não só mostrando a preocupação de tornar possível a vida dos mais prejudicados, dentro das comunidades, como patenteando a segregação imposta a eles. Em sua análise histórica, ela aponta que é de responsabilidade da própria sociedade o surgimento da deficiência e a facilidade, muitas vezes, apressada e irresponsável, de se desvencilhar das crianças mentalmente diferentes, cujo comportamento não se enquadra nos moldes "oficiais" e esperados.

A evolução do atendimento educacional especial, no Brasil, ao longo da história, irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas em outros contextos do mundo. Os quatro estágios, geralmente identificados na história da Educação Especial em países europeus e nos EUA, não parecem estar evidentes na realidade brasileira (MENDES, 1995).

A primeira fase, a da negligência ou *fase da exclusão social* que, em outros países, pode ser observada até o século XVII, no Brasil, segundo Mendes (1995), parece ter se estendido até o início da década de 50 do século XX. Ao longo desse período, podemos observar que os conhecimentos teóricos relativos à deficiência mental parecem ter estado restritos aos meios essencialmente acadêmicos, com a ocorrência de poucas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Essa fase da negligência ainda predominava em nosso país, quando, em outros países do mundo, já era possível observar o desenrolar da segunda fase, a *era da intensiva institucionalização,* que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX. Nesses países, o predomínio de uma concepção radicalmente organicista sobre a deficiência mental, baseada no pressuposto de que esse fenômeno tinha etiologia hereditária, evidenciando uma degenerescência da espécie, justificava a segregação social dos indivíduos deficientes mentais em instituições assistenciais especiais, defendendo essa institucionalização como a melhor alternativa para combater a ameaça representada por essa população. Enquanto isto, no Brasil, não existia interesse pela Educação e atendimento especiais para os indivíduos considerados idiotas ou imbecis, persistindo, o país, na fase da negligência (MENDES, 1995).

Ao final do século XIX e meados do século XX, observamos iniciativas para reduzir a segregação imposta ao indivíduo deficiente mental e a busca pela inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais, em vários outros países do mundo. No início do século XX, a questão da debilidade mental, categorizada como um dos graus mais leves dos estados inferiores da inteligência, segundo Mendes (1995), foi despertando o interesse dos profissionais da área. A partir desse período, o conceito de deficiência mental começou a depender de critérios essencialmente culturais e, para solucionar o problema, iniciou-se a expansão das classes especiais nas escolas regulares, que tinham como objetivo atender aqueles indivíduos avaliados como sendo deficientes mentais leves.

No Brasil, a preocupação em definir, identificar, classificar a condição da deficiência mental e, conseqüentemente, oferecer algum tipo de atendimento educacional a essa população era quase inexistente até

meados do século XX. Só na década de 50, quando em outros países já surgiam questionamentos sobre a qualidade e os objetivos do atendimento educacional oferecido ao deficiente mental em escolas ou classes especiais é que, no Brasil, começava uma considerável expansão desses tipos de atendimento educacional.

Em sua revisão bibliográfica sobre o tema, Cunha (1989) relata que a Educação Especial, em nosso país, iniciou-se no final do século XIX, como postulações teóricas e divulgação de sua necessidade. Naquela época, a sociedade vivia sob forte influência do Liberalismo, corrente filosófica que impulsionou várias reformas educacionais, bem como da implantação da Educação Especial, no país.

No Brasil Império existia um estreito relacionamento da elite e da classe governamental com os modos de produção e subsistência. Dessa forma, enquanto a economia era de base rural, exigindo trabalho braçal, quase nenhuma atenção era dada à Educação do povo e, como os deficientes mentais adequavam-se àquele modo de produção, seu atendimento ou Educação não se afigurava como um problema ou necessidade social. Com a mudança do sistema de produção, surgiu a exigência de mão-de-obra especializada, e, quando a alfabetização tornou-se requisito para o voto ou instrumento ideológico, a Educação das massas passou a receber atenção especial. Contudo, dessa população com direito a atendimento educacional, eram desvinculados os indivíduos deficientes mentais, porque eram considerados incapazes de assimilar tal Educação e também de enquadrar-se nos modos de produção vigente (JANNUZZI, 1992; TUNES et al.,1996).

> O marco inicial da história da Educação Especial no Brasil é assinalado com a criação do "Instituto dos Meninos Cegos" (atual "Instituto Benjamin Constant") em 1854, e a fundação do "Instituto dos Surdos-Mudos" (atual "Instituto Nacional de Educação de Surdos", o INES) em 1857, no final do período imperial (JANNUZZI,1985; MAZZOTTA,1990; MENDES,1995).

> O início do atendimento educacional voltado para o indivíduo deficiente mental, no país, aparece extremamente relacionado ao aten-

> dimento médico assistencial. Encontraremos, no final do período imperial, o surgimento das primeiras instituições voltadas para o atendimento pedagógico ou médico- pedagógico aos deficientes mentais: uma especializada, montada junto ao Hospital Juliano Moreira (Salvador/BA), em 1874; e outra de ensino regular, a Escola México (Rio de Janeiro/RJ) em 1887, que atendia, também, deficientes físicos e visuais (JANNUZZI,1992; MAZZOTTA,1996).

Existem poucos registros sobre o tipo de assistência prestada por essas instituições, de forma não ser possível dizer se esse atendimento tinha caráter educacional, segundo Mazzotta (1996). Na opinião de Jannuzzi (1992), tais instituições provavelmente foram criadas com o objetivo de realizar o atendimento aos casos mais graves de anomalias que, devido ao grau de comprometimento dos quadros de deficiência, eram considerados como problemas médicos.

Nesse período, as iniciativas na Educação Especial surgiam a partir de duas vertentes: uma médico-pedagógica e outra psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da sociedade brasileira e refletiu, na área da Educação Especial, mediante ações como a instalação de escolas em hospitais, correspondendo às tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. Em alguns estados, a criação de serviços de higiene e saúde pública deu origem à inspeção escolar e à preocupação com a identificação e Educação dos anormais de inteligência (CUNHA, 1989; JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Partindo da crença de que a deficiência mental era uma doença, geralmente, atribuída à tuberculose, doenças venéreas, sífilis, pobreza e falta de higiene, as primeiras iniciativas na área médica, em relação à Educação Especial brasileira, se basearam em medidas ligadas à eugenia e à saúde pública, que resultaram na segregação social dos deficientes mentais.

Já a vertente psicopedagógica defendia a educação dos anormais e procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade. A ênfase dos trabalhos estava na identificação dos anormais, por meio de escalas psicológicas e em sua seleção em escolas ou classes especiais, onde se-

riam atendidos por professores especializados. Os seguidores dessa vertente atuavam de duas formas: por um lado, buscavam medidas pedagógicas alternativas àquelas já existentes e, por outro, desenvolviam e adaptavam escalas de inteligência usadas para o diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais. Esta última forma prevaleceu sobre a primeira e a tendência diagnóstica teve como conseqüência a implementação de medidas que também se revelaram segregadoras, pois deram origem às classes especiais para deficientes mentais (CUNHA, 1989; JANNUZZI, 1992).

Entretanto, seriam os médicos os primeiros profissionais, tanto na pesquisa quanto na prática, a levantarem a questão pedagógica do atendimento ao deficiente mental e a criarem instituições escolares para crianças com maior comprometimento mental, junto a sanatórios psiquiátricos. Se, por um lado, essas iniciativas propiciavam a segregação social, por outro, elas também representavam a crença na importância da educação dos indivíduos com deficiência mental (MENDES, 1995).

A proclamação da República no Brasil, em 1889, provocou importantes mudanças no cenário político educacional do país. A Constituição Federal de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: o ensino primário e o profissionalizante passaram a ser responsabilidade dos estados e municípios; e os ensinos secundário e superior ficaram a cargo da União (MENDES, 1995; MAZZOTTA, 1996)

No período inicial da República, existiam apenas seis instituições destinadas ao atendimento escolar do deficiente mental e a Educação Especial continuava a ser influenciada pelas duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica.

As mudanças políticas, econômicas e sociais continuaram a interferir de forma evidente nos rumos da Educação no Brasil. A fase de estruturação da República, nos vinte primeiros anos do século XX, provocou uma série de transformações político-sociais, que resultaram em mudanças no cenário da Educação brasileira.

A economia brasileira passou por uma fase de relativa estagnação até a primeira grande guerra, em 1914. Isto propiciou a manutenção de um sistema dualista, que favorecia a elite nacional e grande par-

cela da classe média, em detrimento das classes populares que não tinham acesso ao atendimento educacional (TEIXEIRA, 1997). A inserção do Brasil no capitalismo mundial, na Primeira República, à semelhança do que acontecia nos fins do Império, continuava sendo feita pela produção agrícola, predominantemente ligada à grande propriedade, com a utilização de instrumentos de trabalho bem simples. Em uma sociedade organizada dentro desse modo de produção, com um desenvolvimento industrial ainda incipiente, a escola popular não era considerada importante por nenhuma das camadas sociais (JANNUZZI, 1992).

Com o fim da primeira guerra mundial (1914-1918), iniciou-se, no Brasil, um surto de desenvolvimento industrial e a busca pela nacionalização da economia. Com isto, o modelo econômico vigente no país começou a ser lentamente modificado. Em função disto, aumentou-se a necessidade de mão-de-obra especializada, suprida, principalmente, pelos imigrantes italianos e espanhóis chegados ao Brasil no final do século XIX e início do século XX (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Desde 1890, essa afluência de imigrantes, que chegavam ao país com outro nível de percepção da realidade, provocou o surgimento de núcleos de diversas tendências, como a anarquista, a socialista, a marxista etc. O grupo dos anarco-sindicalistas, influenciado pela prática do sindicalismo francês, iria exercer importante influência no meio operário, que passou a lutar por melhores condições de vida e pela emancipação social, por meio de ações sindicais. Movimentos de contestação popular seriam observados durante toda a década de 1920, provocando uma repressão mais intensa por parte do governo (JANNUZZI, 1992). A valorização da ordem e a busca pelo progresso passaram a permear o discurso oficial e a conduzir as ações das instituições sociais mantenedoras da ordem social vigente.

A escola primária pública começou a ser popularizada entre a década de 20 e 30, quando o nível de analfabetismo da população em idade escolar chegou a números espantosos: em 1920, para cada grupo de 1.000 habitantes, encontramos apenas 41 alfabetizados, subindo este índice para 54 cidadãos alfabetizados em 1932 (JANNUZZI, 1992). A expansão do ensino primário, iniciada nesse período, ocorreu dentro

de uma política de Educação popular reduzida: diminuição do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos (MENDES, 1995).

No final do século XIX, havia surgido, em alguns países da Europa, o movimento educacional da Escola Nova, que se caracterizava pela implantação de escolas com propostas diferentes daquelas das escolas tradicionais, consideradas excessivamente rígidas e com viés intelectualista, que pouco se adequavam às transformações sociais em curso. Os princípios do movimento da Escola Nova, segundo Cunha (1989), eram a crença no poder da Educação; o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança.

O movimento da Escola Nova, que já vinha penetrando no Brasil em forma de idéias, desde os fins do Império, começou a concretizar-se de fato a partir de 1920, com o surgimento de instituições educacionais montadas dentro desse modelo.

Desde o início, esse movimento incorporara, no Brasil, muito da metodologia e das concepções de profissionais que trabalhavam com deficientes mentais. Isto porque pesquisadores como Decroly e Montessori, considerados os representantes mais influentes do movimento escola-novista brasileiro, antes de atuarem com crianças normais, já haviam desenvolvido um eficiente trabalho educacional voltado para indivíduos anormais, o que influenciou significativamente a produção científica e a atuação profissional desses dois educadores (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Várias reformas foram empreendidas na Educação brasileira, influenciadas pelo movimento da Escola Nova. Os educadores que seguiam a vertente psicopedagógica, entusiasmados pelos ideais escola-novistas, que se baseavam na Psicologia das diferenças individuais, preocupavam-se com aqueles que fracassavam na escola e tentavam seguir o princípio da "educação para todos". Nessa época, a ênfase nos princípios psicológicos indicava a grande influência da Psicologia na Educação, difundindo amplamente o uso de testes de inteligência para identificar os indivíduos com deficiência mental (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

A partir da década de 1920, no cenário educacional brasileiro,

evidenciou-se uma maior preocupação com a identificação daqueles considerados casos leves de "anormalidade da inteligência" inseridos nas escolas regulares, já que os casos mais graves não tinham nem o direito de se matricular nessas escolas. Um exemplo desse interesse foi a repercussão do controvertido trabalho realizado em 1913 pelo professor Clemente Quaglio, no qual ele aconselhava a seleção empírico-escolar de alunos, feita por professores e diretores, mediante questionários e observações. A partir dessa seleção, os supostos "anormais" seriam encaminhados ao médico (seleção médico-pedagógica) para exame e, por fim, dar-se-ia a seleção específica daqueles alunos que comporiam as classes ou seções de escolas especiais ou asilos-escolas (JANNUZZI, 1992).

No decorrer da década de 20, no Brasil, várias reformas educacionais estaduais foram empreendidas dentro dos princípios da Escola Nova. Professores-psicólogos europeus foram trazidos para ministrar cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial nacional. Dentre eles, chegou a Minas Gerais, em 1929, a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais naquele estado. Em 1932, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e participou ativamente do movimento que resultou na implantação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954. Além disso, essa psicóloga iria influenciar a formação de um número significativo de profissionais que, posteriormente, estariam trabalhando no país na área da Educação Especial (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Contudo, apesar das reformas empreendidas e das mudanças observadas no sistema educacional regular, a Educação Especial permanecia muito limitada no país: até 1930 existiam apenas 16 locais para educação de deficientes mentais, subindo este número para 22 estabelecimentos, em 1935, segundo Jannuzzi (1992).

Na análise de Cunha (1989), apesar do movimento da Escola Nova ter defendido a diminuição das desigualdades sociais, sua influência na Educação Especial muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares. Ao enfatizarem o estudo das características individuais e proporem um ensino adequado e especializado e de

adaptarem técnicas de diagnóstico, especialmente do nível intelectual, os seguidores da Escola Nova estimularam o processo de identificação daqueles alunos que não estavam atendendo às exigências da escola, apontando a necessidade deles receberem uma educação adequada, justificando, com isto, sua segregação em classes ou escolas especiais.

Enquanto a conquista da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, segundo Mendes (1995), eram vistas como o resultado da luta pela igualdade de oportunidades educacionais para todos, a segregação dos alunos deficientes mentais, ou de qualquer outro, que não atendesse às exigências da escola, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida.

As concepções de deficiência mental explicitadas pelos educadores, em cada época, incorporavam as expectativas sociais existentes no momento histórico em que surgiam. Os padrões escolares que enfatizavam a manutenção da situação, da não desestabilização da ordem vigente, revelavam as expectativas sociais predominantes na época. Nesse contexto, segundo Jannuzzi (1992), a concepção de deficiência mental passou a englobar diversos tipos de crianças, que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e veiculados aos padrões escolares. Assim, encontraremos agrupados, sob o mesmo rótulo de deficientes mentais, alunos: indisciplinados; com aprendizagem lenta; abandonados pela família; portadores de lesões orgânicas; com distúrbios mentais graves; enfim, toda e qualquer criança considerada fora do "padrão normal" e classificada como "anormal".

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, a condição da deficiência mental não era considerada, essencialmente, como uma ameaça social nem como um mecanismo de degenerescência da espécie. A preocupação com a eugenia, que aparecia no campo da saúde de forma generalizada, promovendo a implantação de serviços de saúde pública e higiene mental, com objetivos disciplinadores, voltados para a intervenção em problemas urbanos, tais como a pobreza, a falta de higiene e a ocorrência de doenças, atribuía a condição da deficiência mental a infortúnios ambientais, apesar da crença na etiologia organicista e patológica desse fenômeno (MENDES, 1995).

A defesa da Educação dos anormais, nessa época, visava economizar despesas que a segregação e manutenção dessa população em manicômios, asilos ou penitenciárias provocaria aos cofres públicos. Esperava-se que a Educação dos anormais pudesse torná-los cidadãos produtivos, além de prevenir que esses indivíduos viessem a cometer futuros atos delituosos em sociedade, assegurando-se, deste modo, a ordem e o progresso. Além disso, assim como o estudo da psicologia dos neuropatas ajudava a Psicologia a conhecer o Homem são, esperava-se que o conhecimento claro e integral dos educandos anormais ajudasse a Pedagogia a entender melhor não só a Educação dos casos mórbidos, como também a Educação dos alunos normais (JANNUZZI, 1992).

Enquanto em outros países do mundo, até na metade do século XX, o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais era acelerado, com a implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no Brasil, predominava uma despreocupação com a conceituação da deficiência mental e com o desenvolvimento de mecanismos efetivos de identificação, classificação e segregação social (MENDES, 1995).

Portanto, até a década de 40, a Educação do deficiente mental não era considerada ainda um problema, dentro da pouca escolarização geral do país. As reformas estaduais na Educação ocorridas, até então, não visavam favorecer a Educação dos deficientes mentais. Essas reformas foram elaboradas com os olhos na Educação do indivíduo normal, dentro dos padrões de excelência aceitos, naquele momento, pelos profissionais idôneos e especializados, não havendo, no panorama nacional, até então, uma preocupação com as crianças deficientes (JANNUZZI, 1992).

Na década de 50, enquanto no cenário mundial já começavam as discussões e questionamentos a respeito da qualidade e objetivos dos serviços educacionais especiais institucionalizados, no Brasil, ocorria uma considerável expansão das classes especiais em escolas públicas e de escolas especiais comunitárias. Entre 1950 e 1959, aumentava o número de estabelecimentos de ensino especial para alunos com deficiência mental, sendo que a maioria destes (77%) eram da rede pública,

principalmente dentro de escolas regulares de ensino.

Com a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954), a partir da década de 60, a iniciativa privada, em sua maioria de natureza filantrópica sem fins lucrativos, fortalece-se no campo da Educação Especial para o deficiente mental, provavelmente em conseqüência da omissão governamental nesse setor.

A grande expansão do atendimento educacional especial, no Brasil, passou a ocorrer após 1954. Entretanto, esse só seria explicitamente assumido pelo governo federal a partir de 1957, quando o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de Educação e instituições especializadas e lançou campanhas nacionais para a Educação de pessoas portadoras de deficiências (MAZZOTTA, 1996; MENDES, 1995).

A primeira dessas campanhas foi dedicada à Educação dos deficientes auditivos – "Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro" (1957); seguida pela "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão" (1958). Apenas em 1960, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro, foi instituída a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais – Cademe" (MAZZOTTA, 1996).

A Cademe, instituída pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado no Diário Oficial da União em 23 de setembro de 1960, tinha por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo. Essa finalidade deveria ser alcançada por diversas formas e, uma delas, citada no item VIII, do proferido artigo seria: "Promovendo e auxiliando a integração dos deficientes mentais aos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas" (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

A intensificação dos debates sobre Educação popular e sobre a reforma universitária, os movimentos de educação popular, as novas teorias psicológicas influenciando a Pedagogia e as análises críticas dos

teóricos, ocorridos a partir da década de 1960, segundo Mendes (1995), acabaram com a ilusão de que a escola pudesse funcionar como agente de democratização social.

A democratização do acesso à escola pelas classes populares, pela instauração do ensino público, gratuito e obrigatório, não garantia a permanência dessa população nos bancos escolares. Os altos índices de reprovação e evasão dos alunos revelavam o fenômeno do fracasso escolar, indicando que a escola não estava conseguindo cumprir seu papel institucional.

Dessa forma, estabeleceu-se uma relação, diretamente proporcional, entre o aumento das oportunidades de escolarização da população de classes sociais mais baixas e a ampliação do número de classes especiais para os casos de deficiência mental leve identificados nas salas de ensino regular das escolas públicas (FERREIRA, 1989; JANNUZZI, 1992).

Enquanto isto, a sociedade civil começou a se organizar para implantar novas escolas especiais, buscando suprir a falta de instituições que atendessem os indivíduos com deficiência mental mais grave, dentro do sistema educacional. Assim, a evolução dos serviços de ensino especial ocorrida nesse período se deu, principalmente, mediante modalidades segregadoras, com a implantação de classes especiais em escolas públicas para os deficientes mentais leves, e escolas especiais de natureza privada e sem fins lucrativos para atender aos casos mais graves de deficiência mental (MENDES, 1995).

Ao longo dos anos 60, as várias iniciativas implementadas na área da Educação Especial revelaram o aumento do interesse da sociedade em relação ao problema da deficiência mental. Nessa época, segundo Jannuzzi (1992), ocorreu a maior evolução no número de serviços de ensino especial já observada no Brasil. Em 1969, existiam 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais no país, cerca de quatro vezes a quantidade existente em 1960.

Provavelmente, segundo Mendes (1995), esse rápido crescimento tenha influenciado o estabelecimento das bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil.

Tanto é assim que, com a promulgação da Lei nº. 4020. de 20 de

dezembro de 1961, as diretrizes e bases da Educação nacional foram fixadas e nesse texto encontramos dois artigos dedicados ao atendimento educacional especial. No Artigo 88, em específico, era determinado que a "educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade". O direito à Educação, portanto, estava garantido aos excepcionais, mas o processo educativo devia enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de contribuir para a integração desses indivíduos na comunidade (MENDES, 1994).

Além disso, como nos lembra Carvalho (1997), nessa época, o modelo de desenvolvimento que prevalecia em nosso país era o nacional-desenvolvimentismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, com uma formação generalista.

Na década de 1970, enquanto em outros países mais avançados, influenciados pelo princípio da normalização, iniciavam-se os debates sobre estratégias que possibilitariam a integração dos indivíduos deficientes mentais na comunidade, marcando o início da quarta fase na evolução do atendimento ao deficiente mental – a fase da integração social –, no Brasil, a Educação Especial institucionaliza-se definitivamente.

A Educação Especial aparece oficializada, em nosso país, em termos de centralização e planejamento, com os planos setoriais de Educação da década de 1970 (FERREIRA, 1992).

A análise dos documentos legais que surgiram, desde então, traduz os modelos de desenvolvimento adotados em nosso país. O espaço destinado às questões relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, os objetivos pretendidos e as estratégias planejadas não só revelam a concepção de deficiência por trás do discurso oficial, como indicam a forma como o Estado acreditava que deveria ser a inserção desses cidadãos na sociedade e como eles poderiam participar do desenvolvimento do país (CARVALHO, 1997).

A nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971), estabeleceu um sistema educacional com mais flexibilidade, criou condições favoráveis

para o atendimento às diferenças individuais dos alunos e prescreveu um atendimento especial, citado no Artigo nº 09:

> Art.9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A menção deste artigo gerou muitas críticas, em função da descrição da clientela que deveria usufruir a Educação Especial. Um dos pontos mais discutidos era o fato do texto inserir, na categoria de alunos especiais, todos aqueles que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Segundo Carvalho (1997), a confusão gerada foi enorme e, até hoje, sentem-se os efeitos da interpretação desse texto ao pé da letra, ao se constatar o encaminhamento para as classes ou serviços especiais daqueles alunos defasados na relação idade/série, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, sem serem necessariamente deficientes. Além disso, conforme comenta essa autora, inúmeras outras razões poderiam gerar tal atraso e defasagem, que não justificariam o encaminhamento desses alunos para o tratamento especial.

A Lei nº. 5.692 refletia o novo modelo de desenvolvimento adotado pelo país que, com a internacionalização da economia, passou a incentivar a especialização profissional para atender à divisão do trabalho e ao suprimento de mão de obra para o mercado em expansão. O reflexo da influência da adoção desse modelo de desenvolvimento nos rumos da Educação Especial pôde ser constatado no incentivo à formação de especialistas nas diversas áreas da excepcionalidade, no desenvolvimento de pesquisas e estudos específicos no âmbito das universidades, e na criação de escolas e classes especiais onde esses especialistas poderiam atuar (CARVALHO, 1997).

A recomendação de que os alunos especiais deveriam receber "tratamento especial" representa outro ponto polêmico dessa Lei. No Parecer 842/72, do Conselho Federal de Educação, o conselheiro Walnir

Chagas observa que o Artigo 9º define a Educação dos excepcionais como um aspecto do ensino regular, significando o compromisso dos vários sistemas educacionais e a garantia de assistência técnica e financeira.

O parecer do conselheiro revela a influência de idéias fundamentadas no princípio de normalização, conceito originado na Dinamarca em 1969 e que se tornou a base conceitual para o processo de integração social do indivíduo deficiente mental.

A reforma de ensino, ocorrida em 1971, na vigência do regime militar, expandiu bastante o Ensino Especial, apesar de não ter alterado a forma desse atendimento. Cunha (1989) levanta a hipótese de que, nesse período, tenha ocorrido uma mudança no papel social das Classes Especiais. Enquanto que as primeiras iniciativas do Serviço de Higiene Mental da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo demonstravam preocupação efetiva com o aluno deficiente mental, a expansão das classes especiais, a partir da década de 1970, veio atender à inadequação do ensino regular, que passou a ter nas classes de Educação Especial a válvula de escape para seu fracasso.

A relação estabelecida entre fracasso escolar e deficiência mental leve, desde essa época, estimulou a realização de investigações desse fenômeno. Segundo Ferreira (1992), tais estudos demonstraram que, na maioria dos casos, as classes especiais para deficientes mentais leves se constituem mais em um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam (fracassando) nas classes normais, do que em um procedimento para trazer indivíduos com deficiência mental para a escola.

A partir dos anos 1980, no contexto mundial, a prática da integração social teve seu maior impulso, reflexo dos movimentos de luta e defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. As novas conquistas alcançadas por esses movimentos levariam, ao final dessa década, a um questionamento e discussão sobre as idéias envolvidas na prática da integração social e sobre os objetivos alcançados com esse processo. A integração social dos deficientes mentais, da forma como vinha sendo praticada, revelara-se como um processo insuficiente para acabar com a discriminação social sofrida por esse grupo de indivíduos,

e propiciar-lhes uma verdadeira participação social, com a garantia de igualdades de oportunidades e direitos.

No Brasil, desde a década de 1960, nos primeiros documentos oficiais relacionados à Educação Especial, identificamos um discurso intensamente marcado pela filosofia da normalização e pela necessidade de estabelecer estratégias de integração no atendimento ao portador de deficiência. Essa ênfase na normalização dos serviços e na busca pela integração dos deficientes mentais tem persistido, até hoje, tanto nos documentos oficiais como no planejamento do atendimento educacional oferecido ao deficiente mental.

Entretanto, Mendes (1994) alerta nos que a adoção do *princípio da normalização,* na realidade da Educação Especial do Brasil, não teve o mesmo significado adquirido nos EUA ou na Europa, pois a história do atendimento aos indivíduos deficientes em nosso país foi construída com peculiaridades específicas da nossa realidade.

A ausência da *fase de institucionalização* intensiva dos indivíduos com deficiência no Brasil acabou influenciando nos significados que a filosofia da "normalização" assumiu em nossa realidade. A implantação desse tipo de filosofia educacional parece ter sido relacionada às justificativas da instalação das classes especiais para deficientes, nas escolas regulares brasileiras.

Assim, com o objetivo de buscar a integração escolar, a aplicação da filosofia da normalização no Brasil, segundo Mendes,

> [...] parece ter produzido um sistema paralelo que, embora tenha ampliado o atendimento ao portador de deficiência, uma vez que propiciou a diversificação dos serviços e a suposta inserção de educandos com necessidades especiais na escola regular, ocasionou também um mecanismo mais sutil de discriminação e segregação sócio-educacional (1994, p. 08).

Portanto, para aquela autora, é necessário que se faça um questionamento mais cuidadoso sobre os possíveis significados que o movimento de integração escolar produziu na evolução do atendimento educacional aos deficientes em nosso país, considerando-se as peculiaridades de sua implantação na nossa realidade e as decorrências deste processo.

O movimento de integração social das pessoas com necessidades especiais

A integração social dos indivíduos deficientes é um construto histórico recente, que emergiu na década de 60, relacionada a outros importantes movimentos sociais, os quais reviram antigos paradigmas sociais e caracterizaram novas maneiras de considerar a sociedade, a escola e, particularmente, certas populações historicamente marginalizadas (DORÉ et al.,1996), dando um novo sentido para as ações e políticas relacionadas a esses indivíduos.

O movimento pela integração da pessoa deficiente, na Europa, pode ser considerado como decorrente da conjunção histórica de três fatores, segundo estudiosos do assunto: o advento das duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico.

Como conseqüência das duas grandes guerras, surgiu nos países atingidos uma grande quantidade de pessoas mutiladas, debilitadas e perturbados mentalmente. As sociedades desses países viram-se diante da necessidade de criar formas de atendimento e reintegração desses indivíduos ao meio social. Além disso, o curto intervalo entre as duas guerras e o número de baixas ocorridas geraram um déficit de mão-de-obra, o que levou à implantação de programas de Educação, saúde e treinamento para que trabalhadores deficientes pudessem preencher as lacunas da força de trabalho européia (CORREIA, 1997; SANTOS, 1995).

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o fortalecimento dos movimentos de luta em defesa dos direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais ocorridas ao longo da segunda metade do século XX, estão na gênese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com necessidades educacionais especiais. Despontava, então, uma fase de esperança e luta por melhores tempos, espelhada num renascimento humanista, cada vez mais crescente, e que atingiu seu auge nos anos 1960. Nesse período, ocorreu uma mudança de perspectiva em relação ao tipo de inserção das pessoas deficientes na força de trabalho, que

havia sido originada no pós-guerra. A demanda, que antes tinha por objetivo preencher lacunas, agora se daria no sentido de integrar os indivíduos deficientes com base em seus direitos como seres humanos e indivíduos pertencentes a uma sociedade (CORREIA, 1997; SANTOS, 1995).

Paralelo aos dois fatos já mencionados, o avanço científico dessa época trouxe informações importantes sobre aqueles grupos considerados minorias sociais. Estudos sociológicos, realizados nos Estados Unidos, citados por Santos (1995), revelaram a escassez ou carência total de acesso às provisões sociais, de saúde e educacionais, pelas minorias étnicas. Pesquisas nas áreas médica, educacional e psicológica defendiam uma abordagem menos paternalista em relação aos indivíduos deficientes e enfatizavam que a "excepcionalidade", necessariamente, não deveria se constituir num impedimento total para a aprendizagem dos indivíduos deficientes, nem significar uma incapacidade deles em freqüentar o ambiente escolar.

As novas tendências no campo educacional, em oposição a uma visão positivista, trariam à tona a concepção de Educação como instrumento para o desenvolvimento de um saber e de uma consciência críticos, com abordagens pedagógicas centradas no aluno, visando à sua formação como futuro cidadão, como agente social ativo e histórico.

Os movimentos a favor da integração dos deficientes mentais surgiram nos países nórdicos no início da década de 1960, quando, em 1950, na Dinamarca, traçava-se, pela primeira vez, um plano para integração de crianças portadoras de deficiência mental. A idéia da integração nascia para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas portadoras de deficiências durante vários séculos.

Ainda na década de 1960, observou-se um "boom" de instituições especializadas, que ofereciam, aos grupos específicos de indivíduos deficientes, todos os serviços possíveis correspondentes àqueles encontrados fora da instituição, disponibilizados para a população considerada normal. A segregação continuava, só que agora no âmbito institucional, dentro de escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes recreativos especiais etc. (SASSAKI, 1997).

Ao final daquela década, a idéia de integração social foi ampliada e o objetivo da nova abordagem passou a ser o de promover a integração das pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho, a família e o lazer. O fator propulsor de tal mudança de perspectiva foi a elaboração e divulgação de um importante princípio – o "princípio da normalização" (SASSAKI, 1997).

Em 1969, na Dinamarca, Nirje – Diretor da Associação Sueca para Crianças Retardadas – formula o "princípio da normalização", que se constituiria na base conceitual do processo de integração social dali em diante. Em sua redação inicial, o princípio referia-se apenas a pessoas com deficiência mental, como se pode constatar:

> O princípio de normalização significa colocar ao alcance dos retardados mentais, uns modos e umas condições de vida diários o mais parecidos possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (STEENLANDT, 1991 apud CARVALHO, 1997, p. 45).

Este princípio foi generalizado, a partir de 1972, por Wolfensberg, para todas as pessoas com deficiências, e contemplou tanto os meios possíveis, quanto os resultados alcançados. Isto quer dizer que, para Wolfensberg, a normalização era a utilização de meios, tão culturalmente normativos quanto fosse possível, para estabelecer e/ou manter condutas e características pessoais as mais culturalmente normativas quanto fosse possível (apud STEENLANDT, 1991).

O pressuposto básico do "princípio da normalização" era o de que toda pessoa portadora de deficiência, especialmente a deficiente mental, tinha o direito de experienciar um estilo, ou padrão de vida, que fosse comum ou normal à sua própria cultura, ou seja, a todos os membros de uma sociedade deveriam ser oferecidas oportunidades iguais de participar em atividades comuns àquelas partilhadas por seu grupo de pares (MENDES, 1994).

Definida como um princípio ou como um objetivo a ser alcançado, a "normalização" não era específica da escola; ela passava a englobar os diversos aspectos da existência em sociedade e de todas as etapas de vida dos indivíduos com deficiência. Além disso, o "princípio da

normalização" não permaneceu restrito aos fatores relacionados à vida dos indivíduos afetados por uma incapacidade ou uma dificuldade, ele passava a envolver também todas as outras pessoas que estavam em contato com aqueles indivíduos, ou seja, sua família e a sociedade que se relacionasse com eles (DORÉ et al.,1996).

Uma das opções de integração escolar denominava-se *mainstreaming*, ou seja, "inserção na corrente principal", e seu sentido é análogo à existência de um canal educativo geral, que, em seu fluxo, vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. Pelo conceito de *mainstreaming*, o aluno portador de deficiência mental, ou com dificuldades de aprendizagem, deve ter acesso à Educação, sendo que essa formação deverá ser adaptada às suas necessidades específicas (MANTOAN, 1998).

Foi a partir da década de 1980 que a integração social, como movimento, teve seu maior impulso com o fortalecimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência. No Brasil, essa influência é vista, claramente, na redação dos textos oficiais que normatizaram o atendimento educacional especial.

Ocorreu, também nessa década, a despeito das críticas iniciais, o desenvolvimento de estratégias de operacionalização do "princípio de normalização" por meio de integradores. O processo de *mainstreaming* firmou-se como filosofia de integração amplamente aceita (MENDES, 1994).

A defesa da integração social da pessoa com deficiência, sem dúvida alguma, foi um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de uma forma mais efetiva, se comparado à situação anterior de segregação. Entretanto, se o processo de integração social tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível compatível com os padrões sociais vigentes, tal esforço tem se mostrado unilateral em nossos dias; um esforço somente da pessoa portadora de deficiência e de seus aliados – a família, a instituição especializada e algumas pessoas envolvidas na causa da inserção social – segundo Sassaki (1997).

Da forma como está sendo realizada hoje, a integração escolar/

social pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. A sociedade cruza seus braços e aceita o deficiente desde que ele se torne capaz de adaptar-se ao seu contexto social e às formas de desempenhar os papéis sociais necessários. Essa prática reflete o ainda vigente modelo médico de compreensão da deficiência, que compreende este fenômeno tendo, como referência, um conjunto de significados construídos sócio-historicamente, fundamentados em uma explicação médica da deficiência mental.

Dentro de uma visão organicista de Ser Humano, a explicação médica focaliza a deficiência no indivíduo desviante, enfatiza o diagnóstico e prognóstico clínicos (a médio e longo prazos) e tem como objetivo fundamental classificar, comparar e normatizar o desviante. O modelo médico de deficiência parte do pressuposto de que as pessoas portadoras de uma deficiência são doentes e debilitadas, pois estão afastadas de um "estado normal" de condição humana, que, nesse caso, seria aquele estado considerado dentro da norma – o ser normal, o ser saudável. Por conta das diferenças que apresentam, os indivíduos com deficiência mental, dentro desse modelo, são discriminados como incompetentes para o exercício de atividades sociais (educação, lazer e trabalho), desconsiderados em seus direitos e deveres, reconhecidos como indivíduos incompetentes para aprender, pensar e decidir, e submetidos a um permanente estado de dependência em relação a outras pessoas. De forma geral, nas interações sociais realizadas tendo como referência este modelo de compreensão do fenômeno, as pessoas acabam se relacionando com o quadro etiológico da condição deficiente e não com o seu portador.

O modelo médico de compreensão da deficiência está muito arraigado na realidade da Educação Especial brasileira e isto, em parte, tem sido responsável pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para inserir, em seu meio, os indivíduos com deficiência, de modo a favorecer-lhes os desenvolvimentos pessoais, sociais, educacionais e profissionais. Partindo do pressuposto de que a deficiência é um problema existente exclusivamente na pessoa deficiente, a sociedade sempre foi levada a crer que bastaria

oferecer a esses indivíduos algum tipo de serviço especializado e o problema estaria solucionado.

Fundamentado em um modelo médico de deficiência, que "tenta 'melhorar' as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade" (WESTMACOTT apud SASSAKI, 1997), o processo de integração social tem concentrado esforços no sentido de inserir na sociedade pessoas com deficiência que já tenham alcançado um nível de desempenho compatível com os padrões sociais vigentes. O processo de integração baseado num modelo médico de deficiência, para Sassaki, pouco ou nada exige da sociedade no que se refere a mudanças de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais.

De forma geral, a defesa do modelo de integração escolar do indivíduo com deficiência mental, por meio do processo de *mainstreaming,* está muito presente nos projetos de Educação Especial desenvolvidos, atualmente, no Brasil. No processo de *mainstreaming*, o aluno deficiente mental deve ter acesso à Educação, sendo sua formação escolar adaptada às suas necessidades específicas. Para que tal objetivo seja alcançado, deve haver uma diversidade de possibilidades e de serviços disponíveis a esse aluno: opções que vão da inserção em classes regulares ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração, nesse modelo, é representado por uma estrutura denominada "sistema de cascata", em que é oferecido ao deficiente mental um ambiente menos restritivo, em todas as etapas da integração, com a garantia desse aluno poder transitar ao longo do "sistema". O *mainstreaming* trata de uma concepção de integração parcial, porque o sistema de cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. Os alunos que se encontram em serviços segregados raramente se deslocam para outros menos segregados (MANTOAN, 1998).

O sistema de cascata e as políticas de integração no modelo *mainstreaming*, em muitos casos, acabam sendo usados pela escola para ocultar o seu fracasso em relação a alguns alunos, isolando-os e só integrando aqueles que não constituem um desafio à sua competência (DORÉ et al.,1996). A seleção dos alunos que se enquadram nas situações de *mainstreaming* é feita utilizando-se um processo de avaliação e

seleção (supostamente "objetivo"), que irá apontar quais serão elegíveis para serem integrados. Entretanto, a objetividade desse processo é questionável e os critérios utilizados, em muitos casos, são subjetivos, arbitrários e inadequados para revelar a real condição daquele aluno.

Seguindo o curso das transformações das práticas sociais relacionadas à forma de inserção social dos indivíduos com necessidades especiais e aos tipos de atendimento oferecidos a eles, observamos o surgimento de uma quinta fase, na segunda metade da década de 1980, e que será incrementada nos anos 1990: a fase da Inclusão Escolar.

A Educação Inclusiva

O fenômeno da Inclusão Escolar surgiu contextualizado pelos eventos e transformações sociais que vinham ocorrendo ao longo da história da Educação Especial, caracterizando uma quinta fase na evolução do atendimento educacional que a sociedade, de forma geral, havia oferecido às pessoas com necessidades especiais.

Já havia, na segunda metade dos anos 1980, em alguns países da Europa e nos EUA, um consenso entre os estudiosos e pesquisadores quanto à necessidade de mudanças na forma como o processo de integração/*mainstreaming* vinha ocorrendo. Se havia concordância de idéias quanto à necessidade de mudanças, as opiniões dividiam-se em relação às soluções encontradas para implementá-las, daí surgindo, basicamente, duas orientações.

Uma delas propunha a melhoria e aprofundamento do conceito de integração/*mainstreaming*, por meio de experiências mais controladas, juntamente com o desenvolvimento de pesquisas. O principal promotor do conceito de integração, Wolfensberger, sugeria a substituição do termo normalização pela expressão "valorização dos papéis sociais", esperando, com esta mudança, enfatizar o objetivo da normalização, ou seja, o apoio ao exercício dos papéis sociais valorizados pelas pessoas suscetíveis de desvalorização social (DORÉ et al.,1996).

A outra orientação de mudanças trazia para o foco da discussão um novo conceito – a Inclusão Escolar, que despontava como uma outra opção de inserção escolar e vinha questionar as políticas e a orga-

nização da Educação Especial, assim como o conceito de integração (*mainstreaming*). De todas as críticas que os defensores da inclusão fazem ao processo de integração/*mainstreaming*, talvez, a mais radical seja aquela que afirma que a escola acaba ocultando seu fracasso em relação aos alunos com dificuldades, isolando-os em serviços educacionais especiais segregados (DORÉ et al.,1996).

Em relação ao surgimento do movimento inclusivista na Educação, apesar dos estudiosos da área concordarem que os países desenvolvidos, como os EUA, o Canadá, Espanha e Itália, foram os pioneiros na implantação de classes e de escolas inclusivas, não foi possível definir, com exatidão, a partir da bibliografia pertinente, o marco exato do início do movimento de Inclusão Escolar. Em sua retrospectiva histórica, Semeghini (1998) comenta que, desde a década de 1950, a escola inclusiva está atuante em vários países da Europa, com o desenvolvimento de projetos e programas de inclusão, e aponta a os anos 1970 como sendo o marco do surgimento do processo de Inclusão Escolar nos EUA. Mrech (1997, 1999) acredita que tanto o movimento de Integração Escolar e o subseqüente movimento da Educação Inclusiva surgiram nos EUA em decorrência da promulgação da Lei Pública 94.142 de 1975. Outros autores relatam que o conceito de inclusão surgiu, nos EUA, relacionado com a implantação, em 1986, de uma política educacional denominada *Regular Education Iniciative (REI),* que defendia a adaptação da classe regular de modo a tornar possível inserir ali o maior número possível de alunos com necessidades especiais, incentivando os serviços de Educação Especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular (CORREIA,1997; DORÉ et al.,1996).

Sem a preocupação com a precisão histórica de seu surgimento, o fato é que, depois de um período de intensas discussões e críticas a respeito do processo de integração/*mainstreaming* e suas possíveis limitações, ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, começaram a tomar vulto as discussões em torno do novo paradigma de atendimento educacional – a Inclusão Escolar.

Na realidade, tanto o processo de integração quanto o de Inclusão Escolar são formas de inserção escolar ou sistemas organizacionais

de ensino cuja origem se fundamenta no mesmo princípio, o princípio da normalização.

Apesar da origem comum no mesmo princípio e de terem, basicamente, o mesmo significado, os conceitos de Integração e de Inclusão Escolar estão fundamentados em posicionamentos divergentes quanto à consecução de suas metas. A Integração Escolar remete à idéia de uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, enquanto que o processo de inclusão refere-se a uma forma de inserção radical e sistemática, total e incondicional, de toda e qualquer criança no sistema escolar comum (MANTOAN, 1997a, 1997b, 1998; WERNECK, 1997).

Normalizar uma pessoa, dentro do paradigma inclusivista, segundo Werneck (1997), não significa torná-la normal; significa garantir-lhe o direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Em relação à área educacional, continua Werneck, "normalizar" é oferecer ao aluno com necessidades especiais os recursos profissionais e institucionais adequados e suficientes para que ele tenha condições de desenvolver-se como estudante, pessoa e cidadão.

Dessa forma, o objetivo fundamental da Inclusão Escolar é não deixar criança alguma fora do sistema escolar e garantir que todas possam freqüentar a sala de aula do ensino regular da escola comum e que esta escola, por sua vez, adapte-se às particularidades de todos os alunos para concretizar o objetivo da diversidade, proposto pelo modelo inclusivista. O paradigma da Inclusão não admite diversificação de atendimentos pela segregação e, na busca de um ensino especializado no aluno, procura soluções que atendam às suas diversidades, sem segregá-los em atendimentos especializados ou em modalidades especiais de ensino (MANTOAN, 1997a, 1997b; WERNECK, 1997).

Portanto, a inserção proposta no modelo da inclusão é muito mais completa, radical e sistemática, não admitindo que ninguém fique fora da escola, por isto, seus pressupostos provocam o questionamento das políticas educacionais e da organização da Educação Especial e regular, assim como o conceito de *mainstreaming* e de integração.

Nesse sentido, as escolas inclusivas propõem um modo de cons-

tituir um sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em virtude dessas necessidades. A proposta inclusivista, assim, provoca uma ampliação na perspectiva educacional, dentro do contexto escolar, já que sua prática não prevê apenas o atendimento aos alunos que apresentam dificuldades na escola. Além disto, o trabalho educacional desenvolvido dentro do paradigma da inclusão apóia a todos os que se encontram envolvidos no processo de escolarização: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997a 1997b).

A ênfase da escola inclusivista não se restringe ao atendimento das crianças portadoras de necessidades especiais. A meta do novo paradigma é incluir todos aqueles que se encontram em situação de exclusão, quer sejam eles deficientes físicos, mentais, sensoriais, ou crianças fracassadas na escola; ou alunos marginalizados por conta de suas peculiaridades raciais ou culturais; ou qualquer outra criança que esteja impedida de usufruir seu direito de acesso a uma Educação democrática e de qualidade que lhe garanta desenvolvimento social, emocional e intelectual adequados. A escola inclusivista respeita e valoriza as diversidades apresentadas por seus alunos.

A proposta da Inclusão exige uma transformação radical da escola, pois caberá a ela adaptar-se às necessidades dos alunos, ao contrário do que acontece atualmente, quando são eles que devem adaptar-se ao modelo e expectativas da escola. Se a meta do processo de Inclusão é que todo e qualquer educando esteja inserido na escola comum, então, a escola inclusivista deve estar preparada para oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades de todos os tipos de alunos, com qualquer que seja sua deficiência, diferença, déficit ou necessidades individuais (SEMEGHINI, 1998; WERNECK, 1997).

O princípio da Inclusão, como sintetiza Correia (1997), apela para uma escola que tenha sua atenção voltada para a **criança-todo**, e não só à criança-aluno, respeitando os três níveis de desenvolvimentos essenciais – o acadêmico, o sócio-emocional e o pessoal – de modo a proporcionar a essa criança uma Educação apropriada, orientada para a maximização de seu potencial.

Em termos teórico-ideológicos, a idéia da inclusão escolar é, sem dúvida alguma, revolucionária. Entretanto, há que se refletir sobre importantes questões de natureza pragmática e operacional levantadas pelos pesquisadores da área.

A instalação de uma prática educacional inclusivista não será garantida por meio de promulgações de leis que, simplesmente, extingam os serviços de Educação Especial e obriguem as escolas regulares a aceitarem a matrícula dos alunos "especiais", ou seja, a "inserção física" do aluno com deficiência mental, em sala de aula regular, não garante a sua "inclusão escolar". Por outro lado, conforme observa Bueno (1999), a implementação de uma escola regular inclusivista demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento dos sistemas de ensino, sem as quais não será possível garantir um processo de escolarização de qualidade.

Uma política de Inclusão Escolar implica o replanejamento e a reestruturação da dinâmica da escola para receber esses alunos (GLAT, 1998). Em relação a essa necessidade de mudanças da escola, alguns autores alertam que estas devem ser feitas com cautela, ponderação e conscientização, advertindo que a realização de uma reforma de fundo não ocorre de imediato, ao contrário, trata-se de um processo em curso, que deve ser devidamente estudado e planejado, considerando todos os fatores envolvidos na questão educacional (CARVALHO, 1998; CORREIA, 1997).

Apesar do conceito de inclusão conciliar-se com uma "Educação para Todos" e com o ensino especializado no aluno, a opção por esse tipo de inserção escolar não poderia ser realizada sem o enfrentamento de desafios importantes, sendo que o maior deles recai sobre o fator humano. Na adoção do paradigma da inclusão, as mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de efetivar os processos de ensino e aprendizagem têm prioridade sobre o desenvolvimento de recursos físicos e os meios materiais para a realização de um processo escolar de qualidade (MANTOAN, 1998).

Essas novas atitudes e formas de interação na escola dependem de alguns fatores, tais como: o aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço; a instituição de novos posicionamentos

e procedimentos de ensino, baseados em concepções e práticas pedagógicas mais modernas; mudanças nas atitudes dos educadores e no modo deles avaliarem o progresso acadêmico de seus alunos; assistência às famílias dos alunos e a todos os outros que estejam envolvidos no processo de inclusão. Todas estas mudanças, na opinião de Mantoan (1997a, 1997b, 1998), não devem ser impostas, ao contrário, devem resultar de uma conscientização cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Deficiência mental e atendimento educacional escolar

A estruturação e o planejamento de qualquer espécie de atendimento educacional estão intrinsecamente relacionadas ao tipo de clientela alvo que esse atendimento pretende contemplar, ou seja, quais são suas características e suas necessidades educacionais. Além da consideração desses aspectos, as discussões que estruturam e definem o perfil de um atendimento educacional estarão sempre fundamentadas nas concepções de sociedade, de educação, de homem, de desenvolvimento humano e de processo de ensino e aprendizagem que os educadores que estruturam e planejam esse serviço possuam.

No caso do atendimento educacional a indivíduos deficientes mentais, também terão fundamental influência, nesse processo de considerações e deliberações, as concepções de deficiência mental e de indivíduo "deficiente mental" desses educadores, sempre consideradas dentro do contexto social e histórico em que tais discussões estão acontecendo.

O fenômeno da deficiência mental é muito complexo, o que dificulta encontrar uma definição que satisfaça inteiramente a todos os profissionais que lidam nesse campo. Além das definições consideradas oficiais, por serem emitidas por órgãos ou instituições de referência na área, ainda encontramos variações na forma de entender o que é deficiência mental, dependendo do profissional em questão, naturalmente, influenciado por sua área de atuação, por seus referenciais teóricos, por suas experiências anteriores, pelo contexto social em que está inserido etc.

Não bastassem todos esses fatores, etiologicamente falando, encontramos diferentes formas de manifestação do quadro de deficiência mental envolvendo diversas causas e aspectos variados que, no entanto, terão como ponto comum o déficit na capacidade intelectual do indivíduo e sua dificuldade de adaptação social (PÉREZ-RAMOS, 1982).

De um modo geral, o indivíduo deficiente mental distingue-se dos outros por não possuir as habilidades e comportamentos que as pessoas consideradas "normais" apresentam. Tais habilidades e comportamentos variam de pessoa para pessoa, sendo aí incluídas atividades de vida diária, habilidades acadêmicas, comportamentos sociais ou profissionais. Em geral, a criança deficiente mental não consegue aprender o mesmo conteúdo que as outras absorvem por si sós, ou por métodos de ensino tradicionais (GLAT, 1985). Porém, é sempre bom lembrar que o fracasso escolar diante dos métodos "tradicionais" de ensino nem sempre significa que o aluno tem uma deficiência mental.

Nas últimas décadas, as definições para deficiência mental têm enfatizado mais os aspectos psicossociais da deficiência, do que os aspectos biológicos e etiológicos, devido à importância que vem sendo dada à conduta adaptativa do indivíduo deficiente, em relativo detrimento aos fatores causais e às considerações prognósticas da deficiência mental. A conduta adaptativa refere-se aos comportamentos do indivíduo relativos à sua competência social, ao seu desempenho escolar, à sua independência em hábitos de cuidados pessoais e à sua aquisição de padrões de conduta socialmente aceitos.

Algumas definições de deficiência mental, utilizadas por importantes organizações mundiais, têm tido repercussão internacional e destacam-se como referência conceitual, exercendo significante influência sobre as representações conceituais de muitos profissionais da área de Educação Especial. A importância dessa influência deve ser considerada, pois, tendo tais concepções como referência, os profissionais da Educação irão estruturar serviços, elaborar planejamentos e estabelecer objetivos para o atendimento educacional oferecido ao deficiente mental.

Dentre as referências conceituais de deficiência mental, destacamos a definição da Associação Americana de Deficiência Mental (American Association on Mental Deficiency – AAMD), sediada nos

EUA, devido à sua importância histórica nos eventos relacionados à Educação Especial e também pelo fato da definição proposta por essa associação vigorar como princípio orientador de trabalhos e pesquisas na área da Educação Especial. Em 1992, a AAMD apresentou uma nova revisão de sua definição de deficiência mental. O novo texto, ampliado e com maior detalhamento, afirma que a deficiência mental:

> Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Quando comparada às duas versões anteriores, a nova definição revela-se mais funcional e traz modificações fundamentais. O problema das habilidades adaptativas é destacado pela primeira vez, e a AAMD assume uma visão inovadora, quando expõe que o funcionamento intelectual e as necessidades dos indivíduos com deficiência mental devem ser considerados em função do intercâmbio entre tais necessidades e os ambientes de vida desse indivíduo (MANTOAN, 1997a, 1997b). A nova definição tira a ênfase do critério quantitativo do QI como principal indicador de deficiência mental; o coeficiente de inteligência do indivíduo só será considerado como indicador do diagnóstico de deficiência mental quando estiver associado a limitações das habilidades adaptativas desse indivíduo em sua interação com seu meio ambiente.

A nova definição da AAMD, segundo Lucksson. (1994), sugere que os graus de comprometimento intelectual sejam abandonados e substituídos pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficits cognitivos, além de destacar o processo interativo entre as limitações funcionais características dessas pessoas e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus meios ambientes. Para aqueles autores, a nova concepção de deficiência mental, implícita nes-

sa definição, remete a importantes transformações no plano de serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas do deficiente mental.

A partir das idéias trazidas por essa nova definição, ao pensar nos serviços de apoio para o deficiente mental, devemos considerar, além dos tipos e intensidades desses apoios, os meios pelos quais esse indivíduo poderá aumentar sua independência, produtividade e inserção no contexto comunitário e nas interações com seus pares.

Se o desempenho das habilidades adaptativas implica o ajustamento adequado entre o indivíduo e o seu meio ambiente, a situação oposta, a inadaptação, dentro desses novos parâmetros, também será resultante do processo interativo. No caso da inadaptação, entretanto, significa que o processo de ajustamento entre o indivíduo e o meio não teve sucesso e que tal indivíduo não conseguiu superar os obstáculos com os quais se deparou em seu processo de inserção ambiental.

Mudanças no atendimento educacional escolar

A evolução dos conceitos de deficiência mental, de incapacidade e de inadaptação, juntamente com o reconhecimento da influência dos fatores ambientais, associados às características pessoais do indivíduo no processo interativo de produção das inadaptações dele em seu meio, desencadearam questionamentos importantes em relação ao tipo de atendimento escolar que vem sendo oferecido aos deficientes mentais, tanto nas escolas especiais, como nas escolas comuns onde estão sendo desenvolvidas experiências de inserção escolar de crianças deficientes mentais.

De forma geral, observa-se que as escolas têm demonstrado não estar preparadas para atender os alunos com deficiência mental ali inseridos e, em conseqüência disto, o ambiente cognitivo escolar acaba oferecendo sérios obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas (MANTOAN, 1997b).

A importância dada aos fatores ambientais no processo interativo de produção das inadaptações obrigou a um redimensionamento da estrutura, do planejamento e dos objetivos do atendimento educacio-

nal oferecido ao aluno deficiente mental. Se, antes, a linha norteadora desse atendimento tinha como referência um conceito de deficiência mental centrado no indivíduo – em suas características pessoais, em suas dificuldades e nos fatores orgânicos relacionados à deficiência –, agora as condições do meio ambiente passam a ser consideradas como fator de influência fundamental no processo de desenvolvimento dele.

Atualmente, a importância da influência dos fatores ambientais (externos), tanto quanto dos fatores inerentes ao indivíduo (internos), no processo interativo de produção das adaptações ou inadaptações, é amplamente reconhecida e nenhuma proposta educacional ou modelo educativo voltado para a população de pessoas com deficiência mental pode ser planejado e executado sem se considerar a interação desses indivíduos com o meio no qual estão inseridos.

Deste modo, a pessoa que tem uma deficiência mental passa a ser considerada como alguém que, além de dificuldades e limitações pessoais, também tem necessidades, direitos e possibilidades; e que suas incapacidades (ou inabilidades) estão diretamente relacionadas às condições de inserção oferecidas por seu meio ambiente. Assim sendo, as condições propiciadas pelo contexto em que esse sujeito vive passam a ter um peso fundamental em seu processo de adaptação, podendo contribuir tanto para o abrandamento, quanto para o agravamento de suas dificuldades, incapacidades ou inadaptações. As causas da situação de inadaptação, portanto, não são mais procuradas no indivíduo e justificadas por suas características pessoais, o foco desloca-se para o processo interacional dele com seu meio ambiente.

A ênfase na análise dos aspectos externos envolvidos na interação do indivíduo deficiente mental, em sua inserção no contexto em que vive, não tira a importância de considerar os aspectos relacionados ao quadro etiológico de sua deficiência mental. Entretanto, sem negar a etiologia orgânica que uma considerável parcela de deficientes mentais carregam, Pessotti (1984) alerta para os radicalismos nas considerações sobre a deficiência, no sentido de evitar uma postura totalmente organicista e unitária, lembrando que o conceito de deficiência mental, seu diagnóstico e classificação devem considerar o homem dentro de uma visão integrativa e global. Para Mantoan (1997a), restringir a inter-

pretação da deficiência mental a um fenômeno individual, acaba conduzindo a compreensão desse fenômeno a muitas distorções de sentido, ao mesmo tempo em que estimula a concretização de atendimentos educacionais e terapêuticos cujas intervenções acentuam o seu caráter patológico e segregativo.

Estudos de epistemologia social, relacionados à construção social da deficiência mental, demonstram que os problemas enfrentados pela pessoa deficiente são mais de limitações e deficiências da sociedade e do meio em que ela se encontra, do que do próprio organismo dito deficiente, confirmando, assim, a importância dos fatores ambientais na constituição do fenômeno da deficiência mental (MELCHIORI, 1987; OMOTE, 1995).

Em uma sociedade em que o padrão de normalidade e ajustamento é valorizado e legitimado pela ideologia dominante, qualquer pessoa que se destoe do convencional passa a ser discriminada e segregada pela maioria considerada "normal". Como a sociedade não está preparada para lidar com as diferenças apresentadas pelos indivíduos com deficiência mental, em geral, acaba culpabilizando-os por suas próprias impossibilidades e limitações. Enxergar apenas o quadro orgânico e patológico da deficiência mental é desconsiderar os aspectos sociais do fenômeno e retirar da sociedade a sua responsabilidade na constituição e acentuação da deficiência mental.

As transformações ocorridas na forma de compreender a deficiência mental e os indivíduos deficientes mentais desencadearam questionamentos importantes em relação ao tipo de atendimento escolar que vem sendo oferecido a essa clientela. As discussões envolvendo a temática têm pressionado educadores e pesquisadores da área a buscarem novas alternativas que superem os problemas e as limitações apresentadas pelo modelo anterior de atendimento escolar proposto para a população de alunos com deficiência mental – a integração escolar do tipo *mainstreaming*.

O atual movimento social de luta pela inserção escolar de crianças e jovens deficientes mentais, dentro do modelo da Inclusão Escolar, desencadeou importantes discussões sobre a qualidade de ensino oferecida em nossas escolas, não só para os deficientes, mas para todos os alunos.

Os defensores do modelo de escola inclusiva acreditam que, se o sistema educacional for estruturado considerando as necessidades de todos os alunos, não há necessidade dos educandos estarem separados em ensino especial e ensino comum, pois, no modelo inclusivista, a escola comum estará preparada para atender a todos os tipos de alunos, com ou sem deficiência.

Pontuam que, em relação aos alunos com deficiência mental, a meta final da Educação Inclusiva é a conquista de sua autonomia social e intelectual. Os propósitos da inserção desses alunos no sistema regular de ensino, portanto, devem ir além dos aspectos físicos e sociais, garantindo a ênfase dos aspectos relativos ao desenvolvimento acadêmico, pois, só assim, o processo de autonomia poderá ocorrer por completo (MANTOAN, 1997a).

Além da conquista da autonomia moral e intelectual, mais um objetivo deve ser acrescentado à Educação Inclusiva: a valorização dos papéis sociais, conforme a cultura, a idade e o gênero dos deficientes mentais. Isto significa algo mais do que a simples oportunidade de participação do indivíduo no meio produtivo normal. A valorização de papéis sociais, no paradigma inclusivista, pressupõe a igualdade de valor entre as pessoas, independente das características ou diferenças, físicas ou mentais, que possam apresentar (Mantoan, 1997a).

Assim, a consideração dos novos objetivos educacionais propostos pelo modelo da Inclusão Escolar, que enfatizam tanto o desenvolvimento das habilidades e talentos pessoais, como dos papéis sociais, tem provocado mudanças importantes na forma de pensar e estruturar o atendimento escolar oferecido a esses alunos.

Atualmente, intensas discussões sobre as idéias relacionadas a esse novo modelo de inserção escolar e às conseqüências de sua implementação na rede de ensino têm envolvido tanto os profissionais da Educação Especial, como da comum. De modo geral, as discussões têm revelado que, independente do modelo de inserção escolar utilizado, existe uma necessidade premente da escola tradicional estar passando por mudanças radicais a fim de transformá-la em um local adequado para oferecer um atendimento educacional de qualidade a todos os tipos de alunos que a procuram.

Portanto, a inserção de alunos deficientes mentais no ensino regular, certamente, irá demandar da escola tradicional uma série de mudanças: novos posicionamentos e procedimentos de ensino, fundamentados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas; mudanças nos processos de avaliação e promoção dos alunos; maior aprimoramento na formação dos professores (acadêmica e em serviço); e, principalmente, mudanças de atitudes e de valores entre todos os membros da comunidade escolar (MANTOAN, 1998). Muito provavelmente, tais mudanças acabarão por resultar em uma melhoria da qualidade do atendimento escolar oferecido pela escola, pois, ao se tornar realmente competente e eficiente para atender os alunos deficientes mentais inseridos em suas salas, a escola tradicional, conseqüentemente, estenderá essa competência e eficiência ao demais alunos.

A escola como contexto de desenvolvimento

A escola é a instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos construídos e acumulados pelos homens, ao longo de sua história. Cada sociedade irá selecionar e legitimar como importante determinado conjunto de conhecimentos que deverão ser transmitidos pela escola. De acordo com o contexto social em que está inserida a escola, tais conhecimentos serão, oficialmente, valorizados como importantes para capacitar toda e qualquer pessoa a participar socialmente, contextualizada em seu tempo, atuando de modo criativo e participativo, tanto em âmbito social, como na esfera pessoal.

Como instituição, além de garantir o acesso do indivíduo aos conhecimentos constituídos, a escola tem a autoridade de proporcionar a internalização de deveres e regras que constituem a sociedade mais ampla. Entretanto, segundo Abrantes (1997), a contribuição que o espaço escolar pode oferecer ao desenvolvimento do indivíduo só poderá ocorrer, em sua plenitude, à medida que esse contexto se transformar em um espaço de diálogo entre seus integrantes, possibilitando um processo de contato com o conhecimento construído historicamente, por meio de relações simétricas entre seus membros. Além disto, é fun-

damental que os relacionamentos interpessoais possibilitem, se necessário, a superação das normas estabelecidas e desenvolvam novos conhecimentos.

A escola detém, portanto, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade. Além de ser um local onde o indivíduo tem acesso a um conjunto de informações científicas, históricas e culturais acumuladas pela espécie humana, ela também pode desempenhar o papel de formadora do cidadão pensante. Isto significa que não basta apenas fornecer as informações acadêmicas, é necessário que o contexto escolar constitua-se em um espaço de construção de novos conhecimentos, onde novas idéias surjam e que o debate e a reflexão constante entre todos os envolvidos no processo escolar de ensino e aprendizagem seja sempre mantido.

Como espaço de interações, provavelmente, a escola constitui-se em um dos mais importantes ambientes sociais em que a criança irá se inserir, depois de iniciado seu desenvolvimento no âmbito familiar. Assim, o ambiente escolar, adequadamente estruturado e planejado, pode contribuir de maneira inestimável para que aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil sejam desenvolvidos, dentro daquele contexto de novas interações sociais para a criança. O convívio no ambiente escolar propicia à criança experiências inéditas em interações sociais, levando-a a conviver com novos papéis sociais, estabelecendo novos vínculos afetivos; aprendendo sobre valores éticos e morais; tendo que lidar com regras e compromissos; aprendendo a conviver e interagir em grupo; entendendo quais são seus direitos e deveres; convivendo com as diferenças e as igualdades e aprendendo o respeito pelo outro.

Os conhecimentos das crianças e os seus modos de aprender vão se constituindo na dinâmica das relações sociais. Nessa dinâmica, as crianças aprendem sobre papéis, lugares e valores sociais, percebem e experimentam posições marcadas social e lingüisticamente legitimadas.

> Neste processo, vão desenvolvendo tanto esquemas de sobrevivência quanto esquemas interpretativos da realidade onde estão inseridas. Estes esquemas, então, são resultantes das formas de

interação. Assim, as interações, e aí a linguagem como interação, são constitutivas do conhecimento" (SMOLKA, 1989, p. 46).

Acreditamos que a escola pode colaborar fundamentalmente para o desenvolvimento global – cognitivo, afetivo, motor e social da criança -, contribuindo, assim, para torná-la um indivíduo independente e apto a viver sua vida e a desenvolver seus projetos pessoais, a partir de uma inserção social plena, criativa, democrática e produtiva, em que ele seja capaz de estabelecer diversificadas interações sociais com os outros, sabendo defender seus direitos e cumprir seus deveres, consciente de seu papel social e sentindo-se valorizado no seu desempenho, sendo autônomo e capaz em suas possibilidades de interferência e de transformação de seu meio ambiente.

Em nossa opinião, as crianças e jovens que apresentam deficiência mental não podem ser privados de seu direito de usufruir todas as vantagens que a escola tem a oferecer, até porque, antes do direito à escolarização, essas pessoas têm um direito político, humano e democrático maior: o de estarem adequadamente inseridas em seus contextos sociais como indivíduos participativos e produtivos.

Sabemos, entretanto, que a inserção social plena e efetiva do deficiente mental não é uma tarefa fácil. Ela demanda preparação e capacitação desse indivíduo. Para tanto, a escola é, a nosso ver, o agente social que mais poderá contribuir na preparação desse indivíduo para uma inserção social plena e verdadeira.

Nesse sentido, acreditamos que a escola comum, como contexto social, tem um duplo papel em relação ao aluno deficiente mental que ali se encontra: (1) constituir-se em uma opção de ambiente social em que este aluno possa estar se inserindo e estabelecendo inter-relações sociais que fortaleçam e enriqueçam sua identidade sócio-cultural; (2) propiciar uma formação escolar diversificada e completa a esse aluno, de modo a capacitá-lo a realizar uma inserção social adequada nos outros ambientes pelos quais circula.

Estudos já demonstraram que a influência do processo educativo escolar pode ser decisiva para o desenvolvimento psico-intelectual da criança. Conduzir o seu desenvolvimento por meio da Educação, se-

gundo Kostiuk (1991), significa organizar essa interação, dirigindo a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolvendo concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral.

Além disto, as atividades educativas na escola vão além da simples aquisição de conhecimentos acadêmicos. No contexto escolar, as crianças estão envolvidas em várias formas de atividade educativa intencional e a participação delas em tais atividades deve ser vista como uma espécie de aperfeiçoamento de sua atividade cognitiva e de sua capacidade para assimilar conhecimentos. Kostiuk (1991, p.55)comenta que pesquisas têm revelado "a dependência do ensino a respeito do desenvolvimento psico-intelectual da criança, e dão um conteúdo novo à idéia de que o ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento". Ao colocar os alunos perante tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução dessas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

Se essas considerações valem para aquelas crianças consideradas "normais", intelectualmente falando também servem para aquelas que apresentam déficit intelectual ou deficiência mental.

Dessa forma, pesquisas e estudos sobre o funcionamento mental do indivíduo deficiente mental têm trazido importantes informações sobre suas possibilidades e dificuldades, dentro do processo de ensino e aprendizagem. A grande mudança, talvez, seja o fato desse indivíduo passar a ser visto como um sujeito cognoscente, alguém que realmente seja capaz de aprender. Como sujeito cognoscente, o deficiente mental tem o direito a uma Educação que favoreça seu desenvolvimento psico-intelectual, em que ele possa construir conhecimentos significativos e úteis e também aprenda a maneira mais adequada de aplicá-los nas diversas situações de sua vida cotidiana, melhorando, com isso, sua condição de vida pessoal e grupal.

Boneti (1997) cita algumas pesquisas que demonstraram a possibilidade do deficiente mental interagir com o objeto de conhecimento e

tirar proveito dessa interação. Num estudo realizado com crianças em idade pré-escolar portadoras de deficiência mental, em 1995, a autora constatou que essas crianças elaboram esquemas de interpretação da linguagem escrita e passam por conflitos cognitivos semelhantes àqueles identificados por Emilia Ferreiro nas crianças consideradas normais. Já em relação ao processo de evolução da linguagem escrita, cita pesquisas que demonstraram que as crianças deficientes mentais progridem significativamente, quando submetidas ao mesmo programa de estimulação da leitura oferecido ao grupo sem deficiência mental (KATIMS, 1994; SAINT-LAURENT et at. 1994).

Tendo como referencial a Epistemologia Genética de Piaget, Mantoan (1987a, 1997b, 1991) tem demonstrado as possibilidades de desenvolvimento desse indivíduo quando inserido em contextos escolares. Seus estudos comprovaram que a solicitação do meio escolar resulta em benefícios para o desenvolvimento das estruturas lógicas concretas nos alunos com deficiência mental. Entretanto, Mantoan (1997a) lembra que os deficientes mentais necessitam de um apoio intencional para que possam estruturar condutas inteligentes, as quais, nos indivíduos normais, aparecem espontaneamente no curso de seu desenvolvimento.

Diante desses resultados, podemos constatar a importância do meio escolar, quando adequadamente estruturado, no desenvolvimento das operações mentais das crianças deficientes mentais ali inseridas, assim como em seu desenvolvimento psicológico como um todo.

Sabemos, contudo, que, na situação atual em que se encontra, a escola pública brasileira não tem conseguido proporcionar para a criança dita normal (o que se dirá para aquela que é deficiente mental) um ambiente educacional estimulador para seu desenvolvimento global. Pelo contrário, exceto por raríssimas exceções, o que encontramos, na realidade, são salas de aula super lotadas e mal equipadas, onde o objetivo do trabalho pedagógico restringe-se à mera transmissão de informações e reprodução de conhecimentos pré-determinados. Para atingir esse fim, as professoras aprimoram-se em desenvolver atividades cuja ênfase centra-se em exercícios de reprodução escrita sem sentido (cópia) e com um forte apelo à memorização mecânica.

A própria professora, muitas vezes, também não encontra sentido naquilo que executa, mas, geralmente, nem se dá conta disto ou, quando toma consciência de seu trabalho mecanizado e sem sentido, não o questiona: ou porque não se sente competente para fazê-lo devido à sua formação incompleta; ou porque aprendeu a se calar e a se submeter; ou porque já se cansou de tentar e desistiu; ou por causa de um pouco de tudo isto.

Nessas situações educacionais, que têm sido denunciadas por pesquisadores da área e com as quais temos nos deparado dentro das escolas, comumente, o modelo de ensino utilizado pela professora é o tradicional. De modo geral, a abordagem tradicional de ensino pode ser encontrada em formas variadas e caracteriza-se, segundo Mizukami (1986), por estar centrada no professor e enfatizar os aspectos que são externos ao aluno, isto é: o programa, as disciplinas, as estratégias didáticas, o planejamento curricular etc.

Na abordagem tradicional de ensino, o aluno é considerado como um ser pronto e acabado, que apenas necessita ser atualizado com informações que irá receber do professor. O papel do aluno é limitar-se a executar prescrições que lhes são fixadas por autoridades exteriores. O papel do professor é o de informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, escolhidos pela escola e/ou pela sociedade, nunca pelos sujeitos do processo. A relação professor-aluno é vertical, sendo que o professor concentra todo o poder de decisão e controle da situação em sala, exercendo o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A relação predominante é dual – professor em interação com cada aluno isoladamente –, sendo que as interações, dentro da classe, consistem na justaposição dessas relações duais (professor – aluno / individual), nas quais as possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a maioria das tarefas desenvolvidas em sala exige participação individual, dificultando assim, a interação dos alunos entre si, na condição de grupo (MIZUKAMI, 1986).

Fora da sala de aula, em outros ambientes do contexto escolar, é muito comum constatarmos padrões semelhantes de interação social observados em sala de aula, ou seja: a supervisora fala e orienta, a professora escuta e atende; a diretora delibera e as supervisoras e professo-

ras obedecem; a Secretaria de Educação resolve e a escola acata etc.

Podemos observar que o modelo tradicional de ensino estabelece uma relação de poder entre quem ensina e quem aprende, na qual aquele que tem o poder (conhecimento) desautoriza a capacidade cognoscente do outro e espera que ele apenas receba e "engula" as informações sem questionar ou refletir a respeito delas. Essa relação de autoridade desenvolve-se num ambiente pedagógico, em que, segundo Carvalho (1998), a construção do conhecimento, a criatividade, o aprender a aprender e o saber pensar ficam relegados a um segundo plano.

Pensar no fenômeno da inserção escolar da criança portadora de deficiência mental na escola pública brasileira significa pensar em todos esses fatores envolvidos na complexa e caótica realidade educacional brasileira, além de todos os outros aspectos, especialmente, os relativos ao ensino especial, ao processo de ensino e à aprendizagem do aluno deficiente mental e à questão da deficiência mental, considerada um fenômeno com implicações sociais, psicológicas e pedagógicas próprias.

Concordamos com Glat (1995) quando afirma que a integração escolar não resulta necessariamente em integração social. Entretanto, também acreditamos que, sem receber um atendimento educacional eficiente e sem poder vivenciar uma adequada inserção escolar, a criança deficiente mental, dificilmente, conseguirá desenvolver-se e preparar-se para uma inserção social plena em sua comunidade.

Referências

ABRANTES, A. A. *Aluno excluído do sistema público de ensino*: a identidade em construção. 1997. 205 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BONETI, R. V. F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon: SENAC, 1997. p. 167-173.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-26, 1999.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira*: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R. E. A prática da pesquisa na organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas. *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, DF, ano 8, n. 40-43, 1998.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto, 1997.

CUNHA, B. B. B. *Classes de educação especial*: para deficientes mentais? 1989. 367 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

DORÉ, R. et at. L´évolution des concepts de l'intégration scolaire. In: _____. *Conditions d'intégration*: école secondaire / déficience intellectuelle: synthèse de la littérature et bibliographie. Quebec: Groupe de Recherche *UQAM*, 1996.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, v. 2, p. 65-74, 1993.

FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental*. 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, p. 101-107, 1992.

GLAT, R. Um enfoque educacional para a educação especial. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 88-100, jan./mar. 1985.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, DF, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1998.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, SP: Editores Associados, 1992.

KATIMS, D. S. Emergency of literacy in preschool children with disabilities. *Learning Disability Quartely*, v. 17, p. 58-69, 1994.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Education exceptional children*. Boston: Houghton Mifffin Company, 1987.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: _____. *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Stampa, 1991.

LUCKSSON, R. *Mental retardation: définition, classification and systems of supports*. 9th ed. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation, 1994.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão: ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, DF, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, DF, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997a.

MANTOAN, M. T. E. *A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental*: uma interpretação fundamentada na teoria de conhecimento de Jean Piaget. 1991. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon: SENAC, 1997b.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELCHIORI, L. E. *Derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com "deficiência mental" a partir da caracterização desse problema na população de um município*. 1987. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1987.

MENDES, E. G. *Deficiência mental*: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 p. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo 1995.

MENDES, E. G. A integração escolar das pessoas com deficiência mental no contexto atual da escola de primeiro grau. *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, DF, ano 5, n. 12, p. 5-15, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MRECH, L. M. Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. In: FORUM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO SUDESTE, 1., 1997, São Paulo. *Anais*... São Paulo: [s.n], 1997.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? 1999. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br art_o_que_educacao_inclusiva.asp?f_id_artigo=60>. Acesso em: 2008.

OMOTE, S. *A integração do deficiente*: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995.

PÉREZ-RAMOS, A. *Diagnóstico psicológico, implicações na área do retardo mental*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1982.
PESSOTTI, I. *Deficiência mental*: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1984.

SAINT-LAURENT et al. *Emergency literacy of children with intellectual disabilities*. [S.l.]: Soumis pour publication, 1994.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 3, p. 21-30, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEMEGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). *Integrar/Incluir*: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 13-32.

SILVA, M. O. E. Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). *Integrar/incluir*: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 53-66.

SMOLKA, A. L. B. *O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 39-48. (Cadernos CEDES, 23. Educação Especial).

STEENLANDT, D. *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Paris, UNESCO: OREALC, 1991.

TEIXEIRA, A. S. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1997.
TUNES, E. et at. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Maringá, v. 2, n. 4, p. 7-18, 1996.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Capítulo X

A inserção escolar do deficiente mental sob a perspectiva ecológica de desenvolvimento humano

Cláudia Dechichi[1]
Juliene Madureira Ferreira[2]
Rui Moreira Ribeiro Silva[2]

O fenômeno da inserção escolar de crianças ou jovens com necessidades educacionais especiais em decorrência de significativo déficit cognitivo tem sido alvo de intensas discussões, tanto no meio acadêmico científico como também entre os muros das instituições educacionais onde tais experiências de inserção escolar são implementadas. Segundo Dechichi (2001), a evolução dos conceitos de deficiência mental, de incapacidade e de inadaptação, juntamente com o reconhecimento da influência dos fatores ambientais associados às características do indivíduo, no processo interativo de produção de suas inadaptações com o meio, desencadearam questionamentos importantes em relação à eficiência educacional do atendimento escolar oferecido a estes alunos, tanto nas escolas especiais, como nas escolas comuns.

O atual movimento social de luta pela inserção escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, dentro do modelo da Inclusão Escolar, desencadeou importantes discussões sobre a qualidade de ensino oferecida em nossas escolas, não apenas para os alunos com algum tipo de deficiência, como para todos os outros. As

[1] Docente do Instituto de Psicologia da UFU
[2] Alunos do Curso de Pscologia da UFU

dificuldades enfrentadas por muitos professores e profissionais da Educação, seja na rede pública ou privada de ensino, têm suscitado intensos debates na busca por elementos representativos e norteadores para a construção de um processo de inserção escolar amparada pelos princípios da inclusão educacional. Contudo, para Mantoan (1997), não raro é possível constatar que as escolas, de forma geral, têm demonstrado estarem despreparadas para atender os alunos com deficiência mental ali inseridos e, em conseqüência disto, o ambiente escolar acaba por oferecer sérios obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem destes educandos.

Objetivos do atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais – deficiência mental

De forma geral, podemos afirmar que o objetivo principal do atendimento educacional oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, por conta de um quadro de deficiência mental, deveria ser o de promover, em níveis superiores, seu desenvolvimento global – cognitivo, afetivo, motor e social – contribuindo assim para torná-lo o mais independente e autônomo possível, favorecendo suas possibilidades de vida. E, nesse sentido, o desenvolvimento de seus projetos pessoais seria favorecido, a partir de uma inserção social plena, criativa e democrática, caracterizada por interações sociais diversificadas, nos vários contextos por onde esse aluno circula, valorizado em seus papéis sociais, desenvolvendo suas habilidades alternativas e sendo capaz de interferir e transformar o meio ambiente em que está inserido (DECHICHI, 2001).

A organização do contexto educacional escolar, de modo a torná-lo um ambiente adequado para promover este desenvolvimento global, deve levar em conta tanto os fatores internos (inerentes ao aluno), como os fatores externos (inerentes ao meio) no processo interativo da produção das adaptações ou inadaptações desse indivíduo. Portanto, ao se planejar o atendimento escolar, além dos aspectos específicos que caracterizam o funcionamento cognitivo e afetivo da pessoa com deficiência mental, também devem ser consideradas as condições de inser-

ção oferecidas a ela pelo meio ambiente acadêmico. Tais condições terão um peso significativo no processo de adaptação escolar deste aluno, podendo agravar ou abrandar suas dificuldades ou incapacidades, o que também poderá contribuir para a promoção ou não de seu desenvolvimento (MANTOAN, 1997; DECHICHI, 2001).

Assim, as condições de interação e de adaptação, proporcionadas pelo meio acadêmico a esse indivíduo, terão papel fundamental na construção do sucesso ou do fracasso de sua inserção escolar. Para Rangel (1985), serão as qualidades e quantidades de contato e trocas interacionais estabelecidas entre o sujeito e o seu meio ambiente que determinarão o ritmo de seu desenvolvimento. Se as oportunidades forem inadequadas, o ritmo de desenvolvimento poderá ser lento e o retardamento ser tanto mais extremo, quanto mais severas forem as restrições às quais o indivíduo estiver exposto. Portanto, o padrão das interações estabelecidas entre o aluno com deficiência mental e o contexto escolar definirão as possibilidades de desenvolvimento desse indivíduo.

Três pontos fundamentais destacam-se, deste modo, na análise da questão da inserção escolar do aluno com deficiência mental: (1) a importância dos fatores ambientais no processo de adaptação do indivíduo deficiente ao meio, que podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento; (2) o papel fundamental das interações estabelecidas entre o indivíduo e o meio na determinação do ritmo e qualidade de seu desenvolvimento; e (3) o desenvolvimento alcançado pelo aluno no contexto escolar, repercutindo na promoção de níveis mais elevados de autonomia e participação social desse indivíduo em outros ambientes freqüentados por ele, fora da escola.

Os fatores citados relacionam-se estreitamente com a questão do desenvolvimento desse aluno inserido no contexto escolar. Assim, a análise do fenômeno da inserção escolar da pessoa com deficiência mental e a reflexão sobre as possibilidades dessa inserção ser realizada adequada e eficientemente passam, portanto, pela compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento deste indivíduo.

Norteados por questões relacionadas ao nosso interesse científico e profissional atual, no presente estudo optamos por realizar um

recorte epistemológico na busca por uma compreensão mais aprofundada da relação estabelecida entre aspectos relevantes do desenvolvimento psicológico do aluno com deficiência mental e o seu processo de inserção escolar em salas de aula do ensino regular em escolas da rede pública. Para tanto, propomos que este desenvolvimento seja compreendido e discutido a partir de uma perspectiva ecológica de desenvolvimento humano, que é destacada neste texto pela teoria de Urie Bronfrenbrenner.

Análise pela perspectiva ecológica do desenvolvimento humano

A perspectiva ecológica de compreensão do desenvolvimento humano certamente nos remete ao nome de Urie Bronfenbrenner, psicólogo, nascido em Moscou, Rússia, em 1917, e radicado nos EUA desde os seis anos de idade. Os estudos, idéias e reflexões do Professor Bronfenbrenner fundamentaram o surgimento de um complexo e rico conjunto de hipóteses, definições e proposições que irá compor uma das mais fascinantes elaborações teóricas da contemporaneidade, a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano.

Em seus relatos, Bronfenbrenner (1996) relata que teve a sorte de ter sido criado nas instalações de uma instituição estadual para pessoas que, naquela época, eram chamadas de "débeis mentais", onde seu pai, médico neuropatologista, Phd. em Zoologia e um naturalista do campo, trabalhava. Em sua infância, o pequeno Urie fazia longas caminhadas com o pai, de seu laboratório às enfermarias, oficinas e fazendas, parando para freqüentes conversas com os pacientes da instituição. Bronfenbrenner comenta que, onde quer estivessem, seu pai sempre alertava seus olhos poucos observadores para o funcionamento da natureza, destacando a interdependência funcional que era estabelecida entre os organismos vivos e o meio ambiente.

A primeira exposição sistemática e compreensiva do modelo ecológico do desenvolvimento humano, segundo Narvaz & Koller (2004), aconteceu em 1970, já incluindo evidências empíricas. Em 1979, com a publicação de seu livro *Ecology of Human Development*, traduzido e publicado no Brasil em 1996, Bronfenbrenner apresen-

ta os pilares conceituais de Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. De lá para cá, diversos estudos, muitos do próprio Bronfrenbrenner ou com sua co-autoria, ampliaram e revisaram, de modo crítico, o modelo original, sempre apresentando importantes reformulações, revelando a permanente evolução das idéias de Bronfenbrenner e seus colaboradores (BRONFENBRENNER & CROUTER, 1983; BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER & CECI, 1994; BRONFENBRENNER & EVANS, 2000; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

O surgimento da Teoria Ecológica reorientou a tradicional concepção da Psicologia de então, que atomizava as funções psicológicas e restringia os processos psicológicos a uma conotação demasiada individualista, segundo Narvaz & Koller (2004). Dentro de uma compreensão ecológica, entretanto, os processos psicológicos passaram a ser considerados propriedades de sistemas, nos quais a pessoa é apenas um de seus elementos, deixando o foco principal para os processos e as interações. Nesse sentido, o trabalho de Bronfenbrenner, após o intenso ativismo social e científico que marcou a década de 1960,

> [...] representa uma tentativa de integração entre uma ciência dividida entre o racional e o empírico, buscando delinear uma disciplina simultaneamente descritiva e experimental a fim de superar velhas dicotomias (NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 52).

Bronfenbrenner (1996) afirma que seu trabalho pode ser considerado como uma tentativa de dar substância psicológica e sociológica aos territórios topológicos brilhantemente concebidos por Kurt Lewin. Neste sentido, pode-se afirmar que o paradigma ecológico é derivado da fórmula clássica de Lewin, cujo princípio afirma que o comportamento evolui em função da interação entre a pessoa e o meio ambiente, podendo ser expressa simbolicamente através da clássica equação de Kurt Lewin: $\mathbf{C = f\ (P\ ME)}$, (LEWIN apud BRONFENBRENNER, 1996).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, proposta

por Urie Bronfenbrenner, parte do pressuposto de que o entendimento do ser humano exige mais do que a observação direta do comportamento de uma ou duas pessoas situadas no mesmo local. Tal entendimento requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas, não sendo limitado a um único ambiente, e levando em conta outros aspectos desse meio ambiente, que vão além da situação imediata que contém o sujeito. Considerar o desenvolvimento humano fora dessa perspectiva ampliada, segundo Bronfenbrenner (1996), implica uma compreensão-fora-do-contexto.

Na definição de Bronfenbrenner:

> A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (1996, p.18).

Ao analisarmos os aspectos envolvidos no fenômeno da inserção escolar do indivíduo com necessidades especiais, mais precisamente com deficiente mental, na perspectiva ecológica de desenvolvimento humano, considerando a rede interacional, que envolve todo ser humano em desenvolvimento, devemos ampliar nosso foco de análise de modo a incluir também a professora regente. A professora junto com seu aluno formará o principal par interacional no contexto da sala de aula, e as interações estabelecidas entre eles terão influência decisiva no processo de desenvolvimento escolar desse aluno.

Sabemos que as interações dentro da sala de aula acontecem abrangendo todos os participantes que ali estão inseridos, entretanto, no presente estudo, faremos um recorte nessa realidade e vamos compreender esse contexto interacional partindo das relações estabelecidas entre a professora regente e seu aluno deficiente mental, e destes com o restante da classe.

A pessoa em desenvolvimento, na definição de Bronfenbrenner (1996), é considerada uma entidade em crescimento, dinâmica, que,

progressivamente, penetra no meio em que reside e o reestrutura. Essa concepção exclui a idéia de que o indivíduo em desenvolvimento seja como uma tábula rasa, na qual o ambiente inscreverá seu impacto, ou então, que a pessoa, ao nascer, já possua um potencial prévio e determinante de desenvolvimento. No contexto ambiental da sala de aula, tanto alunos como professora regente encontram-se em franco processo de desenvolvimento.

O aluno com déficit intelectual, inserido em sala de aula do ensino regular, portanto, deve ser considerado como alguém em dinâmico e progressivo desenvolvimento a ser concretizado. Suas possibilidades e/ou incapacidades não se encontram pré-determinadas ou limitadas dentro dele, e nem poderão ser transformadas independente de sua participação ou à revelia de sua vontade. Mesmo considerando a existência, em alguns casos, de aspectos relacionados a quadros de etiologia orgânica, não se pode ser conclusivo a respeito das possibilidades de mudanças das capacidades e/ou incapacidades desse indivíduo. Sua possibilidade de desenvolvimento não pode ser considerada como um potencial, cuja medida máxima de desempenho já se encontra delimitada, a priori, pelo quadro etiológico da deficiência e que irá realizar-se independente das interações ou experiências que o sujeito venha a ter em seu meio ambiente.

Assim como a condição de déficit cognitivo não tira desse aluno suas possibilidades em aberto de desenvolvimento, também não padroniza suas características pessoais. Como qualquer outra pessoa, ele tem suas especificidades individuais, seus interesses, sua capacidade crítica e interpretativa da realidade, e sua forma de compreender e dar significado ao mundo que o rodeia.

A professora regente é considerada como alguém que se encontra em um ativo e progressivo processo de desenvolvimento, dentro do ambiente da sala de aula. Ao desempenhar sua prática docente, ela atua de forma dinâmica e efetiva sobre esse ambiente, reestruturando-o e modificando suas ações e interações; o meio ambiente age e reage a esta atuação, estabelecendo-se, assim, um processo de mútua interação entre indivíduo e meio. O processo de desenvolvimento da professora ocorre à medida que ela, a partir desse processo de interação com o

ambiente da sala, se transforma e, conseqüentemente, transforma sua prática docente, alterando e ampliando sua compreensão sobre os aspectos relacionados a essa prática e aos fatores que permeiam as interações estabelecidas em sala. A qualidade do processo de desenvolvimento da professora irá depender, fundamentalmente, de sua disponibilidade em estar pensando sobre os diversos aspectos relacionados à sua prática e, conseqüentemente, na sua disponibilidade em estar operando mudanças na sua percepção, compreensão e ação sobre este meio (DECHICHI, 2001).

De acordo com a perspectiva ecológica, existe uma acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo em desenvolvimento e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos desse indivíduo. Por definição, esses ambientes imediatos são todos os locais por onde o indivíduo circula e estabelece interações diretas com outras pessoas. A interação estabelecida entre a pessoa e o meio ambiente é bidirecional e caracterizada pela reciprocidade: o indivíduo penetra no meio em que está inserido e o reestrutura, provocando ali transformações, enquanto que esse meio ambiente, agindo e reagindo às ações desse indivíduo, também irá exercer sua influência sobre ele, desencadeando um processo de acomodação mútua.

Sala de aula: ambiente das relações professor/aluno

Dentro da perspectiva que norteia o pensamento até agora descrito, os contextos escolares caracterizam-se então por espaços ricos e promissores para o desenvolvimento de diversos elementos interativos fundamentais para o ser humano. Tanto a professora regente como seus alunos freqüentam diversos ambientes imediatos, dentro e fora do contexto escolar, que formam uma rede de interações, envolvendo e influenciando os dois sujeitos.

Dentre os ambientes imediatos freqüentados pelo aluno com deficiência mental inserido na escola, temos, por exemplo, o contexto da sala de aula do ensino regular; o pátio da escola; a sala da supervisora; a sala de atendimento educacional especial; o ambiente do consultório de atendimento psicológico no Posto de Saúde; o contexto familiar; a

igreja que ele freqüenta com sua família; a região do bairro onde ele mora; o clube esportivo que freqüenta etc.

A professora também participa de diversos ambientes imediatos, alguns comuns aos de seus alunos, outros não. Exemplos de alguns desses ambientes imediatos seriam: o contexto da sala de aula; o ambiente do pátio da escola; a sala da supervisora; a sala da diretora; o contexto em que se reúne com a psicóloga escolar; o ambiente da sala dos professores; seu contexto familiar; o curso de especialização que freqüenta; a casa de seu namorado, entre outros contextos, que podem variar de acordo com a realidade de cada Instituição de Ensino.

Todos são considerados exemplos de ambientes imediatos desses sujeitos, uma vez que eles circulam diretamente em todos esses contextos, interagindo ativamente com os diversos elementos ali presentes e estabelecendo uma rede entre os diversos ambientes imediatos, por conta de sua presença comum. Deste modo, os acontecimentos vivenciados e/ou as transformações sofridas pelo sujeito em qualquer um desses ambientes, de acordo com a importância e impacto com que forem percebidos e sentidos por ele, provocarão interferências que repercutirão em seus outros ambientes imediatos. Assim como os efeitos de acontecimentos vivenciados pelo aluno e/ou pela professora dentro da escola são, de alguma forma, levados por eles aos seus outros ambientes imediatos, também, o contexto da sala de aula sofre, o tempo todo, a influência das experiências e interações vividas por eles em seus outros ambientes de convivência.

Quando pensamos no fenômeno da inserção do aluno com déficit mental, identificamos a sala de aula como ambiente imediato mais importante e significativo, tanto para o aluno como para sua professora, dentro do contexto da escola. Esse ambiente imediato envolve todos os elementos da sala de aula, ou seja, todos os participantes, todo o contexto material e interacional; sendo este último composto pelo conjunto das interações estabelecidas entre todos os participantes daquele ambiente.

A supremacia da sala de aula, em relação aos demais ambientes escolares, efetiva-se porque é ali que são desenvolvidas as principais atividades escolares voltadas para a concretização dos objetivos educa-

cionais prioritários da escola, e também é ali, no bojo das interações estabelecidas entre todos os participantes daquele ambiente, que professora e alunos constituem-se como sujeitos desempenhando seus papéis fundamentais dentro do sistema escolar, ou seja, um ensinando e sendo professor, e o outro aprendendo e sendo aluno.

Será no ambiente imediato da sala de aula que o aluno com deficiência mental, como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, poderá entrar em contato com os diversos elementos desse meio e estabelecer significativas trocas interativas com os outros sujeitos daquele contexto, ou seja, com sua professora e com seus colegas. A ocorrência dessas trocas estabelece um intercâmbio de múltiplas influências, que irão provocar modificações tanto no indivíduo, como no meio em que ele está inserido, resultando em um processo dinâmico de acomodação interativa entre eles.

Assim como acontece com o aluno, é no exercício de sua função docente, convivendo dentro do ambiente imediato da sala de aula, que a professora poderá agir e interagir de forma mais dinâmica e efetiva, desenvolvendo-se e promovendo transformações no meio.

Dentro da perspectiva ecológica de desenvolvimento, o meio ambiente relevante para o desenvolvimento do indivíduo não se limita a um único ambiente – o ambiente imediato. Ao contrário, o conceito de meio ambiente inclui não só o conjunto de interconexões entre os vários ambientes imediatos pelos quais circula o indivíduo em desenvolvimento, assim como as influências externas oriundas de outros contextos mais amplos nos quais estão inseridos esses ambientes imediatos.

A orientação ecológica considera e traduz em termos operacionais uma posição já conhecida e elogiada na literatura das ciências sociais, mas que, dificilmente, segundo Bronfenbrenner (1996), é colocada em prática ao se estudar o desenvolvimento humano, ou seja, a tese de que importa para o comportamento e o desenvolvimento humano é o ambiente conforme ele é percebido pelo sujeito e não conforme ele poderia existir na realidade. Para Bronfenbrenner, "os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma

esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação" (1996, p. 19).

Tipos de ambiente e sua relação com o problema da inserção escolar

Assim como existem os ambientes imediatos freqüentados, diretamente, pela professora e/ou por seu aluno, existem outros tipos de ambientes, nos quais eles não circulam diretamente como participantes ativos, mas onde ocorrem eventos que afetam, ou são afetados por aquilo que acontece em seus ambientes imediatos.

No caso do aluno, entre os exemplos de ambientes em que acontecem eventos que podem interferir, direta ou indiretamente, em sua vida, temos: o contexto das reuniões das professoras da escola; o ambiente interacional constituído a partir dos encontros entre sua professora e a psicóloga escolar; as atividades da equipe de atendimento especial; o setor de deliberações da Secretaria de Educação Especial; o contexto de trabalho de seus pais; a situação escolar de seu irmão mais velho etc. Portanto, podemos constatar que as relações estabelecidas entre a criança e os diversos participantes destes variados ambientes certamente irão interferir, direta ou indiretamente, em seu cotidiano, influenciando sua compreensão e percepção de mundo, assim como também em seus aspectos afetivos/interacionais.

Em relação à professora, como exemplos desse tipo de ambiente, temos: o contexto das reuniões entre a supervisora e a diretora; a sala de atendimento especial; as reuniões da equipe de especialistas que atendem seu aluno; o ambiente familiar de seu aluno e muitos outros, que variam de acordo com cada realidade.

Topologicamente, o meio ambiente ecológico é concebido como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte. O nível mais interno dessa organização, denominado por Bronfenbrenner como microssistema, refere-se ao ambiente imediato, em que a pessoa está em desenvolvimento e constitui-se:

> [...] em um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais

> experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas (1996, p. 18).

No caso da inserção escolar do aluno com deficiência mental, acreditamos que a sala de aula do ensino regular é o microssistema mais importante a ser considerado, quando se busca uma melhor apreensão de como ocorre esse fenômeno.

Acreditamos que este contexto é o nível do ambiente ecológico escolar no qual irão ocorrer determinados eventos, considerados fundamentais no desenrolar do processo de inserção escolar do aluno com déficit mental. Faz-se necessário frisar que o microssistema estabelecido dentro do ambiente imediato da sala de aula é, por excelência, o principal espaço interacional que envolve a professora regente e seus alunos, no desempenho de seus papéis, ao longo da realização de atividades acadêmicas.

Dentro do meio ambiente imediato da sala de aula, os fatores atividade, papel e relação interpessoal são os três elementos fundamentais daquele microssistema. Isto significa que, ao analisar e discutir o fenômeno da inserção escolar, focando aquele microssistema, tem-se que considerar as questões relacionadas (1) à forma, como as atividades acadêmicas vêm sendo ali desenvolvidas pela professora e como esse aluno vivencia e significa suas experiências escolares; (2) aos padrões de interação estabelecidos entre o aluno, a professora e os demais participantes daquele contexto; e, finalmente, (3) ao modo como os papéis sociais vêm sendo constituídos, vivenciados e representados significativamente nessas interações. A análise e reflexão sobre esses três aspectos do microssistema, em que está ocorrendo o fenômeno em questão, são fundamentais para ampliar e aprofundar nossa compreensão a respeito das várias experiências de inserção escolar que, atualmente, vêm sendo realizadas, no ensino regular.

O próximo nível do ambiente ecológico, apontado por Bronfenbrenner (1996), é chamado de mesossistema. Este nível envolve os ambientes imediatos do sujeito e as relações estabelecidas entre eles, ou seja, é um sistema de microssistemas, que inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa em desenvolvi-

mento participa ativamente; o mesossistema é formado e ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente.

Desta forma, no caso do aluno com deficiência mental inserido na escola, os mesossistemas mais importantes são aqueles dos quais ele participa diretamente e que, de alguma forma, interferem em sua situação escolar, como, por exemplo o contexto da sala regular e as salas das outras atividades escolares; as relações entre a classe regular e o atendimento no setor de ensino especial; as relações entre o contexto escolar e/ou a vida no ambiente familiar; as relações entre o atendimento psicológico ambulatorial e a sala de aula; a vivência do aluno na comunidade onde mora e o contexto escolar etc.

No caso da professora regente, alguns mesossistemas são: as relações com a supervisora da escola e o contexto da sala de aula; as relações entre as reuniões de orientação pedagógica e a sala de aula; os encontros na sala dos professores e as reuniões de orientação pedagógica; as relações entre o contexto escolar e as aulas do curso de especialização em Educação Especial freqüentado por ela; o contexto escolar e sua vida familiar etc.

Ao considerarmos as oportunidades para a professora regente ampliar seus mesossistemas, destacamos as possibilidades dela participar de projetos desenvolvidos pelo psicólogo da Educação, dentro do contexto escolar. Por exemplo, ao implementar um projeto de pesquisa dentro da escola, o psicólogo da Educação pode criar um novo microssistema para a professora, abrindo um espaço interacional na rotina de atividades dela, ao se reunirem para discutir e analisar aspectos de sua vivência em sala de aula e de sua prática pedagógica. Ou então, o mesossistema da professora amplia-se quando, como um outro exemplo, ela passa a participar de encontros dentro de um programa de formação continuada, coordenado por esse psicólogo, dentro do contexto escolar.

O terceiro nível do ambiente ecológico parte da compreensão de que o desenvolvimento de uma pessoa é fundamentalmente afetado por eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela não está presente. Este nível foi denominado por Bronfenbrenner (1996) como exossistema e refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em

desenvolvimento como um participante ativo, mas no(s) qual(is) ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente imediato, que contém a pessoa em desenvolvimento.

A compreensão dos exossistemas que se relacionam com a professora regente e o aluno com déficit intelectual é um tópico fundamental para entender as forças diversas interferentes naquela situação. Encontramos um conjunto de exossistemas, comuns à professora e a seu aluno, que interferirão no contexto da sala de aula, ambiente imediato freqüentado por ambos. Exemplos desses exossistemas são as reuniões entre a diretora e supervisoras pedagógicas; as relações estabelecidas entre membros da equipe de coordenadores da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e a escola; as reuniões da equipe do ensino especial da escola responsáveis pelos atendimentos educacionais especializados; a organização do atendimento psicológico do Posto de Saúde que alunos encaminhados pela equipe escolar; as reuniões entre pais e mestres; o fórum de deliberações da Secretaria de Educação; o desenvolvimento de projetos educacionais pela Prefeitura em parceria com a Universidade; a falência da firma onde o pai do aluno trabalha, provocando sua demissão e obrigando a família a mudar-se; problemas de comportamento de irmãos do aluno que estuda na mesma escola etc.

Este nível do ambiente ecológico é de fundamental importância para problematizarmos a inserção escolar. Sem entendermos e considerarmos os exossistemas, não é possível pensarmos as mudanças pela qual a escola tradicional deverá passar, ou seja, a inevitável reinvenção que deverá sofrer, tornando-se um local apto a oferecer um atendimento de qualidade a todos os que a procuram. Lembramos então, que dentre estes, estão os portadores de necessidades educacionais específicas, como acontece com os indivíduos com deficiência mental. O surgimento de novos planejamentos curriculares e de modelos de ensino fundamentados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas e democráticas; as mudanças nos processos de avaliação e de promoção dos alunos; o maior aprimoramento na formação dos professores (pré-serviço e continuada); e, principalmente, as mudanças de atitudes e de valores entre todos os membros da comunidade escolar; tudo

isto se passa no nível dos exossistemas, que, portanto, estão extremamente relacionados ao ambiente da sala de aula.

Um importante campo de trabalho para o psicólogo educacional, focalizando o fenômeno da inserção escolar do deficiente mental, surge no nível dos exossistemas. Partindo do pressuposto de que o sucesso da inserção deve ocorrer, antes de tudo, dentro da sala de aula do ensino regular, acreditamos que a formação e o preparo do professor regente são as bases fundamentais para garantir, ou não, esse sucesso. O psicólogo educacional é um dos profissionais capacitados para implementar projetos de formação continuada junto ao professor e pode assim ser um agente fundamental para o processo bem sucedido de inserção escolar.

No trabalho de formação continuada, a situação de interação estabelecida entre professor e psicólogo educacional desencadeia um processo de análise reflexivo-crítico e o professor tem oportunidade de trocar informações, construir novos conhecimentos, rever antigas concepções e refletir sobre posturas, atitudes, valores e sentimentos vivenciados em sua prática pedagógica, dentro de sala. Esse processo de informação e formação, mediado pelo psicólogo educacional, pode promover transformações importantes na implementação da prática pedagógica pelo professor.

Para o aluno inserido em sala, a relação professor/psicólogo educacional é um exemplo de exossistema, para o professor, o ambiente ecológico constituído em sua interação com o psicólogo, durante o processo de formação continuada, é um dos vários microssistemas do qual participa. Sendo um participante ativo e em desenvolvimento dentro desse microssistema, as transformações sofridas pelo professor, muito provavelmente, irão influenciar as relações estabelecidas por ele em outros microssistemas por onde circula e com os quais interage, sendo o ambiente imediato da sala de aula um destes.

O quarto nível do ambiente ecológico, o macrossistema, é definido por Bronfenbrenner partindo do pressuposto de que um fenômeno importante ocorre envolvendo os três níveis do ambiente ecológico (microssistemas, mesossistemas e exossistemas) e que, dentro de uma cultura ou subcultura, ambientes de determinado tipo tendem a ser se-

melhantes, como se houvesse um esquema específico para a organização de cada tipo de ambiente; entretanto, entre culturas diferentes, essas estruturas serão distintas entre si. Bronfenbrenner (1996) lembra, ainda, que esses esquemas de organização podem ser modificados, o que significa que a estrutura dos ambientes, em uma sociedade, pode ser nitidamente alterada e produzir mudanças correspondentes no comportamento e no desenvolvimento dos indivíduos. Ao reconhecer a possibilidade desses esquemas serem modificados, o autor expande o conceito de macrossistema para além dos limites do status quo, envolvendo possíveis planejamentos futuros, implementados por membros da sociedade que estejam engajados na análise crítica e alteração experimental dos sistemas sociais prevalentes.

Em relação ao fenômeno da inserção escolar do indivíduo com deficiência mental, a análise do macrossistema remete, inicialmente, à discussão sobre a deficiência mental como um fenômeno sócio-histórico, construído no bojo de uma sociedade, influenciado pelos valores culturais, éticos e morais daquele povo. Num segundo plano, considerando a realidade de cada cidade e país, encontramos o jogo dos interesses políticos e econômicos que interfere em decisões relacionadas ao sistema educacional.

Observamos, em nossa realidade, dentro das escolas, a forte interferência de questões político-econômicas intervindo na implementação de projetos educacionais voltados para o atendimento dos indivíduos deficientes. É interessante notar como essas questões, que se encontram ao nível do macrossistema, influenciam de modo incisivo nos microssistemas do ambiente escolar, muitas vezes, impedindo que determinadas transformações ali ocorram.

Por outro lado, constata-se que determinado tipo de mudanças relacionadas ao atendimento escolar oferecido ao deficiente mental só poderá ocorrer se forem viabilizadas importantes transformações no nível do macrossistema. Isto porque, além dos aspectos políticos e econômicos, o tema da inserção escolar do indivíduo deficiente mental toca em questões ideologicamente relacionadas ao sistema de crenças, valores e preconceitos legitimados pela sociedade em que este indivíduo se encontra. Por isso, para que determinados tipos de mudanças

ocorram no contexto escolar e alcancem o sucesso esperado, é fundamental que também ocorram transformações nesse sistema de crenças, valores e preconceitos.

Assim sendo, ao analisar qualquer experiência de inserção escolar, mesmo fazendo um recorte epistemológico na realidade a fim de compreendê-la melhor, temos de enxergar essa experiência acontecendo dentro de um contexto social, cultural, político e econômico específico, influenciada pelo sistema de crenças e valores subjacente à ação das pessoas que dela participam. E assim, de acordo com a concepção ecológica de desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner, os diferentes tipos de ambientes são analisados em termos de sistemas. E as pessoas que participam direta ou indiretamente, desses sistemas, em todos os níveis do esquema ecológico, relacionam-se entre si, formando sistemas de interações.

A unidade básica de análise dessas relações é a díade, ou seja, o sistema de duas pessoas, que ocorre no nível mais interno de esquema ecológico, isto é, no microssistema. Sempre que um indivíduo, dentro de um microssistema, presta atenção às atividades realizadas por outra pessoa, ou delas participa isto constitui uma relação, e dizemos que existe uma díade.

Na perspectiva ecológica de desenvolvimento, a análise das interações estabelecidas em uma díade deve considerar o caráter recíproco da relação, pois é aí que se encontra a chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais observadas em ambos participantes da díade. Assim, se um dos membros do par diádico sofre alguma transformação desenvolvimental, é provável que o outro também mude (BRONFENBRENNER, 1994).

Em relação ao processo de inserção escolar do aluno com déficit intelectual, acreditamos ser a sala de aula o microssistema mais importante a ser considerado, quando se busca uma melhor apreensão deste fenômeno. Portanto, o foco de análise deste processo, norteado pelos parâmetros de uma abordagem ecológica de desenvolvimento, deve partir da compreensão dos multifacetados aspectos da relação diádica estabelecida entre professora regente e aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência mental,

lembrando sempre que essa relação interpessoal é um dos principais elementos constituintes daquele microssistema. Focalizar a análise nesta díade não significa nos restringirmos a ela, mas sim, igualmente, a partir dela, ampliarmos o nosso olhar para toda a rede interacional que perpassa aquele microssistema.

Ao analisar a relação diádica entre professora e aluno, considerando o caráter recíproco da interação instaurada entre os dois, podemos compreender melhor o processo de mudanças desenvolvimentais observadas no aluno, na professora e, principalmente, nos padrões de interação estabelecidos entre eles, e deles com o resto do grupo.

Todas as outras formas de interações estabelecidas em sala são importantes, até porque a inserção desse aluno não ocorre isolada, ela ocorre dentro de um grupo e, nesse contexto grupal, ele também estará interagindo com outros parceiros, além da professora. Entretanto, acreditamos que, para compreender melhor as mudanças ocorridas nos padrões de interação e participação do aluno deficiente em sala, assim como as repercussões dessas mudanças em seu processo de desenvolvimento, o foco de compreensão e análise do psicólogo escolar deve centrar-se, especialmente, na relação estabelecida entre ele e sua professora, ampliando-se a partir daí.

Sobre o desenvolvimento do aluno, a relação diádica estabelecida dentro do microssistema da sala de aula é importante em dois aspectos: (1) a díade é, em si, um contexto crítico para o desenvolvimento de seus participantes; e (2) a díade serve como bloco construtor básico do microssistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores e mais complexas.

Segundo Bronfenbrenner (1996), existem três tipos de díade: a observacional, a de atividade conjunta e a díade primária. Os diferentes tipos de estruturas diádicas não são excludentes entre si e podem ocorrer separados ou simultaneamente, dentro do microssistema, influenciando o processo de desenvolvimento dos indivíduos que delas participam. As combinações entre duas ou mais estruturas diádicas têm um impacto desenvolvimental mais poderoso do que aquele provocado por díades limitadas a um único tipo. Além disto, é importante destacar que existe um processo evolutivo

no nível da própria díade, a qual pode passar por um curso de desenvolvimento tal como os indivíduos que dela participam.

O impacto desenvolvimental de uma díade irá aumentar como função direta do: (1) nível de reciprocidade estabelecido entre os participantes, de modo que um tenha que coordenar suas atividades com as do outro; (2) da mutualidade de sentimentos positivos existentes entre os participantes envolvidos; e (3) de uma gradual alteração do equilíbrio do poder entre os participantes, em favor da pessoa em desenvolvimento.

Portanto, dentro de uma relação diádica, a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolvente em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca, com alguém por quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro, e quando o equilíbrio de poder alternar-se em favor da pessoa em desenvolvimento.

Ainda em relação aos pares interativos, de acordo com o referencial da perspectiva ecológica, um modelo sistêmico da situação imediata, vivida por um sujeito em desenvolvimento, vai além da díade. A perspectiva ecológica atribui igual importância aos chamados sistemas *N+2*, ou seja, as tríades, as tétrades e as estruturas interpessoais mais amplas.

Bronfenbrenner (1994) percebeu que a capacidade de uma díade servir como contexto efetivo para o desenvolvimento humano depende, crucialmente, da presença e participação de uma terceira pessoa nesse mesmo ambiente, por exemplo, um dos pais, um parente, uma professora, uma psicóloga, um vizinho etc. Conforme o efeito provocado pela presença ou ausência dessa terceira pessoa na interação estabelecida dentro da díade primária, o processo desenvolvimental, que acontece dentro desse sistema, poderá até ser interrompido.

Esse mesmo princípio triádico das relações entre as pessoas também se aplica às relações existentes entre os diversos ambientes ecológicos. Isto é, a capacidade de um ambiente funcionar como um contexto efetivo de desenvolvimento dependerá da existência e da natureza das interconexões sociais estabelecidas entre este e outros ambientes, incluindo aí a participação conjunta de indivíduos entre esses ambien-

tes, a comunicação estabelecida entre eles e o tipo de informações que cada ambiente tem a respeito do outro (BRONFENBRENNER, 1994).

Em relação ao processo de inserção escolar do aluno com deficiência mental, as interconexões estabelecidas entre os ambientes, relacionadas de alguma forma a este processo, são tão muito importantes que podem significar o sucesso ou fracasso de um projeto de inserção. A rede das interconexões entre os ambientes é grande, mas, exemplificando, destacamos a importância dos acontecimentos ocorridos no contexto familiar do aluno e a repercussão que tais acontecimentos imprimem no cotidiano escolar. Por exemplo, uma das queixas mais freqüentes das professoras é que a família do aluno não participa como deveria do processo de inserção acadêmica da criança, deixando sob a responsabilidade da escola todo o processo. Em outro caso, podemos encontrar situações importantes de conflito estabelecidos entre pais que não aceitam o fato de haver um aluno com necessidades educacionais especiais na mesma sala de seus filhos, pois avaliam que tal aproximação possa ser prejudicial àqueles alunos considerados "normais".

Encontramos outros exemplos de inter-relações ambientais, dentro da escola, quando constatamos a interferência de decisões tomadas pela direção escolar auxiliando, ou perturbando, a dinâmica da implementação do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora na sala de aula; ou ainda, quando a existência de um elemento controlador, na figura da supervisora escolar, cerceia as possibilidades da professora estar refletindo sobre sua prática e buscando novas alternativas de mudanças.

Ao considerarmos o princípio triádico das relações entre os ambientes, ampliam-se as possibilidades de transformação da prática pedagógica da professora regente, a partir de um trabalho de formação continuada, mediado pela psicóloga educacional. A interação estabelecida entre professora e psicóloga constitui um novo ambiente ecológico, que irá existir ao longo do processo de formação continuada. Esse novo ambiente, funcionando como um contexto desenvolvimental para a professora, estará em constante interconexão com o ambiente da sala de aula onde se encontra o

aluno em desenvolvimento; a psicóloga educacional será a terceira pessoa em interação com a díade professora/aluno.

Como podemos observar, Bronfenbrenner (1994) propõe uma teoria das interconexões ambientais e seu impacto sobre as forças que afetam o crescimento psicológico. Ao considerar o desenvolvimento humano, não coloca ênfase nos processos psicológicos tradicionais, como a percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas, sim, no seu conteúdo, naquilo que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com seu meio ambiente. Em suas palavras:

> O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (1994, p. 23).

Essa forma de olhar, compreender e analisar o desenvolvimento, que considera outros pares em relações diádicas a chave para a construção do ser humano, oferece ao psicólogo educacional uma ferramenta inigualável para sua atuação nos vários contextos sociais, instrumentalizando seu pensamento e olhar crítico para perceber a amplitude de elementos que estão por detrás dos também diversos processos de ensino/aprendizagem, admitindo uma compreensão mais profunda das possibilidades de construção de conhecimento através das relações afetivas que um indivíduo experimenta nos contextos em que vive.

Referências

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACKS, T. D. (Org.). *Measuring environments across the life span*: emerging methods and concepts. Washington, DC: Amerian Psychologicqal Association, 1999. p. 3-30.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective*: a bioecological model. *Psychological Review*, Washington, v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; CROUTER, A. C. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, Washington, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. *Developmental science in the 21st century*: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, New York, v. 9, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. *The ecology of developmental processes*. In: LERNER, R. M.; DAMON, W. (Org.). *Handbook of child psychology*. New York: Jonh Wiley & Sons, 1998. v. 1, p. 993-1027.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 2001. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MANTOAN, M. T. E. a inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, DF, v. 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. cap. 3, p. 51-66.

RANGEL, A. P. F. N. *Leitura e retardamento mental*: estudos com o lendo e escrevendo. 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

Surdos: de objetos de pesquisa à irrupção como pesquisadores

Gladis Perlin[1]

O corpo do pensamento neste texto quer se referir ao ser surdo no sentido do termo. Quer enfocar as mudanças atuais impulsionadas pelo advento do surdo na universidade, nos cursos de pós-graduação, que enfatizam os Estudos Surdos, sendo que estes estudos são mobilizados em aproximação aos Estudos Culturais e a uma certa ruptura com a teoria crítica. Tal acréscimo abre perspectivas salientes para o encontro de fronteira entre as culturas surda e ouvinte. Meu princípio aqui não é permanecer nos embates das diferentes culturas, senão apresentar as perspectivas inovadoras da enfatização cultural e da ação da diferença que dão sustentabilidade à nova linguagem entre os surdos. Quero trazer presente que os surdos, mesmo continuando a ser sujeitos da pesquisa, nos tornamos pesquisadores e rompemos com o pensamento moderno e crítico que nos remete às anomalias e se arroga o direito de continuar com a suposta superioridade/normalidade. Muito temos que dizer e fazer até conseguir arrancar as poderosas teias da submissão ao princípio de normalidade que impera sobre nós no mundo contemporâneo.

O cenário da invenção da normalidade articula a demanda de que o surdo é o deficiente e o ouvinte é o normal. Este aspecto o pró-

[1] Centro de Ciências da - Educação - UFSC

prio sujeito surdo rompe ao ser tocado pelas ferramentas[2] dos estudos culturais que enfatizam a cultura surda. Se a enfatização cultural tem afastado a deficiência e promovido a diferença como refere o forte legado e o impacto que a leitura *foucaultiana* causa, em particular aquela do livro *Os Anormais*. Daí entra a subjetividade e a interidentificação enquanto sujeito, cultura e povo. Se aceitar a fantasia perversa da anormalidade, o surdo passa ao Outro estereotipado e revela algo dessa fantasia colonial. Permanece a idéia no texto de que os surdos em contato com os Estudos Culturais tornam-se o outro da diferença infinita[3] não somente como sujeitos, mas enquanto povo e cultura, diferença que muitos ouvintes resistem a admitir e a atingir.

Na pesquisa[4] da Educação Especial, mesmo não sendo em geral, existem certas normas e práticas questionáveis. Parece que o surdo tece uma rebelião contra o ouvinte, mas, no entanto, a rebelião é sobre a norma da Educação Especial tão teimosa que nos coloca todos como deficientes do corpo.

Estratégias para as novas linguagens

Os pesquisadores e as pesquisadoras surdos estão incorporando uma nova linguagem. Não é mais o uso da linguagem da deficiência, da surdez, o sujeito individual para a cura. O contato com outros campos filosófico/teóricos levou a banir certas palavras do vocabulário usadas na Educação Especial do surdo, relegando uma gama de palavras, que já se atam ao passado. Na verdade, nós, pesquisadores surdos, não queremos nem precisamos saber delas. Talvez, algum dia, voltaremos a elas para dizer que nos mantiveram na subalternidade, nos cárceres da

[2] Esta é a afirmação de Marisa Vorraber Costa: "Os Estudos Culturais vão surgir em meio a movimentação de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem ao longo dos séculos aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentadas na educação de livre acesso" (COSTA, 2005, p. 108).

[3] Carlos Skliar: *O outro, em sua irrupção, é infinitamente outro.*

[4] Não me refiro ao geral da Educação Especial. Alguns setores mudaram muito, rompendo com a norma da anormalidade e da deficiência para os surdos.

norma. A nova linguagem que é proporcionada pelos Estudos Culturais leva a falar de um modo diferente, menos crucial, mais emancipador da identidade surda.

Não se trata mais de uma identidade mantida no estreito círculo do indivíduo e a significar a diferença diante da deficiência. Trata-se agora de identificação cultural mais ampla, de forma a manter nossa subsistência enquanto povo e enquanto cultura com a gama de artefatos[5] que a motiva.

Esta cultura se desdobra em artefatos importantes como a língua de sinais, a história cultural, a pedagogia dos surdos, a arte, a literatura, a escrita de sinais, as identidades, as subjetividades, as organizações. Pode-se notar que muitos povos são identificados com seus artefatos culturais. Por que falar de cultura surda? A sua presença molda nossa subjetividade e possibilita interidentificação como sujeitos e como povo. Podem nos repetir que não temos cultura! Mas, como se provaria que há uma cultura universal? Não estará também dizendo que existe cultura européia, cultura francesa, cultura negra, cultura índia e, por fim, a cultura surda? Terá de admitir, pois os tempos pós-modernos focalizam a existência de múltiplas culturas. Então, somos povo surdo? Sim. Com nossas leis, nossa história, nossa diferença apesar dos anos de subalternidade, de imposturas anômalas[6].

Os artefatos culturais foram mencionados acima para enfatizar a presença da cultura surda. Em nenhum outro povo a presença cultural resistiu tão bravamente[7] quanto o povo surdo. O holocausto surdo se manteve por séculos afora. Inicialmente o sujeito surdo foi banido, posteriormente foi banida das escolas de surdos não somente a língua de sinais, mas estranhamente tudo o que se referia a manifestações culturais surdas. No entanto, a cultura surda sobreviveu. A pesquisa de

---

[5] Para se compreender o que seja artefato cultural é necessário analisar seus efeitos sobre a vida cultural. Ele tem um efeito de regulação sobre as identidades e articula seus consumos. A cultura produz diferentes significados que levam à identificação, ao dar sentido à experiência.

[6] Irregular, anormal, anômalo, deficiente.

[7] A preocupação com desaparecimentos de culturas é um dos motivos do surgimento dos Estudos Culturais, fato citado por escritores como Hall, Stan e Shoat.

Karin Strobel[8] (2006) se detém sobre um dos muitos exemplos de massacres culturais que nosso povo sofreu, principalmente com a infância e adolescência. Dos artefatos culturais de nosso povo o mais saliente é a língua de sinais. Novos achados vêm sendo feitos por pesquisadores surdos, como a literatura, a escrita de sinais e, a mais recente, a pedagogia dos surdos.

Discursos narrativos para além da anormalidade

Conversar com surdos parceiros e parceiras de universidade é uma estratégia de que quero me servir aqui. Meus artigos sempre buscaram energia naquilo que o surdo está moldando. Já temos surdos na universidade[9] em número pequeno, mas expressivo. Colher as narrativas de ambos dá muitas pistas para entendermos o processo de encontro com a diferença. Seguem aqui algumas narrativas bastante próprias para dizer do afastamento da anormalidade e a presença desta alternativa, ou seja, dizer de nossa diferença.

Vamos a alguns aspectos que estão colocando diferenças marcantes com o acesso à universidade, como o citado por Reis, a pesquisadora surda:

> Nas aulas ministradas em língua de sinais podia evoluir nos meus conhecimentos, debater, questionar de igual para igual devido ao ambiente comunicativo que a língua de sinais oferece, algo que flui de forma natural. Também aprendi a trocar experiências com os mestrandos e doutorandos surdos e ouvintes sobre a defesa e o respeito à educação que nós surdos queremos para melhorar a proposta da educação de surdos. Isto ocorreu principalmente no seminário de Estudos Surdos quando discutimos sobre os Estudos Culturais e Estudos Surdos como território investigativo. Adquiri muitos conceitos com estes debates pesquisa. Aprendi muitos conceitos sobre a identidade, diferença, alteridade no campo teórico dos Estudos Culturais e também cheguei a

[8] Strobel (2006), pesquisadora surda, identificou nos espaços de uma escola de surdos condições de holocausto cultural semelhantes aos sofridos nos campos do nazismo.

[9] No ano de 2006, temos 12 surdos cursando mestrado e doutorado na UFSC.

> entender a centralidade da cultura, bem como a pedagogia dos surdos, o que acontece a partir da política da identidade sua agência em defender a nossa diferença e nossa cultura. Por meio destes estudos entendo a educação dos surdos ficou mais acessível devido aos debates e ao conhecimento de diferentes teorias e suas implicâncias (2006, p. 22).

Com isto, a universidade, para o estudante surdo, substitui a exclusão e envia para o contato com signos e significados e proporcionam acesso a ferramentas que encaixam no estudo de aspectos que determinam a identidade surda, ou seja, a cultura surda e seus artefatos, mas não fica somente no ser surdo. A mesma autora refere que se intensifica na busca de diálogo com a cultura ouvinte de forma a acontecer a intermediação cultural:

> Em outra disciplina: Educação Intercultural interessou-me porque contempla aspectos da minha pesquisa. Nela, a possibilidade de aprofundamentos no conhecimento sobre intercultura favorece aspectos que fazem refletir sobre as etnias, diferenças e raças. Continuei, com estes estudos, refletindo sobre o respeito aos diferentes aspectos culturais e aqueles que têm a nossa própria cultura. Percebi que o professor é totalmente flexível em suas aulas, havia muitas trocas de experiências, o grupo era muito unido. Convidaram-nos, as mestrandas surdas, para dar uma aula básica de língua de sinais na primeira meia hora de cada aula para que os alunos ouvintes pudessem tomar conhecimento desta e facilitar comunicarem-se conosco na sala de aula. Fiquei satisfeita em ver os alunos ouvintes esforçando-se e da grande vontade em aprender a língua de sinais e percebi cada vez mais aceitação de nossa cultura. Mas aí o perigo de hibridismos! (REIS, 2006, p. 22).

É compreensível que os estudantes e as estudantes queiram interagir com a diferença, isto é, com os diferentes grupos sociais nos quais se identificam melhor. E muitas vezes estes confrontos de fronteiras culturais intensificam os achados culturais. Eles se conscientizam, nestas trocas com outros grupos, de que eles têm culturas, experiências e políticas diferentes. É o momento privilegiado de perceber-se en-

quanto sujeitos diferentes e não enquanto deficientes. E nesta parte não se pleiteia pela cultura dominante, mas por políticas próprias dentro da universidade. E vai apagar toda anomalia, e exclusão, trabalhando para atingir uma outra história.

Em uma narrativa colhida para este texto, uma pesquisadora surda se manifestou como acontece o encontro com a teoria.

> Dentro de Estudos Culturais podemos perceber as lutas políticas de diversos grupos procurando perceber os diferentes olhares de muitas manifestações culturais, principalmente aqueles que enfatizam resistências presentes nos povos surdos às práticas ouvintistas (STROBEL 2005, p. 14).

Os significantes e significados são sempre criados em confronto com a diferença. O importante aqui é que a universidade oferece possibilidades a discursos que dão oportunidade de cometer suicídio ao anômalo e promover um possível sujeito normal ao surdo.

Mas o que conta na universidade é em vista das narrativas captadas por acaso. Narrativas da vivência do dia a dia. Vamos ao que segue:

> Não é em todos os setores da universidade que nos aceitam com nossa diferença surda. Em alguns temos aceitação, em outros, como por exemplo, no momento que solicitamos auxilio de um profissional da UFSC fomos rispidamente perguntados se sabíamos ler em português. Mesmo sendo estudantes de mestrado e doutorado não acreditam em nossa capacidade e voltam às situações em que nos indagam de nossa deficiência como se ela fosse nosso estigma. Não acreditam em nós, em nossa capacidade e diferença, e isto nos constrange (SK, 2007).

A universidade não está de todo preparada para acolher o surdo como o diferente, o sujeito capacitado. Continuando com as narrativas, sentimos enfatizar o apelo à inclusão com regras e tendências de acessibilidade.

> O espaço da universidade precisa atender nossas demandas para facili-

> tar a acessibilidade. Há muitas falhas. Sofri nos anos primeiros, onde não havia intérpretes. Posteriormente, sofri novamente, porque o intérprete e eu éramos um mundo a parte e eu não tinha oportunidade de interagir com meus semelhantes. Mas adorei quando nós conseguimos entrar em grupo como surdos e nos mantivemos orientados para buscar sobre o que queríamos pesquisar e descobrimos como outros, como surdos (SK, 2007).

Os discursos para evitar o isolamento estão salientes, bem como os para evitar a universalização, levando a uma posição para inverter a anormalidade que nos jogam com seus significados patológicos e nos permitem a diferença, os significados que não esgotam como sujeitos diferentes, porém não como anormais. A identificação se torna cada vez mais importante para nós surdos, que buscamos desesperadamente um "nós surdos".

Enfatizado a diferença e rechaçando o anômalo

A universidade pode favorecer este espaço de identificação na diferença no momento certo. Mas presenciei um momento desapontador durante a realização do IX Congresso Latino-americano de Educação Bilíngüe realizado em Havana, Cuba, onde alguns países latino-americanos identificaram a presença do surdo na universidade como necessitada de proteção. Eles alegavam a afirmativa da menos capacidade de produção do pesquisador surdo. Alegavam que o intérprete precisaria seguir o surdo e fazer o trabalho por ele no caso deste estar em risco de ser considerado inferior na universidade. Nada mais gritante! Seríamos os surdos incapazes de dizer e de fazer algo por causa de nossa língua e de nossa cultura? Tem de imperar sobre nós com suas teorias iluministas?

Para entender a diferença, vamos a Angel Gabilondo:

> [...] a diferença não se reduz à diferença de alguém consigo mesmo nem simplesmente à de alguém com outro, mas que é a experiência viva de uma irrupção – da palavra e do olhar – que é a que torna possível essas outras formas da alteridade [...] (2001, p. 193).

Ele remete à irrupção na diferença, no ser surdo, no ser povo. A diferença será sempre diferença não em vista de uma deficiência, mas em vista de um ser alguém com uma experiência diferente. No nosso caso, na experiência como povo surdo, cujos sujeitos são diferentes. Não é uma diferença anormal, mas uma irrupção com outra alteridade não igual.

Gabilondo indica que há outras formas de alteridade, de jeitos de narrar-se, de aprender, apesar das metanarrativas. Há, por exemplo, uma pedagogia da diferença gravada no surdo. O surdo não é o ouvinte. Seu jeito de ser e atuar é de quem experienciou uma diferença na diferença. Jamais os surdos vão aprender como ouvintes, jamais vão pegar o ar de superioridade e normalidade dos ouvintes; mas diremos nós somos surdos eles são ouvintes, não somos inferiores, mas somos diferentes. É então que o surdo precisa do surdo para o adentramento cultural, adentramento importante para a construção da interidentidade cultural, bem como a subjetividade surda, sem a qual jamais o surdo se encontrará a si mesmo.

Tenho de enfatizar aqui que o anormal e os estereótipos contra os surdos no mundo contemporâneo estão em toda parte, não somente na universidade. A anormalidade grassa todas as cercanias da sociedade.

O ouvinte que mantém o surdo na deficiência não o deixando ter contato com sua cultura lhe impede o direito de realizar a experiência de ser surdo, o mantém sob vigilância e controle. Sem se dar conta, está colonizando um sujeito, está mantendo um controle sobre ele.

O aparato de poder que a universidade transfere ao surdo no sentido de integração é, sobretudo, um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer originariamente somente aos professores e aos pesquisadores ouvintes. Trata-se de um poder saber no sentido foucaultiano, trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade. Não se trata de um poder saber de alterização do outro, no sentido de tirar-lhe a diferença, de fazer do surdo uma cópia do ouvinte.

Se o estigma da visualização do surdo como deficiente prosseguir na universidade, e a alterização do outro surdo é fabricada, a partir da norma ouvinte há que se temer. Cria-se assim um espiral decrescen-

te, que vai destruindo o indivíduo, vai de novo, jogando-o na deficiência, na anormalidade. Que isto não seja por causa de um erro de entendimento como aquela pesquisadora surda que acabou dizendo o seguinte: "sinto-me maléfica, sei que mal podem me entender" (SK. 2007).

E os arremates dos pesquisadores surdos?

Os Estudos Surdos que ora surgem entre os pesquisadores de pós-graduação surdos continuam a enfatizar os sistemas de significação e as práticas simbólicas. Pretendo aqui um breve mapeamento destes espaços que visam desconstruir práticas ouvintes sobre os surdos, e mostram as teorias e práticas da normalidade pela perspectiva surda.

Primeiramente, quero levar a um passeio por pesquisas surdas sobre o currículo. Para os pesquisadores surdos, o currículo para a Educação dos surdos contém práticas ouvintistas. Mas os pesquisadores surdos não se detêm e apontam para necessidades, bem como para práticas de mudanças, com vistas à identificação dos surdos. Um currículo é e sempre será um documento de identificação, como ultimamente foi mostrado pelo extenso trabalho da pesquisadora surda Carolina H. Silveira (2006). A pesquisa está adentrando a realidade, indicando modos de selecionar, reformular, introduzir e avaliar outros conteúdos curriculares que são próprios aos surdos.

A pesquisa sobre a língua de sinais não apenas mostra que ela varia de país para país, como também que ela é desconhecida em muitas dessas nações. No Brasil, com a regulamentação, ela passou a fazer parte de currículos de muitos cursos de graduação. Seu ensino, sua origem, sua importância, seus fundamentos, sua constituição, sua escrita, sua história, sua aquisição são objetos de estudos. Neste espaço se sobressaem vários pesquisadores, entre eles Stumpf (2005), pelos incentivos e aplicação da escrita de língua de sinais que hoje muitas escolas de surdos estão experienciando.

Uma das mais recentes descobertas feitas pela pesquisadora surda Strobel (2006) visa desvendar a História cultural dos surdos. Ela não mais alude à história tradicional em que os professores ouvintes se sobressaiam sobre os professores surdos, na qual a sina da deficiência

era marcada sobre nossa fronte. Ela resgata o empenho dos surdos em manter vivas as representações enquanto construtores de uma história e de uma cultura além de valores jamais vividos por ouvintes, requalificando o passado.

Atualmente, as questões de identidade estão mais difíceis de esconder. O tipo de política e de normalidade requer um tipo de discurso, ou seja, o papo do momento. Um assunto de importância. Daí a questão tem um impulso sobre a identificação que por ora não fica somente na identificação do surdo enquanto sujeito diferente como fazíamos em 1998, mas como identificação cultural e identificação enquanto povo. A cultura e o povo são espaços com poder de definir, classificar e agregar modos de vida locais, coesão e unidade.

Outra das mais recentes pesquisas já antes mencionados neste artigo refere-se à pedagogia do surdo, naquilo que a identifica não enquanto pedagogia bilíngüe, mas enquanto pedagogia da diferença. Trata-se de uma pedagogia que é a partir do ser e ensinar do povo surdo. Uma pedagogia que visa ao resgate do sujeito surdo como sujeito.

> Um sujeito que não é o deficiente, o sujeito com uma falta, o sujeito menos válido, o sujeito que necessita ser normalizado constantemente como nas outras pedagogias preparadas para nós surdos. O da pedagogia dos surdos é o sujeito outro naturalmente educável, naturalmente com capacidade virtual própria para sua educação diferente das outras pedagogias. (PERLIN, 2006).

Outros pesquisadores surdos como Miranda (2007) e Reis têm se debruçado nas buscas destes paradigmas. Seguem mais estudos de pesquisas como a literatura surda, com sua possibilidade para a identidade surda, a integração escolar, os espaços interculturais, bem como pesquisas sobre intérpretes.

É necessário iniciar um processo de mapeamento, de desterritorialização; é a hora dos surdos tramarmos, a partir de nós mesmos, os rumos de acordo com o que nossa pedagogia pede. Se a pesquisa demora a desvendar e a construir é preciso antes que te-

nhamos ampliado os espaços nas universidades para formar pesquisadores surdos.

Intercultural: intérpretes como profissionais

É preciso que diante das narrativas sociais sobre os intérpretes de língua de sinais, como protetores dos surdos, se incentive a tomar outros caminhos, mudar os focos de direção. Metanarrativas sobre o intérprete ser o condutor de surdos, ser anjo sobre o abismo, ser professor intérprete devem ser reconsideradas. Devem entrar questões como qualificação profissional, organização da categoria, formação. Se tais aspectos já são campos de luta entre os intérpretes, nos meios onde as categorias intelectuais ocupam espaço são apenas iniciantes. Os discursos entre intérpretes de universidades que participam destas posições são mesmo dos que buscam posição como profissionais.

São intérpretes que vêem os surdos como possuidores de uma cultura, com suas várias identidades, com seus artefatos culturais, como sujeitos intelectuais. Santos (2006), em sua dissertação de mestrado, enfatiza que este momento tem sido recheado de negociações de poder, de pertencimento, de postura profissional. Negociações porque, ao se tratar de dois grupos culturais, os embates políticos, lingüísticos e pessoais se tornam evidentes.

O importante, do ponto de vista ético, não é que o surdo seja tolerado como diferente pelo intérprete, mas sim que relação estabelece com essa diferença. A ética profissional começa quando um é capaz de ser "deferente", ou seja, atento com o outro, quando se ocupa do outro, atendê-lo, cuidá-lo, acolhê-lo na sua diferença. É preciso enfatizar que esta posição é diferente de acolher o outro como deficiente. Dois filósofos, o francês Jacques Derrida e o judeu Emmanuel Lévinas, falam de uma ética da hospitalidade. Eu concordo com essa maneira de entender o outro que lhe possibilita ser ele. Mesmo que aí o surdo seja infielmente fiel ao construir do ouvinte. Mesmo que ele seja na sua ipsidade[10]. Mesmo que ele se sinta herdeiro de uma outra cultura com

[10] Ipsidade: ser ele mesmo, diferente de qualquer outro, processo de individuação.

tendência a desconstruir, o intérprete deve sempre acolher esta diferença. Nunca será intérprete pelo construir uma alteridade para o surdo, mas por ver o surdo com sua outra alteridade.

Concluindo

A presença dos surdos na universidade só concorre para pensar novos mundos referentes aos surdos. É necessário ter presente esta distinção da diferença. Somente será possível um outro lado mediante manter o surdo como refém de uma cultura dominante.

Os efeitos de identificação não serão nunca semelhantes entre ouvintes e surdos. O necessário contato eu-tu entre surdo-surdo que gera a interidentificação é deveras necessário. A universidade está provando este critério. A partir deste aspecto, temos partida certa para a subjetivação, ou seja, o fato de ser surdo deve fazer com que o sujeito entenda e atenda. Tal aspecto o levará para o encontro consigo como sujeito e com o outro e os outros surdos fazendo sentir a presença do povo surdo.

Permita-me finalmente comentar que a identificação como povo é um fator poderoso, uma das dimensões mais decisivas e fortemente diferenciadoras. Não são fantasias. De fato, somos um povo com cultura, pois que enfatizamos a língua de sinais, e passamos a transmitir valores culturais a cada sujeito surdo, bem como partimos para a interculturalidade, ou seja, para as trocas culturais com os ouvintes.

Referências

COSTA, M. W. Estudos culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, R. M. (Org.) *Cultura, poder e educação*: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005.

GABILONDO, A. *La vuelta del Otro*. Diferencia, identidad, alteridad. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

MIRANDA. W. *A experiência na pedagogia que nós surdos queremos*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERLIN, G. Surdos por uma pedagogia da diferença. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez II*: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. v. 2, p. 9-25.

REIS, F. A p*edagogia do surdo*: o professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS, S. *Identidade para os intérpretes*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SILVEIRA, C. H. *Língua de sinais e currículo surdo*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STROBEL, K. *Surdos*: vestígios culturais não registrados na história. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STUMPF, M. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting*: língua de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Surdez: desafios e perspectivas de Inclusão Social na Educação e trabalho[1]

Madalena Klein
Faculdade de Educação/UFPel

Introduzindo a temática

Pretendo, neste texto, trazer alguns elementos da história da Educação de surdos, mais especificamente das instituições escolares para surdos, de forma que possamos perceber a relação entre os objetivos da escola e a formação do surdo trabalhador, ou seja, a relação entre Educação e trabalho nas escolas de surdos. Não faço um relato de acontecimentos que seguem uma cronologia, dando conta de uma evolução. Entendo que a história da Educação dos surdos apresenta-se cheia de rupturas e descontinuidades: nelas é que procuro evidenciar as condições de possibilidades que, dentro das escolas, contribuíram e continuam contribuindo para a formação do surdo trabalhador.

Muitos autores têm se preocupado em resgatar elementos sobre a Educação dos surdos. Entre eles podemos citar Sánchez (1990), Sacks (1990), Lane (1997) e Skliar (1997). Suas pesquisas nos mostram uma época de início de uma Educação individualizada, entre filhos da nobreza, a fim de que esses pudessem manter os bens da família. Desse

[1] Este texto articula discussões propostas nas pesquisas de mestrado (KLEIN, 1999) e de doutorado (KLEIN, 2003), tendo sido apresentado em diferentes eventos sobre educação em geral, educação e trabalho e educação especial.

período, são conhecidos como "benfeitores" da educação de surdos os nomes do monge Pedro Ponce de León, Ramírez de Carrión, ou ainda, Juan Pablo Bonet (SKLIAR, 1997, p. 20-23). A ênfase nos objetivos da Educação dos surdos entre esses educadores era o ensino da escrita, como também da fala. Não encontramos nenhuma referência de preocupação com a formação para o trabalho, possivelmente por ser esse um tema que não preocupava a nobreza da época.

A primeira escola de surdos, entendida como tal, surgiu a partir das condições de possibilidade presentes nos séculos XVII e XVIII, em que a instituição escola, tal como a entendemos foi sendo ordenada a partir de uma organização dos saberes em disciplinas como também de um disciplinamento dos tempos e espaços de se aprender. Por volta do ano de 1760, o Abade L'Epèe encontra-se, casualmente, com surdos pelas ruas de Paris e, reunindo-os, funda a primeira escola pública para surdos: o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (SKLIAR, 1997, p. 25).

Por ocasião das comemorações de seus 200 anos de fundação, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris organizou uma publicação na qual, entre fotos e gravuras, vão sendo contadas situações da rotina vivida pelos seus alunos, no decorrer de sua história (INSTITUT, 1994). Podemos notar, através desses registros, o quanto as atividades laboriosas, envolvendo trabalho e capacitação, era um dos objetivos presentes na escola. era um dos objetivos presentes na escola. Nas primeiras páginas da publicação encontramos o desenho de um brasão, lembrando luzes que se espalham, sob uma base de ramos de oliveira, onde estão inscritas as palavras-chave do Sistema de Ensino de Surdos-Mudos[2]: religião, fala artificial, língua escrita, arte de desenho, profis-

[2] No original: Système d'enseignement des Sourds-Muets. Surdo-mudo era o termo utilizado na época para se referir às pessoas surdas. Essa designação ainda persiste no senso comum. A comunidade surda organizada vem procurando alterar esta designação: eles querem ser chamados de *surdos*. Para isso, são realizadas campanhas, impressos cartazes, no sentido de riscar a palavra *mudo*. Mudo é quem não pode falar: a surdez não interfere nos órgãos da fala. Para os surdos, a forma natural de se comunicarem é através do uso da Língua de Sinais, pois, a partir dela, os surdos se comunicam, interagem, expressam seus sentimentos, suas opiniões.

sões, ginástica, linguagem de ação[3], moral, todas essas palavras cercando uma outra que está no centro – dactilologia[4]. A presença da palavra "profissões" dentro do que era aceito como o sistema de ensino pode demonstrar o quanto a questão do trabalho era considerada como algo que fazia parte da escola e de seu conjunto de objetivos.

Na mesma publicação encontramos uma seção com o título "Corpo e Trabalho", que trata especificamente do trabalho, ou melhor, da preparação para o trabalho desenvolvido no Instituto. Nessa seção, são especificadas as habilidades profissionais a que tinham acesso os alunos surdos, entre as quais encontramos litografia, artes plásticas, jardinagem, marcenaria, artes gráficas. O sentido da aprendizagem dos ofícios, explicitado no livro, era possibilitar ao aluno surdo uma atividade que evitasse que ele fosse, no futuro, uma carga para a família, para a comunidade ou para associações de caridade. Isto não era, porém, objetivo privilegiado apenas pelas escolas de surdos. Em seu estudo sobre a escola, Varela e Alvarez-Uria (1991, p. 143) dizem que a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática era considerada como uma forma de manter ocupados os filhos das famílias das classes mais pobres, enquanto não tivessem força para o trabalho. Assim, não permaneciam ociosos, e se preparavam para lidar nas oficinas, lendo as obras que fomentavam a indústria emergente.

Encontramos, também, na história do Instituto de Paris, um interessante relato da rotina diária dos alunos, desde o despertar, pela manhã, até a hora de dormir. Pouco é descrito sobre as oficinas propriamente ditas. Encontramos apenas referência ao momento do dia em que os grupos de alunos para lá se dirigiam para desenvolverem as atividades previstas. O que chama a atenção na descrição da rotina diária é o disciplinamento narrado, tanto em relação aos horários estabelecidos, quanto à formalidade de cada atividade. A regularização dos cor-

[3] Linguagem de ação era entendida por Condillac (1746) e por Degerando (1800) como similar à mímica, ou ainda, aos primeiros signos construídos a partir de gestos, sons e urros (ver SOUZA, 1998, p.124 e 137; LULKIN, 1998, p.35).

[4] Dactilologia refere-se ao ato de soletrar manualmente as letras do alfabeto.

pos era um dos objetivos dessa escola de surdos (LULKIN, 1998, p.36), evidenciado nas práticas cotidianas: os banhos, a busca da limpeza e salubridade; a introdução da ginástica para o treinamento físico e fortalecimento dos corpos. Fica evidenciado que, para além do aprendizado de um ofício, os jovens alunos surdos vinham sendo disciplinados para uma rotina que atendia ao ritmo das fábricas que surgiam na época.

Essas práticas, contudo, não se restringiram àquele momento da história. Wrigley (1996, p. 77), ao discutir a constituição da identidade surda, procura analisar as práticas institucionais, particularmente nas escolas de surdos, e se remete às técnicas disciplinares ali presentes, que permanecem ainda em nossos dias:

> O processo continua hoje, [...] quando os asilos para crianças surdas mudaram suas técnicas disciplinares, para combinar as do hospital com as da escola nacionalista, novos sistemas de ordenamento foram produzidos para colonizar este grupo subalterno ao bem comum. Os métodos de vigilância, a programação do tempo, a regimentação e ritualização da vida e o controle inflexível do corpo em ação ou repouso que surgiu das táticas do século 19, conservam os traços dominantes visíveis nas atuais abordagens à educação das crianças surdas.

A socióloga dinamarquesa Widell (1992) faz um relato histórico da vida dos surdos da Dinamarca, apresentando uma relação bastante próxima entre a escola e a associação de surdos durante o período de 1866-1893. Os adultos surdos eram estimulados a se tornarem professores da escola, e essa tinha um papel importante na vida dos surdos: "[...] a escola ainda contribuía de uma grande forma para a integração da comunidade de surdos no mercado de trabalho" (WIDELL, 1992, p. 23).

Seguindo seu relato, a autora faz referência a uma fase da história dos surdos a que ela chama de fase do isolamento, na qual a escola distingue-se por ensinar às crianças a fala e a disciplina, consideradas necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Encontramos aqui um entendimento da surdez enquanto algo a ser reabilitado, sendo esse o discurso que se foi instalando desde o final do século e que ainda se apresenta, mesmo em décadas mais recen-

tes, em diferentes escolas para surdos, como discurso hegemônico.

Junto a essas atividades de reabilitação foram se organizando, em diferentes níveis, projetos de preparação, ou até mesmo de capacitação[5] para o trabalho. Muitas escolas de surdos organizam, dentro de seu espaço físico, a exemplo do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, oficinas de aprendizagem de ofícios.

A Educação de surdos no Brasil teve influência direta desse Instituto, uma vez que a primeira escola de surdos no país foi fundada em 1857 pelo professor Hernest Huet, surdo e ex-diretor do Instituto de Paris. Com o apoio de D. Pedro II, a escola passou a funcionar no Rio de Janeiro e, segundo relatos do dr. Menezes Vieira, durante um Congresso em 1884, tinha uma forte conotação de caridade e benevolência. Segundo Vieira (1995, 1996)[6], apenas anos mais tarde, com a administração de seu terceiro diretor, é que isto teria sido alterado:

> Destrói radicalmente a crença de que a educação dos surdos-mudos é uma obra de caridade e estabelece o princípio de que esses infelizes têm iguais direitos aos dos falantes na distribuição do ensino que a constituição permite. Melhora a posição do professorado e crêa o ensino profissional [sic] (VIEIRA, 1995, 1996, p. 38).

Continuando com sua explanação, o referido doutor menciona os bons resultados do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, uma vez que restitui "à pátria cidadãos úteis que recebera ignorantes e até pervertidos" (ibidem), como também consegue obter bons resultados para a caixa econômica escolar através das oficinas de encadernação e sapataria. A preocupação com a preparação para o trabalho ou com o treinamento profissional faz parte dos objetivos de grande parte das escolas no Brasil, como também na América Latina. Diferentes projetos são pensados e executados. Encontros e seminários são organizados, a fim

[5] Preparação e capacitação para o trabalho não são consideradas como sinônimos para muitos dos autores que pesquisam na área da Educação e Trabalho.

[6] O texto de Vieira encontra-se, originalmente, no livro de Atas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, de 1884. Utilizo aqui o trecho publicado na Revista Espaço, do Instituto Nacional de Surdos – INES, conforme bibliografia, desta fonte que utilizo.

de se buscar alternativas para uma maior eficiência dessas ações.

Outro serviço que se organiza com cada vez mais freqüência nas escolas de surdos é a orientação profissional e o encaminhamento ao emprego. Profissionais como assistentes sociais, psicólogos, orientadores educacionais ocupam esse espaço, desenvolvendo as mais variadas atividades, desde palestras, entrevistas, visitas, até testes psicológicos para medir aptidões. Interessante notar que em muitos desses projetos fica evidenciado muito mais um sentido de reabilitação do que de Educação pelo trabalho. Isso pode ser associado à concepção clínica, que entende o surdo como sujeito deficiente, a partir da falta de audição, e que, segundo Padden e Humphries (1988, p.1), acaba por determinar a forma de interpretar todos os outros aspectos de suas vidas. Interessante pensar que, se a escola de surdos atende a crianças e jovens que ainda não foram inseridos no mercado de trabalho, é estranho e até equivocado falar em reabilitação, como se fosse necessário reparar algo ou alguém que já falhou.

O compromisso assumido por essas escolas em garantir ao seu aluno surdo uma orientação profissional e um emprego, comprovando a eficiência do processo educacional, leva as mesmas a se constituírem, poderíamos dizer, em agências de emprego. Alunos surdos e seus familiares vão até os profissionais responsáveis por esses programas na certeza de os mesmos atenderem satisfatoriamente seus anseios de um emprego e possível independência financeira. Wrigley (1996) argumenta que surdez e pobreza se conectam de forma muito imediata. As dificuldades vividas por grande parte das famílias dos alunos surdos, ligadas à falta de emprego, ao subemprego e à pobreza, resultam em um difícil acesso à informação adequada e aos processos de tomada de decisão, fazendo com que alunos surdos e seus familiares procurem nas escolas, como também nos movimentos surdos, apoio e auxílio. A legitimidade dessas práticas encontra respaldo no "conhecimento científico" que se supõe terem esses profissionais, tanto sobre a surdez, quanto sobre os mecanismos de inserção social.

Vimos, assim, que a questão do trabalho vem perpassando os espaços escolares desde a constituição da escola moderna. Durante muito tempo, principalmente na área da Educação, foi fortemente aceita a

Teoria do Capital Humano, em que a Educação estava diretamente relacionada com a "formação do trabalhador". Educação: garantia de emprego

Assistimos, nas últimas décadas, a mudanças no contexto sócio–econômico-político, vendo emergir o que foi denominado de "desintegração da promessa integradora" (GENTILI, 1998). Principalmente na década de 1980, as crises econômicas se agravaram e o desemprego tornou-se um problema grave e geral da sociedade brasileira. O desemprego já existia, mas a partir dos anos 1980 que ele foi sendo constituído como um problema.

O desemprego deve ser visto junto com outro fenômeno: a precarização do trabalho – empregos temporários, informalidade etc. A explicação para o desemprego vem sendo dada a partir de dois parâmetros, principalmente, o conjuntural – uma questão de adequação das mudanças tecnológicas, bastando um reajuste nas oscilações de mercado e nas inovações tecnológicas – o trabalhador fica com a responsabilidade de se adequar a esses novos mercados; e o estrutural – uma questão ligada à estrutura produtiva, as formas de organização/relação não só do setor produtivo, como também do especulativo, e da forma como cada um se apropria dos ganhos de capital. Numa situação de desemprego estrutural, pouco poderia ser esperado ou responsabilizado à Educação.

Nos últimos anos foi intensiva a divulgação dos chamados Códigos da Modernidade nas escolas e ONGs que desenvolvem projetos com adolescentes. A principal argumentação era: estamos preparando nossos alunos/adolescentes para responderem a essas necessidades? As respostas mais consensuais referiam-se à necessidade de uma Educação Básica sólida e ao domínio das novas tecnologias.

Lévy (1997) apresenta, em seu livro *As tecnologias da inteligência,* uma interessante reflexão sobre as transformações que afetam as pessoas em suas diferentes relações sociais, políticas, culturais e econômicas. Segundo esse autor, a técnica vem a ser um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nosso tempo, uma vez que as transformações que se dão nesse campo produzem modos diferentes de pensar e agir. Como diz o autor (LÉVY, 1997, p.17):

> Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.

Segundo Wrigley (1996), está havendo uma mudança epistemológica na atualidade, induzindo a sociedade como um todo à construção de novos padrões de referência da realidade. Em relação ao mundo do trabalho, essas novas tecnologias vêm demandando um conjunto de atributos pessoais que dêem conta de novos paradigmas de produção flexível e integrada (ARAÚJO, 1997). É possível perceber um movimento no sentido de uma redefinição do perfil do trabalhador, em que escolaridade, ampliação de conhecimentos e aptidões passam a constituir o desafio da qualificação e da capacitação do trabalhador. Lane (1997), ao refletir sobre as novas demandas na Educação de surdos, traz para discussão a preocupação com as novas tendências tecnológicas.

> Vivemos num mundo cada vez mais tecnológico. Hoje em dia, quase três quartos de todo o tipo de emprego requer instrução tecnológica para além do diploma adquirido na escola secundária. Os projetos para o ano 2000 - a menos de um decênio - mostram que para os novos empregos será exigida uma mão de obra que tenha pelo menos em média uma educação de 14 anos. [...] A educação constitui, deste modo, a chave para o futuro das pessoas surdas (LANE, 1997, p.123).

Nesse cenário, afirma-se uma nova lógica – a "empregabilidade". Esse conceito desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica e a coloca sobre aquele que procura/necessita do emprego. Esse discurso, além de descrever em que consiste essa empregabilidade, se dirige à pessoa dizendo "você é um ser empregável", "você deve ser um ser empregável" (SILVA, 1999).

A rigidez das linhas de montagem do início do século dão lugar à flexibilização nas relações de produção e gerenciamento. O novo trabalhador é aquele em constante/permanente qualificação. As palavras-chave deste novo perfil são: autonomia, responsabilidade, espírito de equipe, comunicação, flexibilidade, interesse e atenção, criatividade.

As mudanças que vêm ocorrendo no campo do trabalho têm interferências diretas das questões econômicas e políticas que atravessam os países do mundo. Nas décadas de 1970/80 presenciamos a chamada crise do modelo capitalista, sendo ela de âmbito global, tendo, porém, seus efeitos distribuídos de forma desigual. Segundo Frigotto (1998, p. 38), "o desenvolvimento econômico-social, ao contrário da harmonia da ideologia liberal, é profundamente marcado por relações de poder e de força assimétricas". Resultado disso tem sido o aumento cada vez maior do desemprego, que até então vinha sendo explicado como um resultado da inflação. Este argumento foi perdendo força e sentido na medida em que, com o passar dos anos, os países foram atingindo uma relativa estabilidade econômica, não havendo, em contrapartida, a redução do desemprego: pelo contrário, ele continua presente e em proporções alarmantes.

A ortodoxia neoliberal procura justificar a crise dos empregos com a rigidez dos mercados, os custos trabalhistas, os sindicatos poderosos, o dirigismo estatal e as instituições de bem-estar generosas (GENTILI, 1995). Esses temas compõem um cenário em que não só empregos estão em jogo, mas, sobretudo, relações sociais, políticas e econômicas permeadas pelos discursos neoliberais que se propõem hegemônicos.

> O rumo que assume a história deste fim de século, no plano ético-político, é de afirmação do ideário neoliberal e, portanto, da "nova era do mercado" como a única via possível da sociabilidade humana. A crise ou colapso do socialismo real serve de falso argumento para afirmar teses conservadoras que legitimam a exclusão. Reafirma-se a ética utilitarista e individualista do liberalismo conservador. Justifica-se a exclusão e a desigualdade como elementos necessários à competitividade. Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os

incluídos devem-no a seu esforço e competência (FRIGOTTO, 1998, p.13-14).

Na era da globalização, a partir desses discursos, se aceita que certa dose de desemprego constitui-se num bom estímulo ao mercado. Da promessa do pleno emprego, passamos à construção de uma nova esperança: a "empregabilidade", em que as políticas educacionais têm a responsabilidade na transmissão de diferentes competências flexíveis, que garantam produtividade e competitividade. Como diz Gentili (1995, p.16), "[...] a garantia do emprego como direito social desmanchou-se diante da nova promessa da empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece".

A responsabilidade é colocada sobre cada indivíduo. O acesso ao trabalho passa a ter uma conotação individualista: cada um é responsável em qualificar-se para estar à altura das exigências do mercado. A relação qualificação/desqualificação, atravessada pelas exigências das novas capacidades, se dá no sentido de que o que é estimulado não é nem mais a qualificação, mas sim uma constante e infinita requalificação (FRIGOTTO, 1989), atendendo à flexibilização dos mercados. Essas proposições vão se constituindo em discursos não contestados; ao contrário, vão sendo naturalizadas e desejadas como sendo o ideal. Palavras como eficiência, potencial, competência, capacidade, são constantes nos materiais que falam do surdo e do trabalho, sendo colocados em sua maioria como atributos individuais que possibilitam o reconhecimento do surdo trabalhador e a sua inserção no mercado de trabalho.

Eficiência é demarcada, também, como oposição à deficiência, recolocando a surdez dentro dos discursos médicos. Nesse "jogo de verdades", os discursos utilizados pelas escolas e pelos movimentos surdos, juntamente com os demais movimentos de pessoas portadoras de deficiência, no sentido de riscar a letra "D" da palavra "Deficiente" para propor a "Eficiência", inscreve-se em uma discursividade que vem se instalando como verdade incontestável que ganha legitimidade num campo discursivo inscrito num tempo e num espaço determinados.

É recorrente a relação educação-trabalho-cidadania. Setores di-

ferentes da sociedade, como também aqueles mais críticos dentro das ciências sociais e humanas e a Educação reivindicam esse trinômio. Os movimentos surdos também apresentam essa relação, colocando no "trabalho" a esperança de uma vida cidadã[7] .

Preocupados com isso, procuram desenvolver diferentes ações no sentido de garantia de direito ao trabalho, desde ações mais pontuais como convênios que garantam vagas para surdos, como também participação efetiva na luta por leis e o seu cumprimento. São produzidos diferentes materiais impressos, vídeos, e tantas outras estratégias no sentido de divulgar ao empresariado as competências dos surdos.

Uma mudança que vêm se instalando e pode ser observada em diferentes espaços. Um novo trinômio se configura: educação-trabalho-cidadania/consumo. Essa junção cidadania/consumo vem constituindo um outro cidadão, em que mais do que uma participação social, política e econômica, se enfatiza o sujeito que participa do mercado como consumidor. O sucesso do novo capitalismo depende da criação de uma cultura não só do trabalho, mas de uma cultura mais ampla, centrada nos valores e objetivos da dinâmica da produção e consumo. Há toda uma mobilização afetiva envolvida na esfera do consumo.

Essa lógica está bem traduzida nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que Educação e Trabalho são apresentados como tema juntamente com Consumo. Essa discussão não se esgota. Diante dessas transformações, das novas (des)ordens mundiais, do desemprego, das novas tecnologias, cabe a nós, educadores, perguntar: Qual conhecimento e qual currículo será relevante para uma situação de falta de trabalho como a que enfrentamos?; Qual será a Educação não para o trabalho, mas para a falta de trabalho?

Dois pontos ainda merecem ser apontados:

1º) Com a divulgação permanente da legislação que dá garantia de acesso ao trabalho às pessoas com deficiência, consolidadas nas discussões do Estatuto das Pessoas com Deficiência, várias empresas vêm

[7] Uma discussão acerca dos discursos sobre educação, trabalho e surdez nos movimentos surdos pode ser encontrada em Klein (1999).

se somando a tantas outras que nos últimos anos abriram vagas às pessoas surdas. Um trabalho significativo e já conhecido de muitos de nós são os convênios que a Federação Nacional do Ensino e Investigação (Fenei) estabelece com órgãos públicos e privados, acompanhando de perto a inserção de surdos no mercado de trabalho.

No estado brasileiro do Rio Grande do Sul, várias empresas entram em contato, tanto com as entidades dos movimentos surdos, quanto com as escolas de surdos, procurando o encaminhamento de trabalhadores. Algumas delas, ao contratar surdos, têm respondido às suas demandas específicas, promovendo e estimulando cursos de LIBRAS nos espaços de trabalho, no sentido de garantir a comunicação entre os colegas. Em várias situações, a presença do intérprete é reconhecida como necessária para uma efetiva inserção no espaço laborativo. A visibilidade que a comunidade surda vêm conquistando nos diferentes espaços sociais, culturais e políticos fortalecem essas conquistas que, se já atingidas em alguns segmentos, ainda se constituem como um desafio para a comunidade surda.

2º) Já encaminhando para o final de minha fala, considero importante falar da necessidade permanente de pensar a formação profissional dos surdos. Muitas vezes já estive diante da seguinte afirmação: vagas têm, mas não temos surdos qualificados para as mesmas.

A qualificação dos surdos de forma mais específica, e das pessoas portadoras de deficiência no âmbito das políticas públicas em geral, vem sendo adotada como mecanismo que contempla a igualdade de oportunidades e preparação para a vida, através da articulação das entidades representativas, instituições de educação profissional, empresários, trabalhadores e governo. A partir disso, em 1996, o Ministério do Trabalho criou três grupos técnicos de trabalho responsáveis pelas seguintes temáticas: promoção de igualdade de oportunidades no trabalho e ocupação e, a outra, contra a discriminação no emprego.

Desses grupos resultou a implantação do "Programa Nacional para Portadores de Deficiência". Posteriormente, em 2000, o Ministério do Trabalho em seu Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), elaborou o documento *Diversidade e Igualdade de oportunidades – qualificação profissional da pessoa portadora de deficiência,* definindo os

seguintes desafios:

- necessidade de sensibilizar os diferentes atores envolvidos na concepção, gestão, execução, supervisão e avaliação do Programa;

- garantir que a sociedade civil organizada participe na construção e gestão da política pública;

- promover medidas que garantem a inclusão das pessoas portadoras de deficiência;

- estimular parcerias entre o setor público e privado, criando alternativas de encaminhamento ao mercado de trabalho; e

- estimular que, também nos estudos de avaliação e acompanhamento dos egressos dos cursos, seja incorporada a dimensão da diversidade e igualdade de oportunidades.

Através de pesquisa por mim realizada, pude observar e argumentar que os programas de formação profissional para os surdos vêm se constituindo em estratégias de "governamento" (condução das condutas), em que não estão envolvidas apenas ações que contemplem a capacitação profissional. Eles envolvem um conjunto de discursos e práticas que têm uma função social que diz respeito às condutas, às atividades conscientes, voluntárias e refletidas de cada sujeito ali envolvido, ou seja, diz respeito à conformação de sujeitos que saibam dirigir suas condutas. Atendem, ainda, de forma eficiente, a necessidade de trabalhadores flexíveis, competentes, enfim, empregáveis e empreendedores.

EMPREGABILIDADE E EMPREENDEDORISMO. Palavras que vêm se somando ao vocabulário cotidiano não só de empresários e trabalhadores, mas também do conjunto de educadores envolvidos direta ou indiretamente com a formação profissional. Nesse sentido, podemos dizer que os programas de formação profissional: têm a preocupação em relação às questões relativas às novas tecnologias, exigindo dos trabalhadores um conjunto de atributos pessoais que respondam aos novos paradigmas de produção flexível e integrada; procuram atender às necessidades de "qualidade, produtividade, competitividade e flexibilidade"; e, finalizando, grande parte das opções de cursos nos programas de formação, atendem a setores denominados "alternativos", ou de serviços, sendo estimuladas opções de organização associativa:

cooperativas e oficinas do tipo familiar.

Penso que para falar de Educação e Trabalho de forma crítica, é preciso lançar olhar atento a esses tantos discursos que vêm constituindo uma realidade incontestável, como se fora desse registro não fosse possível pensar. Esse é um tema que envolve a discussão das diferenças, uma discussão política que leva ao questionamento de quem tem o direito de dizer e determinar os caminhos a serem trilhados por todos nós. Acredito que um Seminário como esse é um, entre muitos outros momentos privilegiados, para rompermos com discursos hegemônicos e procurarmos em nossas práticas educativas outras possibilidades.

Referências

ARAUJO, R. M. de L. As novas "qualidades pessoais" requeridas pelo capital. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. *Anais*... Caxambu: ANPED, 1997. 1 Disquete 3,5". GT Trabalho e Educação.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Regional RS. I e II. *Conferências estaduais dos direitos humanos*. Porto Alegre, 2000. Texto digitado.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho:* perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, G. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 17-28, jan./jun. 1989.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho:* perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.

GENTILI, P. Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995.

INSTITUT NATIONAL DE JEUNES SOURDS DE PARIS. *Une histoire "à corps et à cri"*. Paris: INJSP, 1994.

KLEIN, M. *A formação do surdo trabalhador*: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KLEIN, M. *Tecnologias de governamento na formação profissional dos surdos*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LANE, H. *A máscara da benevolência:* a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. *A surdez:* olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 33-49.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America:* voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

SACKS, O. *Vendo vozes:* uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, C. *La increible y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SILVA, T. T. da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. *Trabalho formação e currículo:* para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.

SKLIAR, C. *La educación de los sordos:* una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta?* Lingüística, educação e surdez. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. *Arqueologia de la escuela.* Madrid: La Piqueta, 1991.

VIEIRA, M. Educação dos surdos-mudos. *Espaço,* Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 37-40, 1996.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. *Revista do GELES*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 20-49, 1992.

WRIGLEY, O. *The politics of the deafness.* Washington, D.C: Gallaudet University Press, 1996.

A surdez: descortinando as práticas pedagógicas

Lázara Cristina da Silva[1]

Este artigo é resultado de um estudo qualitativo, uma pesquisa-ação desenvolvida no município de Uberlândia (MG) durante os anos de 2002 e 2003[2]. A pesquisa aconteceu em duas frentes de ação. A primeira, preocupada em desenvolver prática de pesquisa formativa, num processo de formação continuada dos profissionais envolvidos com a proposta de escola-pólo[3]. Os profissionais foram estimulados a refletir, sistematizar e buscar conhecimentos que respaldassem sua prática pedagógica e, neste movimento, realizar uma atividade investigativa, de pesquisa de caráter formador (ANDRÉ, 1997). A segunda, de responsabilidade da professora pesquisadora, coordenadora do estudo, compreendeu o acompanhamento da experiência, a análise de dados levantados, a avaliação da proposta e sistematização dos resultados gerais da pesquisa.

A investigação envolveu doze profissionais (pedagogo, profes-

[1] Faculdade de Educação - UFU.

[2] Embora o estudo tenha terminado em 2003, seus dados continuam atuais e a reflexão realizada permanece relevante.

[3] A escola-pólo tinha o objetivo de organizar melhor o atendimento de alunos surdos, agrupando-os em duas escolas da rede municipal de ensino, sendo uma das primeiras séries do ensino fundamental e outra da segunda fase do ensino fundamental. Nestas escolas seriam agrupados professores bilíngües, instrutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, visando oferecer um atendimento de qualidade a estes alunos.

sores ouvintes e surdos) que trabalhavam com aprendizes surdos na escola-pólo, cujas experiências com Educação de surdos variavam de seis meses a seis anos. Com relação aos discentes, o estudo abrangeu um total de 43, sendo 32 surdos profundos, dois moderados e 01 (um) leve e com comprometimento mental. Desses, oito ainda não possuem laudo médico, porém seus graus de surdez podem ser considerados de moderado a profundo, Apenas oito usam prótese auditiva, 11 (onze) são oralizados, ou possuem alguma oralidade e 32 (trinta e dois) não possuem nenhum indício de oralidade. Ainda, 12 realizam acompanhamento fonoaudiológico e 31 não possuem acompanhamento na área. Com relação à utilização da Língua de Sinais, 36 possuem bom domínio da língua, enquanto sete estão em fase de aprendizado. O grupo de alunos é composto por 28 do sexo masculino e 15 (quinze) do feminino.

Desta forma, este artigo representa a reflexão sobre os resultados desta pesquisa, que surgiu da necessidade de se desenvolver estudos que consigam discutir e respaldar de forma científica as práticas educativas destinadas a aprendizes surdos. Atualmente, na esfera política, encontra-se o embate entre os que são a favor da inclusão dos surdos no ensino regular, em salas mistas de surdos e ouvintes; os que a defendem, porém, em salas específicas para surdos e os que desejam a permanência desses aprendizes nas escolas especiais.

Promover uma discussão capaz de embasar este estudo foi um desafio, uma vez que não existe uma amplitude de estudos na área no Brasil. Nos últimos anos tem se ampliado o interesse em discutir a questão. Os maiores avanços estão na área da Lingüística, com preocupação voltada para as questões relativas a Língua de Sinais. Existem também estudos antropológicos e com preocupações outras, que não as práticas pedagógicas apropriadas ao trabalho com aprendiz surdo.

A existência de um número reduzido de trabalhos com esta preocupação pode ser, em parte, decorrente da Educação Especial não ter se constituído, historicamente, como uma área da Educação em geral, nem mesmo um apêndice seu. Enquanto a Educação esteve preocupada com a formação do cidadão e do profissional, a Educação Especial manteve-se vinculada ao caráter filantrópico que a aproximava muito

mais dos aspectos relativos ao cuidar e proteger, do que o de garantir condições de escolarização aos seus "alunos". Outro provável aliado dessa situação no caso do surdo foi o compromisso com uma abordagem clínico-terapêutica, de caráter medicalizador, na qual se buscava normalizar o surdo, oralizando-o, como única forma capaz de garantir-lhe maior possibilidade de realização. Nessa abordagem não existe uma preocupação voltada para a escolarização, com um currículo compatível com aquele utilizado nas escolas para ouvintes, uma vez que a maior parte do tempo em que esses alunos permanecem nas instituições é destinada ao aprendizado da fala. Logo, por que se preocupar com práticas pedagógicas diferenciadas? Acreditava-se que o único impedimento para o desempenho escolar igualitário entre surdos e ouvintes era a ausência de fala, confundida normalmente pelos adeptos dessa corrente de pensamento como linguagem. Daí, sem a fala não existe possibilidade de comunicação para esse grupo de pessoas com os ouvintes; logo, não há como freqüentar escolas regulares nem como aprender.

O cotidiano educativo dos surdos: um breve olhar teórico

Atualmente, entre os profissionais da Educação existe uma grande preocupação com o uso de recursos didáticos, principalmente com o visual. Existe uma crença generalizada de que para que os alunos surdos possam aprender necessita-se da ampla utilização de recursos concretos e visuais, como se estes não fossem capazes de realizar tarefas abstratas que envolvam um maior desempenho cognitivo.

Entretanto, Botelho (1996 e 2002) tem discutido as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo entre este grupo de alunos e tem demonstrado em seus estudos que, muito mais do que pessoais, as dificuldades apresentadas por eles são decorrentes das práticas pedagógicas desenvolvidas durante seu processo de escolarização. Logo, as crianças surdas também possuem condições para aprender. Cabe aos professores proporcionar-lhes momentos diferenciados de contato com objetos e situações cotidianas ricas em informações e indagações, que as levem a querer conhecer e transpor as informações de

senso comum para informações melhor elaboradas e mais profundas. A criança precisa interagir com o objeto do conhecimento, manipulando as informações que consegue extrair, para construir naturalmente suas hipóteses de entendimento e, a partir da checagem dessas hipóteses, produzir o seu conhecimento, e, portanto, aprender. "A aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais" (PIAGET & GRÉCO, 1974, p. 40 apud MIRANDA, 2000. p. 51).

O desenvolvimento de conexões internas que se traduzirá neste processo, a interação com o professor e seus pares, é salutar para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento. Para que isto aconteça, o professor e seus colegas precisam ser usuários da língua de sinais para mediar essas interações.

A criança não aprende apenas porque o professor ensina, mas porque em um processo interno adaptativo vai construindo cadeias de informações que se relacionam entre si, gerando uma aprendizagem.

A compreensão e significação dos objetos e do mundo que cerca a criança surda, principalmente as filhas de pais ouvintes, são muito limitadas devido à pobreza de informações oriundas das relações dessas crianças com o meio que, por falta de comunicação e de uma interação rica e dinâmica com o mundo no qual está inserida - pessoas, meios de comunicação, contato com situações culturais variadas no seu cotidiano familiar e escolar -, restringem o estabelecimento de estruturas mentais que resultam na ampliação da sua inteligência.

O espaço das salas de aulas mistas, compostas por alunos surdos e ouvintes, não contribui no estabelecimento dessas relações, uma vez que as situações efetivas de comunicação são limitadas, o que não favorece o desenvolvimento deste processo. As relações em sala de aula são muito pobres e limitadas, às vezes equivocadas, uma vez que marcadas por tentativas de comunicação por palavras e/ou sinais isolados, que não conseguem efetivar uma situação comunicativa concreta, em que haja interlocutores capazes de transmitir mensagens e/ou conceitos numa relação de compreensão.

Como estabelecer entre os alunos relações baseadas na coopera-

ção e na reciprocidade tão salutares ao bom desenvolvimento desse aprendiz no cotidiano escolar? Se seus colegas não se comunicam com ele, o professor por sua vez também não. Na família, muitas vezes, estas situações se repetem. As salas específicas para surdos, com professores capacitados, a convivência com seus pares podem reverter essa situação, ampliando as reais potencialidades de aprendizagem dessas crianças.

Desta forma, além da formação adequada dos profissionais, apresenta-se a necessidade do estabelecimento de ações que venham divulgar e transformar o espaço escolar para receber esses alunos numa perspectiva realmente inclusiva. A língua de sinais precisa ser uma segunda língua, usada por toda comunidade escolar, de modo a garantir aos aprendizes surdos condições reais para o estabelecimento de relações sociais significativas, propiciando-lhes atribuir sentido aos objetos e sujeitos e normas sociais e comportamentos adequados, favorecendo a sua aprendizagem.

Os aprendizes surdos precisam, com urgência, quanto menor sua idade cronológica, ter acesso à sua língua. É sabido que há a necessidade da linguagem para o desenvolvimento do pensamento, portanto, torna-se fundamental o estabelecimento de um conjunto de ações concretas na escola que ampliem o potencial lingüístico destas crianças.

Botelho (2002) vem apontando e discutindo as práticas utilizadas pelos surdos, resultantes de atividades pedagógicas que não conseguiram representar situações efetivas de aprendizagem, tais como:

a) a alienação e a negação das dificuldades, nas quais o aprendiz nega suas dificuldades e se mostra alienado frente às conseqüências desse fato, desconsiderando-as como uma situação real que precisa ser enfrentada;

b) a familiaridade e a certeza. O aprendiz age diante das atividades propostas como se estas lhe fossem familiares, práticas cotidianas, resistindo a dúvidas, agindo como se tivesse certeza absoluta na realização da atividade, principalmente no campo da leitura. Muitas vezes, ao terminar de ler uma palavra ou frase, esse aluno diz ter entendido o seu significado, no entanto, não possui domínio da atividade e não tem conhecimento de fato do significado das palavras e/ou frases lidas, não

desenvolvendo uma atitude de, em caso de dúvida, perguntar e/ou pesquisar para agir com segurança;

c) a minimização, o deslocamento, o falseamento das dificuldades. Nesse caso, os aprendizes minimizam os efeitos de suas dificuldades, atribuem responsabilidades a outros pelas suas dificuldades e fingem que não possuem dificuldades, que aprenderam, ou que estão entendendo o tema em discussão etc. Essas atitudes acontecem também com profissionais que atuam diretamente com esses aprendizes, que dizem ser insignificantes as dificuldades enfrentadas pelos surdos, que existem muitos ouvintes com mais limitações, ou que a família não auxilia em casa durante a realização da tarefas escolares, não estimula e não valoriza a aprendizagem dos surdos etc. Outros profissionais ignoram tais situações, fingem que não possuem alunos surdos, trabalham com práticas avaliativas em coletivo, visando garantir bons resultados de todos, independente da aprendizagem;

d) o preconceito do amor. Aqui o sentimento de dó e piedade é utilizado. Muitos profissionais pensam que precisam proteger, amparar, dar carinho e ser solidários, não podendo cobrar esforço, aprendizagem, responsabilidade e compromisso com a realização das atividades visando uma aprendizagem de fato;

e) a arrogância. O surdo sente-se superior aos ouvintes que não entendem nada sobre surdez, e querem mandar, o que os faz ignorar o diálogo e afirmarem ser apenas os surdos capazes de saber o que é certo e melhor para eles, e que os ouvintes sempre querem mandar;

f) a preocupação com a aprovação. Tudo se encontra vinculado ao ser aprovado, só realizam as atividades se estas forem avaliativas. Às vezes treinam, decoram para responder bem uma prova e ser aprovados. Em outras, não há compreensão dos assuntos estudados, mas parte-se em busca de uma resposta certa, ignorando seu parecer sobre o fato;

g) a superinterpretação e sub-interpretação. Em busca de compreensão de um texto escrito, o surdo recorre a artifícios já experimentados para interpretá-lo. Embora use elementos adequados num primeiro momento, por encontrar-se preso à necessidade de acertar, não consegue explorar apenas os elementos necessários, e continua atribu-

indo sentido aleatório à atividade, acreditando existir sempre algo oculto que ele não conseguiu identificar, e a sub-interpretação indica o oposto: não capacidade de encontrar o sentido necessário ao entendimento do texto;

h) a certeza de incapacidades e autodepreciação. O fato desse grupo de sujeitos experimentarem sucessivas experiências de fracasso, outras de coerção, os faz colocar-se sempre em estado de atenção e ansiedade; existe um sentimento de ameaça constante, onde alguém, normalmente um ouvinte, vai avaliar suas ações e atribuir um julgamento depreciativo, o que acaba provocando uma preocupação obsessiva, em que se consideram sempre incapazes de realizar com competência uma atividade escolar, principalmente aquelas que envolvem leitura e escrita.

A referida autora chama a atenção para esses elementos como problemas que impedem, muitas vezes, o avanço dos processos cognitivos e de aprendizagem desse grupo de pessoas.

A princípio, esses entraves são criados pelos próprios profissionais que, muitas vezes, se utilizam desses artifícios para justificarem os resultados de seu trabalho. O processo de alienação e justificação em busca de um resultado positivo acontece nos dois pólos, entre o grupo dos discentes e dos docentes, às vezes de forma inconsciente, outras consciente, mas pela ausência de conhecimento e de estruturas organizacionais que propiciem um trabalho mais verdadeiro e significativo, adota-se a postura do fingir que se aprende e do fingir que se ensina, num movimento de consentimento coletivo.

As práticas pedagógicas existentes são decorrentes do modo como os profissionais (professores e pedagogos) percebem a surdez e os sujeitos surdos. Enquanto as atenções encontram-se centradas nas condições e/ou predisposições do sujeito surdo, amarradas às limitações provocadas pela surdez, existe uma supervalorização das dificuldades e/ou limitações inerentes da situação ser surdo. Esta situação provoca um deslocamento das discussões do campo teórico metodológico do trabalho educativo para o sujeito da aprendizagem. A transferência da responsabilidade e do discurso gera uma atitude de protecionismo entre as categorias: os profissionais se protegem, e se defendem ancora-

dos na ausência de formação adequada; os alunos assumem a incapacidade de sucesso escolar como decorrência de inabilidade e falta de condições próprias, deixando para um segundo plano a preocupação com a existência de uma prática pedagógica coerente, que consiga atender de uma forma mais real e significativa esse grupo de aprendizes. "Nada muda se os problemas são atribuídos à surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida" (BOTELHO, 2002, p. 60).

A preocupação com a discussão de práticas pedagógicas apropriadas ao atendimento das necessidades dos sujeitos surdos não se vincula apenas à produção de materiais pedagógicos e/ou à justificativa de que esse grupo de aprendizes necessita de experiências e/ou manipulação de materiais concretos para serem capazes de desencadear processos de aprendizagem, mas no reconhecimento das características e potencialidades de desenvolvimento desses alunos, mas também de refletir sobre as determinações das práticas pedagógicas utilizadas durante o seu processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, como poderá haver organização de estruturas cognitivas mais complexas se as práticas utilizadas no cotidiano escolar desses alunos não lhes propiciam tais condições? A limitação das possibilidades de interação com as situações de aprendizagem, de relação e interpretação da realidade, é decorrente dos processos educativos aos quais esses aprendizes estiveram submersos.

Assim, não é prudente transferir toda responsabilidade do fracasso escolar para os aprendizes, mas dividi-la, uma vez que também não é prudente centralizá-la nas práticas pedagógicas, esquecendo-se daquela derivada à estrutura e política educacionais impostas pelos sistemas de ensino.

O papel da prática pedagógica no cotidiano escolar: algumas reflexões

Neste contexto, a sociedade, segundo Pimenta (1997), requer uma Educação que consiga oferecer uma preparação científica, técnica e social a seus cidadãos. A referida autora pontua que o objeti-

vo da escola passa a ser o de proporcionar uma Educação que possibilite aos aprendizes explorarem os conhecimentos científicos e tecnológicos, buscando desenvolver habilidades para manuseá-los, checá-los e contextualizá-los, articulando-os em totalidades.

Estes objetivos não habitavam o campo da Educação Especial, e ainda não se fazem presentes em muitos discursos e práticas exercitadas no ambiente da escola especial, porém representam uma bandeira de luta para os adeptos das propostas inclusivas. No caso dos surdos, esta meta precisa ser alcançada. O exercício dessas metas parece-nos estar vinculado à superação das práticas oralistas no interior das escolas para surdos[4]. A Educação de surdos precisa ser condizente com aquela destinada aos ouvintes; o que precisa variar são as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. O empobrecimento curricular representa um crime contra esses sujeitos, que de forma direta interferirá nas suas possibilidades de sobrevivência digna no interior da atual sociedade.

Nesta realidade, os determinantes sociais da educação, da ciência e da tecnologia confrontam o cotidiano da prática pedagógica configurado em uma sociedade em que tudo se transformou, exceto a vida na escola.

Na escola, as práticas tradicionais convivem com discursos progressistas sem, aparentemente, provocar grandes constrangimentos. A sociedade contemporânea, entretanto, requer profissionais capazes de superar as contradições entre o real e o ideal, com uma formação com bases sólidas, envolvendo conhecimentos específicos e pedagógicos, com disposição para enfrentar todos os inconvenientes políticos, sociais e econômicos decorrentes da profissão docente e problematizar a sociedade, a escola e até mesmo sua própria prática pedagógica, garantindo e conquistando, no interior da sociedade capitalista, a condição de sujeitos do seu trabalho (CARVALHO, 2000, p. 48).

Estes requisitos precisam também ser pensados quando fala-

[4] A preocupação central da abordagem oralista está em conseguir normalizar o surdo através da aprendizagem da fala, e todas as atividades no interior da instituição visam prioritariamente esse objetivo.

mos na Educação de pessoas surdas, pois é necessário se conhecer o que deve ser desenvolvido enquanto competência para a sua futura inserção no trabalho. Desta forma, eles precisam ter acesso ao conhecimento socialmente acumulado, saber tomar iniciativa, pensar, refletir, fazer análise e emitir parecer sobre os fatos. A base para que esta prática se efetive é a Língua de Sinais.

Há necessidade que as agências de formação – universidades e/ou faculdades – e as próprias instituições onde estes profissionais atuam, invista na formação, inicial ou continuada, de um profissional com competência[5] teórica e prática, um profissional da práxis, com conhecimentos específicos e pedagógicos que o possibilitem perceber a dimensão da totalidade e de movimento da ação educativa, para, numa postura crítica, assumir as novas práticas pedagógicas sólidas respaldadas teoricamente, contribuindo assim, com a produção de uma ciência pedagógica.

Pimenta (1997), ao discutir as questões relativas à sociedade da informação e do conhecimento, defende como papel preponderante dos educadores a mediação entre a sociedade da informação e os estudantes para, através do exercício da reflexão, produzir a sabedoria requerida à construção do humano. A realização dessa mediação entre os aprendizes surdos é um elemento salutar, uma vez que, devido a suas limitações decorrentes da língua, considerando que esse sujeito utiliza como língua a Língua de Sinais, no caso do Brasil a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais[6], que é quase totalmente desconsiderada pelos meios de comunicação de massa, a sua interação com as informações e conhecimentos veiculados diariamente por esses mecanismos não atinge o seu campo de entendimento, provocando uma situação de alienação frente à realidade global e imediata.

Dessa forma, cabe aos profissionais que atuam diretamente no fazer educativo desses sujeitos desenvolverem ações que venham

[5] Entendendo competência por um conjunto de propriedades, de caráter técnico, estético, ético e político (RIOS, 2002, p. 162).

[6] Regulamentada como segunda língua oficial do país por meio da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

suprir essa dificuldade de acesso e interação com os saberes transmitidos naturalmente nessa sociedade multimídia. Alguns educadores tentam argumentar que a leitura labial e/ou a leitura de alguns programas, que com a utilização de aparelhos modernos apresentam-se legendados, resolveria essa problemática. Porém, é importante pontuar que os surdos conseguem compreender pela leitura labial cerca de 25% do que está sendo comunicado, quando o assunto em voga faz parte de seu campo de conhecimento; temas desconhecidos são de compreensão delimitada. O mesmo acontece com a leitura das legendas, uma vez que, a maioria dos surdos, possui limitações para compreender o texto veiculado, pela escassez de vocabulário, aliada à deficiência no trabalho com Língua Portuguesa que a maioria sempre recebeu. Outro agravante é o fato de a legenda exigir uma leitura rápida/dinâmica o que, também, gera uma situação difícil e limitadora para a compreensão do que está sendo comunicado.

Neste sentido, o movimento de pensar as ações a serem desencadeadas no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, requer clareza dos contextos social, político, econômico e cultural que configuram a sociedade contemporânea. Qual é o papel das instituições educativas e de seus profissionais frente às demandas educacionais dos aprendizes surdos? As agências formadoras de educadores também precisam conhecer e pesquisar sobre a surdez, sobre suas especificidades, transpondo o limiar da saúde à pesquisa de novos olhares e análises dessa problemática.

Uberlândia e a Educação de aprendizes surdos

Em Uberlândia, desde 1992, tem-se desenvolvido um trabalho dentro da filosofia integracionista, para crianças com deficiências. No caso dos aprendizes surdos, o Programa Básico Legal Ensino Alternativo os insere no ensino regular em turmas de surdos e ouvintes[7]. No extra turno, eles recebem apoio pedagógico de profissi-

[7] A composição das salas é realizada de forma que fiquem, no máximo, dois alunos surdos em cada turma.

onais "qualificados"[8], com o objetivo de atender às especificidades de cada um, além de promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que sempre foi valorizado pelos profissionais do referido programa.

Nos documentos legais sobre esta questão, estão previstos espaços para trabalhos com salas mistas e salas específicas. Neste sentido, a Declaração de Salamanca[9], documento referencial para os demais[10], pontua:

> Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns [11] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 30).

Assim, a proposta de trabalho para pessoas com deficiência na rede municipal de ensino de Uberlândia desenvolvida em anos anteriores atendia plenamente a recomendação inicial do documento, no que diz respeito ao aprendizado da LIBRAS, uma vez que as crianças surdas são estimuladas a utilizá-la. Para tal, sempre existiu um profissional surdo dentro da escola para ensiná-la. Na primeira fase do ensino fundamental o uso da LIBRAS se restringe ao atendimento no Programa

[8] Os profissionais do Programa Básico Legal Ensino Alternativo a princípio não possuíam qualificação específica para os atendimentos especializados, porém, no momento em que ingressavam, iniciavam um processo permanente de formação continuada, que visava qualificá-los para atender às múltiplas necessidades dos alunos do referido Programa.

[9] Documento internacional firmado em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, com objetivo de traçar políticas, princípios e metas, a fim de orientar a Educação Especial no mundo.

[10] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº. 9394/96) possui uma diretriz inclusiva que aponta para o atendimento de todos aqueles em condição de deficiência preferencialmente no ensino regular. Considerar: art. 5° título III; Cap. Art. 24 inciso 4; Cap. V art. 58 parágrafo 2. No estado de Minas, a Lei n º. 10.379, de 10 de janeiro de 1991, reconhece, oficialmente no estado, a LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de uso corrente entre os surdos.

[11] Grifo nosso.

Ensino Alternativo, pois o professor regente e os demais alunos nem sempre a dominam para manter uma comunicação efetiva entre eles. Os professores regentes de classes regulares que recebem esses alunos surdos necessitavam dominar a LIBRAS para viabilizar condições mínimas ao aprendizado. Como ensinar sem comunicação? Há um bloqueio entre locutor e interlocutor.

O contexto atual apresenta uma eminente necessidade de se propor uma reflexão sobre as características do surdo e suas necessidades educacionais. A criança surda precisa ser incluída na escola regular, mas pensando-se sempre na qualidade dessa inclusão, respeitando a língua do surdo e as características próprias relacionadas aos procedimentos metodológicos para uma aprendizagem significativa.

Diante deste quadro, no início de 2002, propôs-se[12] este estudo. Para tanto, organizou-se os atendimentos de alunos surdos em três escolas-pólo[13], buscando-se a melhor forma de atender essa clientela. A busca de sucesso escolar destes alunos estaria respaldada na pesquisa proposta. Sendo que duas trabalhariam com salas regulares para surdos, com professores em formação continuada e envolvidos na pesquisa, e uma com salas mistas (composta por alunos surdos e ouvintes), com dois professores, o regente e o de apoio, usuário da LIBRAS, também envolvidos no estudo.

Essas escolas passaram a assumir a responsabilidade de realizar um trabalho coletivo, juntamente com a equipe multidisciplinar do Núcleo do Ensino Alternativo, visando à preparação dos profissionais, propiciando-lhes condições para o aprendizado da língua de sinais, e também para a busca de formas adequadas de atuação com as salas específicas para alunos surdos. Esses professores atuaram na sala regular e na sala do Programa Ensino Alternativo.[14]

---

[12] Neste período, a professora Lázara Cristina da Silva, responsável pela pesquisa, era funcionária da rede municipal de ensino e responsável pelo apoio pedagógico na área.

[13] Durante o estudo, duas escolas abandonaram a proposta. Todas as referências e análises são apenas da escola que permaneceu até o final do estudo, trabalhando com salas regulares para surdos na primeira fase do Ensino Fundamental.

[14] O Núcleo do Programa Básico Legal Ensino Alternativo foi criado com o objetivo de realizar pesquisa e assessoria para pessoas com necessidades educativas especiais em Uberlândia. Desde a sua fundação, em 1992, não se realizou pesquisa por falta de profissionais qualificados, tendo se preocupado apenas com a Assessoria.

A tentativa de realizar um trabalho com escolas-pólo visava facilitar os trabalhos de acompanhamento, orientação e avaliação do projeto, uma vez que aproximava os profissionais e os alunos, buscando encontrar uma melhor forma de atender as dificuldades e necessidades do sujeito surdo.

Os surdos têm direito à escola significativa, a passar por um processo educativo natural que valorize sua identidade enquanto surdo, tendo a Língua de Sinais como língua legítima e natural, um currículo que leve em conta suas necessidades visuais, que objetive o ensino da língua portuguesa como segunda língua, mediada pela LIBRAS e que reflita a sua condição como pessoa surda, necessitando que a instrução seja baseada em outros recursos que não os auditivos. Existem outras formas que os professores podem utilizar como alternativas pedagógicas mais apropriadas para o ensino de aprendizes surdos, que são aquelas que envolvam recursos visuais e táteis. Essas condições são fundamentais para promover a verdadeira inclusão do surdo na sociedade.

O exercício de repensar cotidianamente a prática pedagógica gera inquietações e inseguranças. O profissional da Educação, normalmente, entra em uma rotina de trabalho que não lhe possibilita parar, olhar, refletir, analisar e entender a realidade vivenciada no espaço da sala de aula, de forma a buscar uma compreensão mais dinâmica da totalidade.

Esta prática pode contribuir com a minimização dos efeitos de um olhar unilateral e equivocado do cotidiano escolar, o qual revela condutas típicas do fazer pedagógico, que aponta a não aprendizagem como fenômeno decorrente da falta de interesse e compromisso do aluno, que não se envolve com as atividades escolares conforme a necessidade estabelecida pelo professor, aliada ao pouco compromisso da família, que não oferece condições e apoio necessários ao desenvolvimento escolar do (a) filho (a), a falta de condições materiais oferecidas pela instituição, a grande carga de trabalho, a falta de incentivo para a profissão, etc. Não se quer dizer que estes não são argumentos que precisam ser considerados, o que se destaca, entretanto, é a necessidade de se compreender melhor o fazer cotidiano dentro da sala de aula, para que o entendimento refletido do movimento educativo presente na atividade escolar contribua para o enfrentamento da realidade com

maior clareza de um dos momentos privilegiados da ação educativa: a prática pedagógica.

Esta proposta despertou nos profissionais envolvidos no estudo um desejo de iniciar um trabalho diferente, com suporte pedagógico capaz de atender a demanda dos aprendizes surdos e, ainda, de proporcionar-lhes satisfação diante do trabalho realizado. Contudo, as mudanças não ocorrem apenas pelo desejo de querer transformar, demandam esforço, estudo, retomada e, acima de tudo, reflexão teórica.

O processo aconteceu lentamente, sempre buscando estudar e entender primeiro quem era o aprendiz surdo, compreender as diferentes concepções de surdez, definir a concepção que respaldaria os trabalhos, desvelar as características e peculiaridades destes sujeitos, para, a partir deste movimento, conhecer, propor ações, avaliar, ir construindo uma ação educativa que respondesse às necessidades deste grupo específico de alunos.

Este movimento de estudar, olhar a prática desenvolvida, discutir, ponderar, trocar idéias, buscar compreender as variáveis que dificultavam ou sinalizavam positivamente aconteceram durante os dois anos de realização da pesquisa. Houve algumas resistências, práticas que permaneceram embora fossem pontuadas como pouco producentes e não indicadas para o grupo, porém respeitou-se o movimento de cada profissional, pois as mudanças não acontecem por determinações; a pessoa envolvida precisa se convencer do contrário, a reaprender a trabalhar diferente, o que demanda tempo, estudo, criação de novas posturas etc. O que sempre se ponderou foi se a resistência não estava prejudicando os resultados do trabalho, e, com base nisso, aquelas que não comprometiam foram sendo aceitas como parte natural do movimento, que seriam superadas com o tempo.

Salienta-se que no campo do discurso as reflexões e análises do cotidiano inerentes às práticas pedagógicas são tranqüilamente debatidas e "incorporadas", entretanto, na prática, no dia a dia da sala de aula, as práticas tradicionais já arraigadas no fazer educativo permanecem, muitas vezes, inabaladas. Existe uma resistência em superar práticas corriqueiras, como o uso da fila indiana na sala de aula, a avaliação apenas de caráter somativo, realizada a partir de atividades escritas após

a exploração de cada conteúdo curricular, as atividades de casa etc. O fato de propor que se supere um destes dentre outros costumes parece produzir nos profissionais certo desconforto. No campo do discurso existe uma compreensão da incompatibilidade destas práticas para o fazer pedagógico com os surdos, entretanto, como fazer diferente? O que os outros profissionais vão pensar? Como justificar essas práticas? As mudanças necessárias, portanto, de tudo, por um processo de formação continuada para os educadores destes alunos afim de auxiliá-las na construção de respostas e alicerçar teoricamente as ações cotidianas desses profissionais.

Neste sentido, a necessidade de formação continuada dos profissionais é entendida como uma ação a ser desenvolvida, para não se perder os investimentos realizados nestes dois anos. Não se produzem mudanças teóricas significativas em apenas dois anos de trabalho. A necessidade se amplia à medida que se conhece, se percebe que pouco se sabe, o que abre novos espaços para a aprendizagem. A formação continuada aliada ao exercício de parar, sentar e juntamente com o professor buscar olhar para o seu fazer pedagógico cotidiano, também é uma necessidade que se apresenta para os próximos anos, pois o movimento de reflexão-ação-reflexão apenas se iniciou. Os resultados dos trabalhos são muito prematuros e demandam continuidade.

Este estudo se iniciou com o objetivo de compreender melhor a surdez e as necessidades decorrentes da mesma, para se construir uma possibilidade real em oferecer condições significativas de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social para alunos surdos. Assim, transformar esse direito legal em realidade. Durante os anos de 2002 e 2003 buscou-se, nos estudos e reflexões, encontrar respostas, mesmo que provisórias, para as seguintes questões: Como transformar esse direito em realidade? Que práticas pedagógicas seriam necessárias para atender a esses aprendizes? Que formação específica os profissionais necessitariam para se conseguir um trabalho significativo? Quais são as possíveis interferências do espaço físico e das práticas pedagógicas no cotidiano desse grupo de aprendizes? Em suma, a organização desse grupo de alunos em salas específicas, com profissionais melhor qualificados, utilizando práticas pedagógicas mais apropriadas

poderia ampliar realmente o sucesso escolar desses sujeitos?

Como resposta à primeira inquietação: Como transformar esse direito em realidade? Muito se debateu e se estudou sobre o assunto. Inicialmente, concluiu-se que as concepções que cada um dos envolvidos possuía sobre o objeto de estudo, no caso os surdos, seriam importantes de ser compreendidas e desveladas, pois destas demandariam as ações a serem desencadeadas. Identificou-se um entendimento sobre a surdez, muito incipiente e muito voltado para o modelo clínico-terapêutico, no qual a surdez é percebida apenas enquanto fator biológico e clínico, por decorrência, o surdo é tido como um deficiente, um doente que precisa ser curado, que necessita superar a deficiência para a partir dessa superação ser capaz de aprender e ser introduzido no espaço escolar, embora a visão do grupo de pessoas que se identificava com esta corrente, não compactuasse com todas essas características dessa corrente de pensamento.

Outra concepção de surdez encontrada liga-se à abordagem sócio-antropológica, em que o surdo é visto como uma diferença construída histórica, social e culturalmente, sendo ainda, uma experiência visual. Assim, o surdo é um sujeito socialmente constituído como todos os outros, com diferenças culturais e lingüísticas como muitos outros cidadãos. Desta forma, não depende de nenhuma autorização clínica para estar na escola e nos demais espaços sociais. Cabe a essas instituições a função de recebê-los e atender as suas demandas específicas como as dos demais cidadãos.

Dentro desta segunda concepção, a escola possui uma grande responsabilidade, uma vez que não está preparada para atender às necessidades destes sujeitos, não possui profissionais qualificados, mas, em contrapartida, se coloca como um grande e rico espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

O grupo optou pela concepção sócio-antropológica para respaldar seus trabalhos. Todos os estudos e ações buscaram entendimento nessa corrente de pensamento. Neste sentido, buscou-se alcançar condições reais de aprendizagem de todos os conteúdos curriculares inerentes a cada fase de escolaridade conforme os conteúdos explorados com os alunos ouvintes.

Como tornar reais essas condições? É possível realizar o trabalho juntamente com os ouvintes? Não seria melhor em salas específicas? Ou, ainda, não poderia acontecer nos dois espaços, cabendo aos pais decidir o que deseja para seu filho (a)? O estudo iniciou-se com as duas experiências, com salas mistas e salas regulares para surdos. As salas mistas possuíam dois professores, um bilíngüe e o regente, que dominava apenas a Língua Portuguesa. Durante o ano de 2002, apenas os professores bilíngües participaram dos estudos e reflexões sobre o cotidiano escolar, o regente permaneceu à margem do processo. Os resultados não puderam ser avaliados em decorrência de o grupo ter desistido do estudo.

O trabalho com salas regulares foi defendido, visando garantir condições de aprendizagem aos alunos surdos, que são usuários da Língua de Sinais e, ainda, em decorrência da surdez ser uma experiência visual, demanda um trabalho com materiais visuais, exploração tátil, e, ainda, de experiências de vida. O surdo possui todas as condições de aprendizagem e desenvolvimento escolar, porém, as práticas pedagógicas precisam atender às suas necessidades. Para tal, as salas regulares de surdos possuíam um professor bilíngüe e um instrutor de Língua de Sinais, um adulto surdo.

Todos os conteúdos curriculares foram pensados na ótica dos surdos. Como ensinar de forma que possam apreender, entender e apropriar-se deste saber? Não se reduziu, nem foram simplificados os conteúdos, as adaptações curriculares foram apenas de cunho pedagógico.

Com relação ao estudo e à formação permanente de profissionais, com o objetivo de proporcionar a utilização de práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses aprendizes, foi e continua sendo um desafio. Inicialmente porque não se cria e não se constitui novos conhecimentos e ações a partir do nada, entretanto, buscou-se construir um trabalho em que se superasse a alienação e a negação das dificuldades, a minimização, o deslocamento, o falseamento das mesmas, nas quais prevalecem a falta de compreensão e entendimento das dificuldades de cada aprendiz por eles mesmos, transferindo-as para a escola e/ou profissionais. Trabalhou-se para que os mesmos compreendessem que existem dificuldades reais que precisam ser enfrentadas não

apenas por eles, mas por todo grupo. As dificuldades foram colocadas para os dois pólos: professores e alunos. Não se transferiu a responsabilidade do fracasso e/ou sucesso apenas para o aluno, mas sempre se buscou equilibrar estes dois lados da questão, o que minimizou os efeitos do sentimento de impotência diante dos desafios que iam se apresentando.

Por outro lado, também se evitou a certeza de incapacidades e a autodepreciação e o seu inverso por parte dos alunos e dos professores, fatos comuns em decorrência do grupo de alunos ter experimentado sucessivas experiências de fracasso e, às vezes, até de coerção, criando um sentimento coletivo de incompetência e inferioridade; no caso dos professores, um sentimento de baixa expectativa de ação pedagógica.

Outros elementos que durante os trabalhos foram superados dizem respeito à familiaridade e à certeza. Os alunos criam estratégias de defesa diante das atividades propostas, agem como se estas lhe fossem familiares, práticas cotidianas, não manifestam dúvidas, executam as atividades de forma mecânica e sem conhecimento real das mesmas, principalmente no campo da leitura. Ao terminarem de ler uma palavra ou frase, afirmam ter entendido o seu significado, no entanto, não possuem domínio da atividade e não têm conhecimento de fato do significado das palavras e/ou frases lidas, não desenvolvendo uma atitude de, em caso de dúvida, perguntar e/ou pesquisar para agir com segurança. Os alunos foram permanentemente estimulados a perguntar e a recorrer a materiais de apoio pedagógico para que, aos poucos, fossem superando estas práticas. Durante o desenvolvimento dos trabalhos, pôde-se perceber que cada um ao seu tempo foi superando-as.

Em decorrência dos sentimentos humanistas e religiosos que permeiam a formação dos docentes e demais profissionais da escola, buscou-se, através de diálogos e análises de situações cotidianas, superar o preconceito do amor em que sentimento de dó e piedade é utilizado como recursos para proteger, amparar, dar carinho e ser solidário, o que legitima a minimização das cobranças quanto às questões relativas à aprendizagem, à responsabilidade e ao compromisso com a realização das atividades, visando a um desenvolvimento de fato.

Ainda, buscou-se trabalhar com o grupo de profissionais surdos

e ouvintes a arrogância. No caso do surdo que, muitas vezes, sente-se e se coloca superior aos ouvintes que não entendem nada sobre surdez, e querem mandar, então, ignora o diálogo e diz que só os surdos são capazes de saber o que é certo e melhor para eles, que os ouvintes sempre querem mandar e, no caso dos ouvintes que, por pertencerem ao grupo da maioria, julgam possuir mais conhecimentos acadêmicos e sociais, o que lhes permite definir o que é melhor para os seus alunos, neste caso os surdos. Neste sentido, as ações foram pensadas e discutidas buscando ouvir, ponderar e refletir sobre os dois pólos: os dos surdos e os dos profissionais ouvintes que trabalham com os mesmos. Não se deixou que a ditadura do ouvintismo se apoderasse do grupo.

Durante os dois anos sempre surgiram as preocupações com a aprovação. Todo o fazer pedagógico se vincula ao ser aprovado, os professores diziam que os alunos só realizavam as atividades se estas fossem avaliativas, em decorrência de uma cultura escolar arraigada no coletivo de alunos e professores, não apenas ao grupo de surdos. Às vezes, são estimulados a treinar e decorar para responder bem as questões de uma prova e, por conseguinte ser aprovados. Em muitos casos, não há compreensão dos assuntos estudados, mas parte-se em busca de uma resposta certa, ignorando seu parecer sobre o fato. Durante os estudos e atividades de planejamento e/ou avaliação das ações desenvolvidas buscou-se ler, discutir e ponderar essas questões para paulatinamente, a partir da mudança de pensamento e de atitudes dos professores, estas atingissem o grupo de alunos.

Finalmente, buscou se superar as atitudes de superinterpretação e subinterpretação comuns entre o grupo de surdos. Em busca de compreensão de um texto escrito, o surdo recorre a artifícios já experimentados para interpretar. Embora use elementos adequados num primeiro momento, por encontrar-se preso à necessidade de acertar, não consegue explorar apenas os elementos necessários, continua atribuindo sentido aleatório à atividade, achando existir sempre algo oculto que ele não conseguiu identificar, e a subinterpretação indica o oposto: não capacidade de encontrar o sentido necessário ao entendimento do texto. Estas práticas foram superadas na medida em que foram criadas estruturas e/ou recursos que os instrumentalizassem a realizar atividade-

des de leitura com compreensão, por meio do apoio da Língua de Sinais, e da utilização de práticas contextualizadas de leitura e escrita. Porém, ainda há muito que se fazer, a língua portuguesa é rica, complexa e cheia de artifícios, sendo um processo longo a sua aquisição para os surdos, uma vez que na primeira fase do ensino fundamental é difícil se encontrar um profissional formado em Letras e que se sinta habilitado a ensinar língua portuguesa aos surdos. Além da falta deste profissional, a rede municipal de ensino de Uberlândia não possui este cargo para a referida fase de ensino.

Botelho (2002) chama a atenção para os elementos destacados acima, como problemas que impedem, muitas vezes, o avanço dos processos cognitivos e de aprendizagem desse grupo de pessoas. Desta forma, este estudo esteve atento aos mesmos, como forma de não se persistir em práticas equivocadas no decorrer da pesquisa.

Neste sentido, as práticas pedagógicas existentes são decorrentes do modo como os profissionais (professores e pedagogos) percebem a surdez e os sujeitos surdos. Enquanto as atenções encontram-se centradas nas condições e/ou predisposições do sujeito surdo, amarradas às limitações provocadas pela surdez, há uma supervalorização das dificuldades e/ou limitações inerentes da situação ser surdo. Esta situação provoca um deslocamento das discussões do campo teórico metodológico do trabalho educativo para o sujeito da aprendizagem. A transferência da responsabilidade e do discurso gera uma atitude de protecionismo entre as categorias: os profissionais se protegem e se defendem ancorados na ausência de formação adequada; os alunos assumem a incapacidade de sucesso escolar como decorrência de inabilidade e falta de condições próprias, deixando para um segundo plano a preocupação com a existência de uma prática pedagógica coerente, que consiga atender de uma forma real e significativa esse grupo de aprendizes. Não se pode afirmar que estas atitudes foram superadas, o que se criou foi o exercício cotidiano de pensar, refletir, ponderar, analisar e agir, sempre buscando enxergar as situações de diversos ângulos possíveis, num movimento dialético.

Visando alcançar um dos objetivos do estudo em que se propunha desenvolver práticas pedagógicas que melhor atendessem as neces-

sidades dos aprendizes surdos neste período foram desenvolvidas as seguintes atividades:

a) contextualização dos conteúdos curriculares, aproximando-os do objeto de conhecimento em exploração de forma que os surdos pudessem compreendê-los e assim, facilitar sua aprendizagem;

b) aulas-passeio pela cidade e em outras cidades, como forma de sensibilização e contextualização, situações de ensino-aprendizagem que contribuíram para que os alunos passassem a conhecer os principais estabelecimentos comerciais, recreativos e culturais da cidade, bem como uma compreensão acerca das transformações ocorridas no meio ambiente urbano. Foram momentos ricos em que se exploraram os fatores sociais, políticos e econômicos, visando contribuir com a formação do cidadão. Após cada aula-passeio, através de desenhos, os alunos registraram todas as informações recebidas. Ainda, em alguns momentos, foram construídos textos coletivos de forma a abordar o tema explorado. A partir destes conhecimentos foram introduzidos os conteúdos curriculares previstos para cada série.

c) a exploração dos conteúdos curriculares através da LIBRAS, garantindo que todos os alunos interagissem com o professor e com o instrutor trocando idéias, perguntando e debatendo sobre os temas em desenvolvimento. Aproveitou-se a forte disposição e interesse existente entre os alunos para aprender os conteúdos em LIBRAS, para, aos poucos, paralelamente, ir minimizando a resistência em trabalhá-los em Língua Portuguesa[15]. As atividades foram sempre organizadas a partir da pergunta: Surdo realmente não aprende português ou nós, professores, não sabemos como lhes ensinar? Para se aprender a ler e escrever português não precisa necessariamente ser oralizado, e, por conseguinte tornar-se usuário desta língua;

d) a reescrita de textos a partir de modelos estruturados[16]. Na primeira etapa realiza-se a leitura do texto, sua exploração e contextualização em LIBRAS, posteriormente, divide-se o texto em

[15] Esta postura é histórica. É parte do senso comum a idéia de que surdo não consegue aprender a Língua Portuguesa corretamente.

[16] Este trabalho não aconteceu de forma instrumental, pois o texto base foi utilizado como referência para que outros textos pudessem ser produzidos.

parágrafos e cada elemento que o compõe é destacado e explorado conforme sua função no texto, ainda, se explora novamente o texto por completo, para, na última fase, se propor a construção de um outro texto, contendo os elementos explorados. A duração de cada atividade de reescrita depende da complexidade dos elementos a serem explorados. Os resultados são muito significativos, os aprendizes foram aos poucos aprendendo a função dos sinais de pontuação, da flexibilização verbal, do uso do parágrafo, dentre outros, e incorporando estes elementos em suas produções escritas. Ressalta-se que é um trabalho que demanda a escolha de textos que contemplem as funções da escrita necessárias a serem desenvolvidas em cada série, e que requer um planejamento cauteloso de cada professor, porém, acredita-se na necessidade em se manter esta prática, pois, quanto mais os alunos aprenderem a buscar recursos e apoio em outros textos escritos, melhor encontrarão condições para adquirir habilidade para escrever novos textos;

e) a correção paralela dos textos produzidos pelos alunos. Após a exploração de um tema, solicitou-se que os alunos escrevessem um texto abordando o assunto em pauta, ou parte de histórias seriadas. A escrita destes textos aconteceu tendo como referência a LIBRAS, ou seja, surgiram textos registrados em Língua Portuguesa, na estrutura da LIBRAS[17] . O papel destinado à escrita do texto era dividido em duas partes de forma que tornasse possível explorar paralelamente cada parágrafo e/ou frase produzida. Assim, no papel apresentava-se a tentativa de produção do aluno e, ao seu lado, a correção realizada em conjunto com a professora na estrutura da Língua Portuguesa. Este trabalho foi realizado após ter-se trabalhado e explicado para os aprendizes surdos que a LIBRAS ainda não possui registro escrito, que este é realizado em Português e, que desta forma, precisa ser realizado segundo a sua estrutura. Explica-se e valoriza o trabalho produzido na estrutura da LIBRAS, porém vai instrumentalizando o aluno para adquirir habilidades para o registro em língua portuguesa.

[17] Isto ocorre porque os surdos pensam e organizam suas idéias na estrutura da LIBRAS, que é distinta da utilizada na Língua Portuguesa. Como não possuem recursos necessários nesta segunda língua que lhes permitam escrever conforme suas regras, ele realiza uma junção das duas línguas, o que vai aos poucos sendo superado.

f) leitura e entendimento de textos escritos em LIBRAS, de forma que não se exigiu uma decodificação oral de cada sinal gráfico, mas a sua compreensão contextualizada. Os textos não foram adaptados, utilizaram-se textos comuns, pois não se compactua com a prática de se adaptar textos, utilizando uma linguagem mais simples e direta para que a pessoa surda entenda. Em seu dia a dia eles não terão acesso a estes textos descaracterizados.

g) instalação de vocabulário, realizada no decorrer dos trabalhos com textos em que o instrutor ensina os sinais correspondentes, a partir do vocabulário desconhecido pelos alunos. Visando manter este vocabulário em cada série foi se construindo ao longo do período um caderno de vocabulário contendo a palavra, seu sinal correspondente e o significado. Este material funciona como fonte de pesquisa para as produções escritas futuras.

h) todas as atividades relativas ao processo de ensino e aprendizagem foram organizadas tendo a Língua de Sinais como referência, quando foi considerada ponto de partida e de chegada. É a partir dela que todo o potencial cognitivo de pessoas surdas é acionado. O entendimento, o pensamento, a capacidade de fazer generalizações de atribuir significados etc. acontece através da Língua de Sinais. Desconsiderá-la na Educação de aprendizes surdos é no mínimo limitar suas condições de desenvolvimento escolar;

i) desenho como recurso para registro dos conteúdos curriculares: para garantir o respeito às condições de aprendizagem e desenvolvimento destes aprendizes recorreu-se ao desenho como estratégia de registro. Isso acontece porque o aluno aprendeu o conteúdo em LIBRAS, consegue discuti-lo e desenvolver as idéias necessárias em LIBRAS, mas não consegue registrá-la em português. Desta forma, o registro dos conteúdos curriculares de Geografia, Ciência e História aconteceram com o apoio do recurso do desenho. Logo não se avalia o surdo a partir de sua fragilidade, que se encontra justamente no uso da Língua Portuguesa – L2, isto por se acreditar e defender a idéia de que na medida em que eles forem enriquecendo sua aprendizagem nesta língua, irão adquirindo condições de ter acesso a estes conhecimentos que já aprenderam nos livros específicos de cada área. Não se espera

que dominem primeiro a L2 para, posteriormente, terem acesso aos conhecimentos socialmente acumulados. Como estes aprendizes, na sua maioria, possuem enorme facilidade para se expressar através do desenho, pois sua memória visual é altamente desenvolvida, está prática tem sido muito positiva;

j) a avaliação da aprendizagem aconteceu naturalmente, enquanto processo, que não possui como objetivo classificar os alunos, mas compreender e avaliar o que precisava ser re-planejado e retomado. As atividades avaliativas foram elaboradas visando identificar a aprendizagem dos conteúdos curriculares e não partiram da Língua Portuguesa, com exceção das de Português, nas quais se exigiu os conhecimentos de L2 já explorados em sala de aula. A falta de competência de leitura e escrita não foi considerada impedimento para realização das atividades avaliativas.

k)a valorização da identidade surda de cada um foi uma preocupação constante do grupo de profissionais envolvidos, para tal foi introduzido um componente curricular que contribuísse com esta construção: a história dos surdos, como foram tratados nas diferentes culturas e momentos históricos, a história de como se organizou sua Educação. Elementos peculiares da cultura surda, também são apresentados e estudados. Este componente é de responsabilidade do profissional surdo, parceiro do professor de cada turma;

l) o espaço vida foi outro componente curricular acrescido em que a professora responsável buscou explorar, através do lúdico e da experiência, conhecimentos necessários à vida em sociedade, contribuindo com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Dentre as atividades desenvolvidas, o momento culinário tem sido um dos mais apreciados pelos alunos surdos, que além de aprender as receitas na escola, podem realizá-las em casa. Esta prática tem contribuído com as experiências de vida, pois aprendem os nomes e sinais dos ingredientes utilizados nas receitas, praticam a leitura no modo de preparo, além de avaliar os seus preços nos supermercados. Estas atividades sempre somaram com as realizadas em sala de aula.

Os conteúdos curriculares trabalhados nas salas regulares de ouvintes foram trabalhados nas turmas regulares de surdos. O que se adap-

tou foram os recursos utilizados para se ensinar tais componentes curriculares. Como já foi abordado outras vezes neste artigo, durante todo o processo se respeitou o direto à Educação de todos independente de ser surdo ou ouvinte.

Afinal, que formação pedagógica o docente precisa para trabalhar com surdos? Não se trabalhou com a idéia de uma formação especialista, como defendida por alguns pesquisadores, mas na perspectiva de uma formação continuada a partir da experiência cotidiana. O professor, entretanto, precisa ter interesse em buscar e desenvolver uma boa base pedagógica para poder compreender a realidade e criar caminhos que respondam à necessidade apresentada. Este estudo sempre defendeu a posição de que o que se pensa a respeito da pessoa surda e da surdez em si define significativamente a prática educativa a ser desempenhada. Neste sentido, investiu-se em reflexões teóricas contextualizadas a partir das experiências e/ou situações problemas vivenciadas pelo grupo e foram definidas as leituras e reflexões a serem desencadeadas, oferecendo aos profissionais elementos para cada um refletir sobre o seu fazer e redefini-lo sem a exigência externa, mas de acordo com a decisão pessoal e coletiva, pois o fazer pedagógico do grupo sempre fora debatido e pensado coletivamente.

> O fazer pedagógico coletivo deve ser também fruto de um processo de reflexão sobre as diferentes concepções que convivem no dia-a-dia escolar, as quais podem ser transformadas e/ou mantidas para serem incorporadas às ações de cada um (DORZIAT, 1999, p. 36).

Sendo assim, o sujeito surdo não foi percebido como deficiente ou diferente, mas como um ser capaz de aprender e se desenvolver como qualquer outro que, por ser usuário de uma outra língua, precisa ser respeitado nesta condição. Não se age preconceituosamente, punindo ou ignorando uma pessoa porque é surda, mas se busca aprender e construir uma prática pedagógica capaz de responder as suas características próprias, foi o que se buscou realizar durante estes dois anos, reconhece-se que o período deste trabalho foi muito pequeno, uma vez que um

estudo desta natureza compreende mudanças de posturas e hábitos arraigados.

Considerações finais

Não se trata apenas em se transformar o cotidiano escolar, mas em construir um trabalho coletivo e continuado de formação docente, em que o processo de reflexão e avaliação sobre as práticas desenvolvidas seja construído a partir do registro escrito destas, da sua análise teórica. Este processo demanda continuidade, esforço e compromisso da equipe.

Existe a necessidade de se vencer o círculo das baixas expectativas pedagógicas em relação às pessoas em condição de deficiência, neste caso dos surdos, pautadas no mito de que as pessoas surdas não conseguem desempenhar atividades abstratas, que envolvam raciocínio, pois só realizam aquelas pautadas no concreto. Este equívoco precisa ser superado. O sujeito surdo é constituído, como qualquer outro, a partir de suas experiências cognitivas oriundas dos campos sociais, culturais, religiosos, econômicos etc. nas quais se envolve. Se em sua fase de desenvolvimento lhes são privadas informações e/ou experiências capazes de ampliar seu crescimento integral, não seria prudente transferir-lhes todas as responsabilidades de uma sociedade preconceituosa, elitista e excludente. Eles são apenas frutos históricos desta situação.

Este foi o exercício pensado e executado neste período, demonstrando que se o processo for pensado buscando atender as especificidades do grupo os resultados são positivos: surdo aprende e realiza todas as atividades que os ouvintes realizam, o que varia são os caminhos utilizados por cada um. Afinal cada ser humano não desenvolve o seu caminho particular para entender e interagir com o mundo a sua volta? "É necessário criar condições de os surdos se desenvolverem no mesmo patamar do ouvinte, promovendo o surgimento de um pensamento mais elaborado" (DORZIAT, 1999, p. 35).

A escola precisa ampliar o exercício de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, não apenas no caso do atendimento aos alunos sur-

dos, mas de todos, visando ampliar as condições reais de sucesso escolar de seus alunos. Este foi um exercício iniciado com um grupo pequeno de profissionais, que demonstrou bons resultados. O desafio está posto, cabe ao grupo de profissionais embarcar nesta aventura.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos*: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CARVALHO, M. H. da C. Formação e profissionalização do professor: Uma leitura a partir da relação educação e trabalho. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, ano 29, n. 115, p. 39-52, abr./jun. 2000.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Porto, 1999.

MIRANDA, M. I. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização*: contribuições da teoria de piagetiana. Araraquara: JM, 2000.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Org.). *Didática e práticas de ensino*: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Goiânia: [s.n.], 2002. p. 154-172.

SACKS, O. *Vendo vozes*: por uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imagem, 1990. (Série Diversos).

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em educação. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Inclusão de alunos surdos, cegos e com baixa visão: entre a realidade e a utopia

Lázara Cristina da Silva – FACED/UFU[1]
Elisabeth de Souza Figueiredo Cunha – ESEBA/UFU[2]
Ana Paula de Oliveira – Pedagogia/UFU[3]
Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva – Pedagogia/UFU[3]
*Mariana Pach*eco – Pedagogia/UFU[3]
Monique Voltarelli – Pedagogia/UFU[3]
Marisa Pinheiro Mourão – Pedagogia/UFU[3]

> O mundo se constitui da multiplicidade e da diversidade. A diferença é sua matriz natural. Cada ser, a sua maneira, contribui com a materialização desta experiência múltipla, única e diversa que é a vida. Entretanto, na natureza, há muito mais que seres vivos, e, tudo, possui sua beleza e importância neste maravilhoso complexo que forma o mundo. Assim, o ser humano, na sua individualidade e diferença, contribui para este conjunto (Lázara Cristina da Silva).

Este texto foi organizado para apresentar os dados de uma pesquisa realizada em 2006 na cidade mineira de Uberlândia, por professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE). A pesquisa surgiu a partir da necessidade de se conhecer a realidade

[1] Docente da Faculdade de Educação - UFU
[2] Docente da Escola de Educação Básica - UFU
[3] Alunas do Curso de Pedagogia - UFU

escolar das crianças surdas, cegas e com baixa visão, matriculadas na rede pública de Uberlândia. A realização do estudo foi impulsionada pelo fato de o CEPAE/UFU precisar ter conhecimento de quem são estes alunos surdos, cegos e com baixa visão, qual seu nível de escolaridade, quais os seus índices de aproveitamento escolar e quais as dificuldades encontradas por estes alunos e seus professores no cotidiano escolar, para poder pensar em ações e políticas de formação continuada de profissionais que possam contribuir com a realidade da comunidade uberlandense, melhorando assim o seu investimento na área.

Neste sentido, o CEPAE criou o Programa[4] "A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos" que envolve um conjunto de ações educacionais e de políticas de ações afirmativas fundamentadas nos princípios da transdisciplinaridade e da igualdade de oportunidades, no sentido da inclusão escolar de educandos com deficiência no Ensino Superior, e, por conseguinte, de sua inclusão social.

O referido Programa proposto pela Universidade Federal de Uberlândia, por meio do CEPAE, foi sendo executado em parceria com instituições de apoio e associações de representação de pessoas com necessidades educativas especiais. Tem por finalidades oferecer condições para a criação de políticas de promoção da inclusão e de ações afirmativas para essas pessoas e de contribuir com a discussão das reformas curriculares dos cursos da UFU, buscando atender as demandas legais para a formação de professores para atuar em escolas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Este estudo teve por objetivos gerais mapear as condições reais de escolaridade na Educação Básica dos educandos surdos, cegos e com baixa visão de Uberlândia. Como objetivos específicos pretendeu-se identificar os educandos surdos, cegos e com baixa visão, matriculados na Educação Básica no ensino público de Uberlândia; cadastrar e acompanhar o desenvolvimento escolar dos educandos cadastrados; identificar e analisar as principais dificuldades encontradas por estes alunos no seu processo de escolarização; identificar e analisar as princi-

[4] A pesquisa foi financiada pelo Governo Federal, através do Programa Incluir, e pela Universidade Federal de Uberlândia.

pais dificuldades encontradas pelos professores que trabalham com estes alunos no ano de 2006; mapear o desempenho escolar dos alunos surdos, cegos e com baixa visão cadastrados, com o intuito de identificar em qual série encontram-se os principais entraves para o seu desenvolvimento escolar; organizar e divulgar os dados buscando parcerias com a rede pública de ensino na formação continuada dos profissionais que atuam na área.

Mapeando os caminhos percorridos

Para realização do estudo foi organizado um grupo de trabalho envolvendo cinco alunas bolsistas do Programa Incluir, alunas do Curso de Pedagogia da UFU, que estavam cursando diferentes séries. Ainda, foi convidada para fazer parte do grupo uma professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), que possui experiência educacional com pessoas surdas e a professora coordenadora do Projeto da Faculdade de Educação.

O estudo teve duração de oito meses, sendo que maior parte deste tempo foi destinada para a coleta de dados e sua organização. Optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, em que além dos fatores qualitativos, os quantitativos também receberam destaque. Como instrumento para a coleta de dados estava prevista a entrevista semi-estruturada, mas, devido às dificuldades ocorridas para o contato com os participantes do estudo, realizou-se um questionário com questões abertas e fechadas para professores, alunos e seus familiares.

Inicialmente, realizaram-se contatos com todas as escolas públicas de Uberlândia através de correspondência e, posteriormente, por telefone, com o objetivo de identificar em quais escolas havia alunos surdos, cegos e com baixa visão. A correspondência visava apresentar a pesquisa, seus objetivos e buscar estabelecer o primeiro contato com as instituições escolares. Após o recebimento da correspondência, muitas escolas procuraram o CEPAE para informar que possuíam alunos com as referidas deficiências e solicitando que fosse agendado horário para a visita das alunas bolsistas para a coleta de dados.

As escolas que não tiveram a iniciativa de procurar o CEPAE

foram procuradas pelas alunas bolsistas por telefone, e consultadas sobre a presença de alunos surdos, cegos e com baixa visão. Apenas as escolas que acusaram a presença destes alunos foram visitadas.

Logo no início do estudo foi notada a dificuldade de se realizar entrevista com os alunos e com os professores individualmente, por diferentes motivos, por isso, resolveu-se transformar as questões das entrevistas em um questionário, com perguntas abertas e fechadas, que deveria ser respondido pelo grupo de alunos de cada escola concomitantemente, e pelos professores dos mesmos alunos. Os alunos levaram o seu questionário para a família auxiliar no preenchimento em casa e o trouxeram no dia seguinte. As alunas bolsistas retornavam à escola na data combinada para pegar o material. Assim, com muita dificuldade, foi possível receber todos os questionários destinados aos alunos. Quanto aos destinados às famílias e aos professores, cerca de 80% puderam ser recolhidos.

O estudo envolveu 117 alunos com deficiência, sendo 104 surdos, 11 com baixa visão e dois cegos, distribuídos em diferentes níveis da Educação Básica. A idade dos alunos variou entre seis e 45 anos. Participaram do estudo 48 professores que trabalham diretamente com os alunos com deficiência que compõe o objeto da pesquisa. No total foram 165 participantes.

De maneira geral, o estudo conseguiu mapear a realidade educacional destes alunos, revelando as dificuldades que enfrentam no processo escolar e, ainda, as necessidades que as instituições escolares que os atendem possuem, o que contribuirá significativamente com as ações futuras da UFU envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Um panorama da inclusão educacional

O cenário da Educação Inclusiva começou a se configurar a partir de 1990, com a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, em que os princípios educacionais, de forma geral, foram discutidos, debatidos e declarados. A partir desta, a Educação passa a ter uma preocupação em atender a todos, respeitando a diversidade cultural e as diferen-

ças individuais, não sendo desta forma destinada apenas ao um grupo privilegiado.

A discussão mais específica sobre a Educação Especial aconteceu em 1994, quando o governo da Espanha organizou em Salamanca a Conferência Mundial em Educação Especial. Esta teve como objetivo definir princípios políticos e práticos, para as necessidades educativas especiais. "O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.13).

A Declaração de Salamanca, ao defender o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais terem acesso às escolas comuns, as quais precisam utilizar-se de uma pedagogia adequada, capaz de atender às necessidades específicas de cada uma, buscando garantir o sucesso escolar a todas, independente das diferenças individuais, traz as questões, antes restritas ao espaço da Educação Especial, para o campo da Educação em geral (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Declaração de Salamanca ainda avança no sentido de defender e assegurar que num processo sistemático de mudanças os programas de formação inicial e continuada de professores passem a contemplar as discussões e necessidades oriundas da Educação Inclusiva. O documento preconiza que todos os cursos de formação inicial destinada a professores que irão atuar na Educação Básica recebam orientações básicas e positivas para atuar em classes inclusivas, em que tenham alunos com deficiências sensoriais e/ou físicas. Ainda, institui que a escola regular organize todo o seu trabalho pedagógico visando contemplar as necessidades objetivas de aprendizagem, de todos os seus alunos, e de forma específica para aqueles com alguma necessidade educacional especial.

A superação do modelo segregacionista em que esse grupo de pessoas é percebido como doentes, incapazes, dignos de piedade e compaixão surgiu com o movimento da integração social e educacional, que antecedeu e deu origens aos princípios da Educação Inclusiva. O movimento integracionista teve seu auge na década de 1980. Ainda hoje existem muitas experiências, no campo educacional, respaldadas por

esta filosofia. A partir da década seguinte inicia-se o debate entre inclusão/integração.

Sassaky (1999) distingue inclusão de integração. Para ele, na inclusão tudo é preparado para receber os alunos, todas as mudanças físicas e pedagógicas são realizadas a priori, de forma a atender cada especificidade humana. Na integração é o aluno que precisa se adaptar à realidade das instituições escolares e criar mecanismos internos e externos que permitam a ele desenvolver-se dentro do que lhe é oferecido:

> Algumas pessoas utilizam as palavras **integração** e **inclusão**, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos – a integração significando: inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade; e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania (SASSAKI, 1999, p. 43).

A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Esta perspectiva inclusiva defende a necessidade das pessoas com deficiências sensoriais e físicas conviverem com os colegas "normais" e vice-versa, visualizando como possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº. 9394/96), apresenta-se como um marco referencial em que configura o ápice das discussões sobre a concepção de Educação Inclusiva, e que, concomitantemente, representa o ponto de partida para o debate e construção de políticas educacionais que dêem sustentação a criação de um sistema educacional inclusivo. A presente lei constitui-se como um avanço significativo para a área, uma vez que é a primeira vez na história brasileira que uma lei desta natureza dedica particular atenção à questão da Educação Especial. A atual LDB possui um artigo dedicado à área, além citar a Educação Espe-

cial em diferentes artigos e incisos segundo o tema abordado.

A referida lei apresenta avanços em pelo menos quatro aspectos: primeiro, deixa de entender a Educação Especial como Educação para deficientes, no sentido de pessoa que possui um defeito, um déficit que precisa ser corrigido, para sua futura inserção social e educacional; segundo, preconiza que a Educação Especial deve acontecer preferencialmente no ensino regular, instituindo o caráter inclusivo nos sistemas de ensino do país; consolida a compreensão da Educação Especial sob a perspectiva educacional e pedagógica rompendo com as visões medicalizadas; e, ainda, preocupa-se com a formação de professores para atuar nas escolas inclusivas.

Influenciada pela Declaração de Salamanca, possui uma diretriz inclusiva apontando para o atendimento de todas as pessoas com deficiências, preferencialmente, no ensino regular, o que tem sido motivo de preocupação para os profissionais da Educação, principalmente daqueles que trabalham diretamente com as crianças.

Desta forma, no artigo 58 institui no país a prerrogativa de uma Educação Inclusiva, à medida que define Educação Especial como: "[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

Ao instituir o direito dos educandos com deficiência de se matricular e ser atendidos efetivamente nas redes regulares de ensino, o artigo transfere legalmente o oferecimento educacional das escolas especiais para as escolas regulares de ensino[5].

No artigo 59, inciso III, determina: "[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

Desta forma, apresenta-se a necessidade de uma formação de professores capazes de atuar nas classes comuns como prerrogativa a ser construída nos programas de formação inicial destes profissionais.

Como desdobramentos das recomendações da Lei nº. 9394/96,

[5] A presente lei não extingue as escolas especiais, mas lhes atribui funções específicas, em casos que não forem possíveis de atendimento nas escolas regulares.

surge o Parecer nº. 17/2001, aprovado em 03 de julho de 2001, que defende a ampliação do compromisso político para a viabilização da Educação Inclusiva, fomentando atitudes positivas frente à inclusão da comunidade escolar, criar ações visando superar as diversas formas de preconceito e medo existentes, estimular atividades voluntárias que apóiem a inclusão e, ainda, promover a divulgação do tema e de experiências positivas de Educação Inclusiva (Parecer 17/2001. p.15).

O parecer também dispõe a favor da inclusão em detrimento da integração, quando apresenta a inclusão como um avanço em relação à integração:

> Inclusão: representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (Parecer 17/2001. p.17).

Esta perspectiva gera um entendimento de Educação Especial que ultrapassa os paradigmas técnicos racionalistas limitados ao atendimento, no sentido de propor uma Educação Especial preocupada com uma ampla inserção social, historicamente diferenciada dos paradigmas já exercitados. Neste sentido, a Educação Especial passa a ser entendida enquanto modalidade de ensino que perpassa todo o sistema educacional brasileiro, da educação infantil ao ensino superior.

A Educação das pessoas com deficiências sensoriais

A Educação exerce enorme influência na constituição dos sujeitos. Na história da composição das identidades das pessoas com dificuldades sensoriais (cegos e surdos) ela sempre exerceu controle e man-

teve uma situação de poder em que os ouvintes e videntes sempre detiveram o domínio de todas as discussões e orientação para o campo educacional, mesmo para a Educação dos surdos, cegos e com baixa visão. Estes raramente foram consultados sobre as definições curriculares destinadas aos mesmos.

Neste sentido, Lunardi (1998) declara que o currículo escolar é dominado pelo ouvintismo[6] , no caso da Educação dos surdos. Tal Educação faz uma aproximação das discussões e reflexões de currículo – ligado com cultura, poder e construção de identidades – procurando problematizar o fracasso escolar. Isso deixa claro o domínio oralista - guiado por uma concepção clínico-terapêutica de Educação - que sustenta o currículo e as práticas pedagógicas voltadas para reabilitação e recuperação dos surdos, que considerados como doentes e anormais quase incapazes de se adaptar à cultura ouvinte.

Essa autora ainda acredita que a "normalização" (ideologia dominante), foi difundida para além da escola e expandida por toda sociedade. Essa expansão contou com a ajuda de médicos, professores, especialistas e familiares que seguem o discurso Clínico-terapêutico em que as pessoas com deficiência são tidas como limitadas e incapazes, cujos referenciais pautam-se na busca da "cura", no caso das pessoas surdas, a sua oralização e, no caso das pessoas cegas e/ou com baixa visão, o restabelecimento de sua visão.

O discurso de "normalização" das pessoas com dificuldades sensoriais produz mecanismos de colonização curricular, que significa na concepção de Lunardi (1998), uma corporificação de um "conhecimento oficial" expressado pelo grupo dominante. Esse conhecimento tem como objetivo transformar os surdos em ouvintes e falantes, esquecendo sua primeira língua, a Língua de Sinais e os cegos em videntes. A escola apoiada nos ideais de modernidade e Iluministas tem o objetivo de formar o sujeito "racional, pensante e consciente" e, por isso, elabora seu currículo apoiado nesses princípios.

[6] Ouvintismo é um termo utilizado por Skliar para determinar a imposição social, cultural, econômica etc. dos ouvintes sobre os surdos. É a cultura ouvinte se sobrepondo sempre à cultura surda. É uma visão que considera o que é próprio dos ouvintes ser sempre superior ao que é próprio do surdo e ainda necessário de ser apropriado pelo surdo.

As diferenças sendo constituídas pela cultura dominante, pelo discurso da modernidade, que centraliza o sujeito no padrão ocidental, ou seja, branco, ouvinte, vidente, classifica e coloca surdos e ouvintes, cegos e videntes em pólos opostos, fortalecendo uma construção binária, que de acordo com LUNARDI (1998), faria uma hierarquia entre dominantes e excluídos, sendo que esses exercem poder, subordinação, colonização sobre aqueles.

Os ouvintes e os videntes, de acordo com a mesma autora, fazem parte de um grupo que privilegiadamente posicionado, habita o mundo, ou seja, a escola, o currículo, o lazer, enfim, a vida dos surdos, cegos e com baixa visão. As pessoas com dificuldades sensoriais fazem parte de um grupo de indivíduos que apresenta uma idéia de diversidade e construção que se dão ao longo dos tempos, apresentando características de multifacetados, parciais, plurais e heterogêneos.

O currículo para a minoria dominada, planejado pela maioria dominante, molda e constrói sujeitos. Diante disso, Lunardi (1998) aposta numa crítica pós-colonialista para ampliar os questionamentos sobre as representações das necessidades educacionais especiais e de currículo. Com as transformações e mudanças do mundo atual, novas idéias e concepções vão surgindo e assim, novas formas de ver as "diferenças" também.

Do ponto de vista do multiculturalismo, a Educação das pessoas com dificuldades sensoriais deve ser pensada a partir delas mesmas, elaborada a partir das diferenças. O currículo baseado no multiculturalismo deve pensar a surdez e a cegueira como diferenças históricas, determinadas por uma cultura e não pela própria diferença sensorial (audição ou não audição, visão ou não visão).

De acordo com o modelo clínico a pessoa com dificuldade sensorial precisa ser curada, tratada, habilitada e reabilitada para depois serem inseridas na sociedade tal como ela é, sem grandes modificações. Devido a essa concepção a sociedade se opõe a mudar suas atitudes e estruturar-se para inserir em seu seio todas as pessoas, de modo que elas possam desenvolver-se plenamente. Os cegos e os surdos são vistos como incompletos, limitados, por isso não precisa ter com eles uma preocupação educativa, pois

não possuem perspectivas de sucesso escolar.

Skliar (1997) comenta que a presunção de definir tais pessoas como seres inacabados vêm de uma concepção etnocêntrica de homem. O etnocentrismo - juntamente com o paternalismo – é resultado da intolerância e do racismo, fruto de um modelo econômico-político concêntrico, que se apropria dos meios de comunicação de massa para desempenhar sua teoria e práxis de globalização.

Um dos problemas que o modelo clínico-terapêutico acarreta é uma prática que é caracterizada pela baixa expectativa pedagógica existente nas escolas. O fracasso escolar não é devido às limitações dos alunos especiais e, sim, a fatores sociais, lingüísticos, políticos, culturais e históricos, providos de profissionais que reproduzem a idéia de um mundo homogêneo.

Na concepção sócio-antropológica, a Educação trabalha de forma diversificada com todos os seus alunos, garantindo condições de aprendizagem dos conhecimentos socialmente acumulados. Nessa perspectiva o sujeito é considerado com todos os seus potenciais e não como um sujeito doente, cheio de limitações.

A pessoa com deficiência é vista como uma pessoa com potencial para aprender, capaz de fazer escolhas, com independência e autonomia. Todas as pessoas em condição de deficiência ou não possuem os mesmos direitos, todos podem ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

O modelo sócio-antropológico trás uma visão totalmente oposta à clínica, pois não trata as pessoas a partir de suas deficiências, mas a partir de suas peculiaridades, sendo capaz de se desenvolver tanto quanto as demais pessoas.

De acordo com Skliar (2001) a concepção de diferença sensorial caminha a um ideal de escola e sociedade que não discrimine, não exclua, não aponta o dedo para os "outros", pois cada indivíduo não existiria se o outro não existisse. Tal concepção acredita que não é equivocado ser o que cada um é. Não é equivocado ser surdo, cego, cadeirante, negro, pobre... É bom ser o que cada um está sendo no momento. As pessoas não são uma coisa só o tempo todo.

Nessa perspectiva, não há preocupação em acabar com as diferenças, mas fazer com que cada indivíduo assuma seu papel enquanto cidadão, com condições de viver em harmonia com a sociedade. Todas as pessoas possuem capacidades infinitas de desenvolvimento e cabe a cada uma, a cada professor auxiliá-las e contribuir para que isso seja realizado da melhor maneira possível.

Nessa concepção (sócio-antropológica) as pessoas com dificuldades sensoriais deixam de ser vistas como um ser que além de incompleto é incompetente, incapaz de tomar decisões, doente. O surdo e o cego possuem o seu valor e são vistos como capazes de realizar tudo que desejarem, pois têm sua individualidade, seus desejos e sonhos, independentemente de serem o que cada uma representa na sociedade.

Assim, o maior desafio para se obter uma Educação significativa para esses sujeitos, consiste, então, em romper com o preconceito, a partir da concepção sócio-antropológica, considerando a relação entre as pessoas de forma interdependente e complementar.

A realidade educacional dos aprendizes surdos, cegos e com baixa visão em Uberlândia (MG)

Inicialmente foram cadastrados todos os alunos da rede pública de ensino que possuem surdez, cegueira e baixa visão, de forma que atualmente o CEPAE pode entrar em contato com os mesmos, suas famílias e escolas quando necessário, podendo, assim, planejar ações de formação continuada para professores que estão envolvidos com estes alunos, podendo organizar cursos palestras e/ou estudos voltados para familiares, bem como fazer com que os próprios alunos participem de atividades de extensão organizadas para este fim.

Atualmente a rede pública de Uberlândia possui 104 alunos surdos, dois cegos e 11 com baixa visão. Outros 117 estudantes apresentam deficiência sensorial e estão matriculados nas escolas públicas da cidade nos diferentes níveis da Educação Básica, distribuídos em quatro escolas estaduais: E. E. Alice Paes, E. E. Bueno Brandão, E. E. Ignácio Paes Lemes e E. E. Jardim Ipanema, e em sete escolas municipais: E. M. Prof. Mário Godoy Castanho, E. M. Profa. Gláucia S.

Monteiro, E. M. Prof. Leôncio do Carmo Chaves, E. M. Prof. Luiz Rocha e Silva, E. M. Profa. Maria José Mamede Moreira, E. M. de Educação Infantil Maria Pacheco e E. M. Odilon Custódio Pereira. Destes, 21 alunos estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona no interior da Associação de Surdos de Uberlândia[7] .

Assim, atualmente a rede pública de ensino possui 43 alunos na primeira fase do ensino Fundamental, ou seja, de 1ª. a 4ª. séries. Na segunda fase do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) estão matriculados 32 alunos. O Ensino Médio recebeu 31 estudantes e 21 alunos ingressaram na Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, o Ensino Fundamental possui a maior concentração desses alunos, abrigando um total de 75 para 21 alunos do Ensino Médio, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro demonstrativo da quantidade de alunos matriculados na rede pública por deficiência e série

Modalidade de Ensino	**Séries**	**Modalidade de Deficiência**			
		Alunos Surdos	**Alunos Cegos**	**Alunos com Baixa Visão**	**Total**
Primeira fasse do Ensino Fundamental	1ª. Série	03	02	02	07
	2ª. Série	05	00	02	07
	3ª. Série	16	00	03	19
	4ª. Série	08	00	02	10
	Total	**32**	**02**	**09**	**43**
Segunda fasse do Ensino Fundamental	5ª. Série	07	00	00	07
	6ª. Série	04	00	00	04
	7ª. Série	12	00	00	12
	8ª. Série	09	00	00	09
	Total	**32**	**00**	**00**	**32**
	Total Geral do Ensino Fundamental	**64**	**02**	**09**	**75**

[7] A Associação de Surdos de Uberlândia oferece o espaço físico e a Prefeitura Municipal se responsabiliza pelo professor e apoio pedagógico através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PMEA.

Ensino Médio	1º. Ano E. Médio	08	00	00	08
	2º. Ano E. Médio	08	00	00	08
	3º. Ano E. Médio	03	00	02	05
	Total Geral Ensino Médio	**19**	**00**	**02**	**21**
EJA	EJA	21	00	00	21
Total Geral por deficiência		**104**	**02**	**11**	**117**

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Com relação à equivalência da idade com a série a qual o aluno freqüenta observou-se que existe uma falta de adequação nessa relação, uma vez que, conforme levantado, a maior parte dos alunos surdos, cegos e com baixa visão está fora dessa correspondência. Embora o grupo de alunos cegos e com baixa visão seja pequeno, ele demonstra ausência de bons resultados quanto à aprendizagem dos conteúdos curriculares, pois esses alunos estão com idade superior à recomendada para a série que freqüentam. Isto pode evidenciar uma falta de preparo das instituições escolares e de seus profissionais para o trabalho pedagógico com estes alunos, uma vez que esta deficiência não prejudica as condições de aprendizagem se o ensino for realizado de forma planejada e adaptado às especificidades de cada aluno.

O fato de a maior parte dos alunos deste grupo ser composto por pessoas com baixa visão é, também, um forte indicativo para a constatação desse resultado, pois o trabalho com estes alunos requer conhecimento das particularidades inerentes a cada caso e sua modalidade de visão, necessitando que o professor conheça o aluno, suas condições de visão para adaptar o trabalho cotidiano de sala de aula. Assim, a ajuda de um profissional qualificado é sempre bem-vinda para auxiliar no planejamento e na condução do trabalho, o que, na maioria das vezes, é inexistente nas escolas.

Entretanto, esta interpretação precisa ser criteriosa, pois, ao ser indagado, o grupo de alunos citado disse não ter passado por experiências de reprovação escolar. O que pode, então, justificar a falta de cor-

respondência entre a série e a idade que possuem?

Uma prerrogativa pode ser o início tardio nos estudos, visto que as famílias ficam retardando a sua inserção na escola, de forma a resguardá-los um pouco mais. Desta forma, esta questão merece um retorno junto ao grupo investigado, para seu esclarecimento.

Identificou-se que a maioria dos alunos encontra-se com idade entre 11 e 22 anos, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro demonstrativo da quantidade de alunos por deficiência e por idade, matriculados na rede pública de Uberlândia (MG)

	Quantidade de alunos			
Idade	**Alunos Surdos**	**Alunos Cegos**	**Alunos com Baixa Visão**	**Total**
06 a 08 anos	00	01	02	03
08 a 10 anos	15	00	02	17
11 a 13 anos	16	01	04	21
14 a 16 anos	22	00	01	23
17 a 19 anos	17	00	02	19
20 a 22 anos	10	00	00	10
23 a 25 anos	06	00	00	06
26 a 29 anos	03	00	00	03
30 a 35 anos	04	00	00	04
37 a 39 anos	05	00	00	05
Acima de 45	06	00	00	06
TOTAL GERAL	**104**	**02**	**11**	**117**

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Esta realidade pode melhor ser observada nos próximos quadros que ilustram o fato, demonstrando a correspondência idade x série dos alunos cegos e com baixa visão matriculados na rede pública de ensino de Uberlândia-MG.

Quadro demonstrativo da quantidade de alunos cegos e com baixa visão por idade e série, matriculados na rede pública de Uberlândia (MG)

Modalidade de Ensino		IDADE																			
		06		07		09		10		11		12		13		16		18		19	
	SERIE	C	BV	C	BV	C	BV	C	BV	C	BV	C	BV	C	BV	C	BV	C	BV	C	BV
Ensino Fundamental	1ª	01			02									01							
	2ª								01		01										
	3ª						01										01		01		
	4ª										01										01
Ensino Médio	3º. Ano E. M.																				02
Total		01			02		01		01		02			01			01		01		03

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Com relação aos educandos surdos, a correspondência idade x série também não equivale com a recomendada. Os alunos que se encontram na primeira série estão na faixa de 08 a 09 anos, o que já evidencia uma margem de duas a três repetências, pois a idade que a maioria das crianças ouvintes cursa a primeira série varia entre 06 e 07 anos. Ao analisar este fator, pode-se observar que para as crianças que estão na terceira série a defasagem parece ser ainda maior, variando entre dois a quatro anos.

Estes dados também parecem indicar que quanto mais velhos maiores as experiências escolares mal sucedidas, uma vez que muitos alunos com mais de 17 anos ainda encontram-se no Ensino Fundamental.

São muitas as dificuldades para a escola atender os alunos com surdez, e a principal delas é a comunicação. Os professores são ouvintes e, em sua grande maioria, não sabem a Língua de Sinais, primeira língua dos alunos surdos, assim, as aulas são planejadas para atender aos alunos ouvintes, não sendo, portanto, adequadas à aprendizagem dos alunos surdos que são a minoria e, por conseguinte, ficam prejudicados em suas condições de aprendizagem.

Durante as entrevistas com os alunos surdos, constatou-se grandes lacunas no processo educacional, devido, principalmente, à falta de

formação pedagógica mínima para atender a um aluno surdo. Nem todas as salas que tinham alunos surdos possuíam intérpretes de língua de sinais e, na maioria das vezes, esses profissionais não transmitiam uma informação com a mesma qualidade aos alunos surdos se comparado aos alunos ouvintes, ao passo que, os alunos surdos, muitas vezes, durante as explicações, quando as estagiárias chegavam na sala, não entendiam o que o intérprete traduzia[8].

Outro fato constatado em uma aula na qual as estagiárias participaram foi a falta de formação pedagógica específica nos conteúdos e/ou disciplinas por parte dos intérpretes, aliado também à inexistência de alguns sinais na LIBRAS, principalmente nas disciplinas Biologia, Química e Física, segundo as informações dos intérpretes.

Todos os alunos surdos do Ensino Médio entrevistados não conseguiam responder a perguntas simples na Língua Portuguesa do questionário aplicado. Ex: "Qual é o seu nome?" e antes mesmo de terminar de ler uma pergunta, já chamavam o intérprete ou as estagiarias para ajudar. De fato, na LIBRAS a estrutura/organização da frase é bem diferente da Língua Portuguesa, mas todo o processo de ensino aprendizagem tem por base a Língua Portuguesa, tal como livros, textos, atividades, provas, entre outros. Ocorre com isso, que a maioria dos professores ignora a língua natural dos surdos e passam a avaliá-lo, desconsiderando as suas peculiaridades lingüísticas. Esta atitude faz com que os surdos enfrentem muitas dificuldades ao longo do processo escolar, pois as suas necessidades básicas são desconsideradas.

Os alunos entrevistados de nível médio, sequer pensavam na possibilidade de ingresso no ensino superior, dizendo não ter capacidade e/ou vontade de fazer um curso de graduação.

Há inúmeras barreiras ao ensino para os alunos surdos. Entretanto, estas estão sendo aos poucos minimizadas mediante as conquistas que este grupo de aprendizes tem realizado. Primeiro o direito legal de serem ensinados em sua língua natural, posteriormente, o direito à adaptação do processo avaliativo as particularidades da pessoa surda, demandando correção diferenciada na produção escrita e, acompanha-

[8] Isto foi percebido pelo fato de algumas estagiárias conhecerem a Língua de Sinais.

mento de Interprete de Língua de Sinais durante as atividades curriculares em geral, e avaliativas.

Quadro demonstrativo da correspondência série x idade de alunos surdos da rede pública de Uberlândia (MG)

Idade	Séries												
	1ª. Fase Ensino Fundamental				**2ª. Fase Ensino Fundamental**				**Ensino Médio**			**EJA**	**Total por idade**
	1ª	**2ª.**	**3ª.**	**4ª.**	**5ª.**	**6ª.**	**7ª.**	**8ª.**	**1º.**	**2º.**	**3º.**		
06													00
07													00
08	02												02
09	01	01	04										06
10		04	02	01									07
11			03		01								04
12			02	02	02		01					02	09
13			01			02							03
14				02	02		01	01					06
15			01	01	01		05	01	01			01	11
16			01	02		01	01						06
17					01	01	01		03	01			07
18							01		02	01	01		05
19											02		02
20							01			03	01		05
21			01				01			01		01	04
22									01				01
23			01								01	02	04
24											01		01
25												01	01
26									01				01
27-30											02	02	04
30-33												01	01
34-37												03	03
38-40									01			03	04
Acima de 40												05	05
Total[1] por Série	**03**	**05**	**16**	**08**	**07**	**04**	**12**	**02**	**09**	**06**	**08**	**21**	**102**

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Os dados também evidenciaram um retorno muito grande de pessoas surdas ao processo educacional, uma vez que só na modalidade de Educação de Jovens e Adultos existem 21 alunos. Este fato pode ser em decorrência da busca pela inserção no mercado de trabalho, que abre suas portas para a contratação de pessoal, porém exige escolarização e qualificação profissional. Além disso, mesmo os cursos de preparação profissional existentes na cidade cobram certo nível de escolaridade para o ingresso nos mesmos. Atualmente no mercado de trabalho tem sobrado demanda para trabalhadores com deficiência.

Outro dado levantado é que houve considerável avanço da Língua de Sinais como meio de comunicação oficial dos educandos surdos. Os mais jovens, em sua maioria absoluta, são usuários da LIBRAS, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro demonstrativo da forma de comunicação de alunos surdos da rede pública de Uberlândia (MG)

	SÉRIE												**TOTAL GERAL**
MODALIDADE	**1ª**	**2ª**	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**	**7ª**	**8ª**	**1º**	**2º**	**3º**	**EJA**	
LIBRAS			16	08	01	05	07	01	01	02	02	07	**50**
Oral	01	03	03		04		01		02	01			**15**
LIBRAS e Oral		01			01		03	01	07	02	06	03	**24**
Mímica		01		01								10	**12**
LIBRAS e Mímica	01	01			01							01	**04**
TOTAL													**104**

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Quanto ao aproveitamento escolar, os dados evidenciam que o maior índice de reprovação encontra-se na fase da alfabetização, mantendo-se na primeira fase do Ensino Fundamental, em que os alunos se encontram em processo de aquisição da leitura e da escrita e de construção de conhecimentos lógico-matemáticos básicos para sua vida pessoal e escolar.

Esta fase também é relativa ao processo de adaptação destas crianças ao meio escolar, de aquisição de conhecimentos, como o braile

para os cegos que, além de aprenderem a ler e a escrever, ainda precisam aprender e dominar o registro escrito em braile, aprender outras noções como textura, volume, massa, mobilidade etc., percepções que normalmente não adquirem no convívio com a família.

Os alunos com baixa visão precisam adquirir domínio dos recursos pedagógicos que lhes facilitarão o acesso à leitura e à escrita e identificar a melhor forma de envolver-se nas atividades propostas pelo professor, além de adaptar-se ao espaço físico e às demandas escolares que normalmente exigem um grande gasto de energia para, paralelamente, aprenderem todos os conceitos que as demais crianças também estão aprendendo. É um momento muito importante para os alunos e professores se adaptarem e aprenderem a trabalharem juntos.

Para os alunos surdos os obstáculos também não são poucos nesta fase. Precisam aprender um código escrito com estrutura totalmente diferenciada do código sinalizado que utilizam. Enfrentam a barreira da comunicação e do ensino que não são apropriados para sua aprendizagem. São alunos cujas experiências com o mundo ocorrem via percepção visual e a escola prioriza, normalmente, nos momentos educativos, a percepção auditiva e oral. Aliada a isto, existe a crença baseada no senso comum de que os alunos surdos, quando oralizados, conseguem aprender como os ouvintes, utilizando-se da leitura labial como recurso de decodificação e compreensão das explicações orais do professor.

Entretanto, este é um equívoco, uma vez que a leitura labial não consegue responder a estas expectativas, visto que a pessoa consegue aproveitar e entender bem de 20% a 30% de assuntos conhecidos, quanto maior o nível de complexidade e desconhecimento da temática menor os índices de compreensão e entendimento das mensagens decodificadas.

Desta forma, os alunos surdos são os que mais sofreram com a reprovação escolar, conforme pode se observar no quadro abaixo.

Quadro demonstrativo do índice de reprovação por série e deficiência apresentados por alunos da rede pública de ensino de Uberlândia (MG)

Modalidade de Ensino	Série	Tipos de deficiência			Total por série
		Surdos	Cegos	Baixa Visão	
Primeira fase do Ensino Fundamental	1ª. série	30	03	01	34
	2ª. série	20	02	02	24
	3ª. série	10	00	02	12
	4ª. série	10	00	01	11
	Total	**70**	**05**	**06**	**81**
Segunda fase do Ensino Fundamental	5ª. série	01	00	00	01
	6ª. série	00	00	00	00
	7ª. série	02	00	00	02
	8ª. série	01	00	00	01
	Total	**04**	**00**	**00**	**04**
Ensino Médio	1º. Ano	04	00	00	04
	2º. Ano	00	00	00	00
	3º. Ano	00	00	00	00
	Total	**04**	**00**	**00**	**04**

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Assim, os dados demonstram que existe um significativo índice de reprovação escolar, por conseguinte, de exclusão de aprendizagem dos alunos com deficiências sensoriais matriculados na rede pública de ensino, apontando para a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas existentes nestas instituições que se propõem a realizar um trabalho na perspectiva inclusiva.

Os professores e o processo educacional das pessoas surdas, cegas e com baixa visão em Uberlândia (MG)

O estudo também buscou conhecer a realidade dos profissionais da educação que trabalham diariamente com os alunos com as deficiências investigadas: os professores.

Conforme pode ser conferido na tabela abaixo, o nível de escolarização dos docentes que atuam com estes aprendizes na cidade é alto, pois mais de 90% destes possuem nível superior, e, ainda, destes, três são mestres e um possui doutorado. Este índice de formação é natural, uma vez que a cidade possui cerca de 14 instituições de ensino superior, o que facilita o acesso destes profissionais à formação de nível superior.

Nível de Escolaridade	**Quantidade encontrada**
Técnico – Ensino Médio	02
Superior Incompleto	05
Ensino Superior	28
Especialização	07
Mestrado	03
Doutorado	01
Não forneceu dados	04
Total de Professores entrevistados	**46**

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Quanto à natureza dos cursos realizados aqueles que informaram os dados todos possuem cursos de Licenciatura que habilitam para o exercício da profissão docente. Um número expressivo de professores não informou os dados quanto ao curso que realizaram, contentaram em dizer que possuem ou estão realizando curso de nível superior. Não foi possível identificar os motivos desta não informação, pois os questionários foram entregues em grupos, e, no instrumento, não era solicitada a identificação do informante. Este é um dos problemas dos questionários, entretanto, diante da realidade encontrada na escola em que a maioria absoluta dos profissionais se negou a realizar entrevistas por falta de disponibilidade de tempo, foi necessário optar pelo uso de

questionários. Outro elemento a observar no tocante à coleta de dados é o fato de os participantes do estudo, nem sempre, se vêem envolvidos o suficiente no mesmo para informar os dados com responsabilidade e fidedignidade, isto pode ser observado nos instrumentos objetivos que no momento que estes abrem espaços para respostas intermediárias e/ou colocam questões que envolvem a reflexão e um pouco mais de dispêndio de energia, estas não obtém respostas compatíveis. Ou seja, no caso deste estudo, era requerido que o informante escrevesse o nome do curso que cursara ou encontrava-se cursando, e 20 pessoas não o fizeram.

Entretanto, foi ressaltado para todos os envolvidos no estudo seus objetivos e desdobramentos, ou seja, uma futura proposta de formação continuada que pudesse responder as suas demandas e coerente com a formação inicial do grupo, mesmo diante dos possíveis futuros benefícios decorrentes do estudo houve expressiva recusa na informação de dados por parte dos docentes que estavam trabalhando com alunos com as deficiências sensoriais objeto desta investigação em 2006.

Natureza dos Cursos de Graduação	
Cursos realizados	**Quantidade encontrada**
Nível Médio – Curso de Magistério	02
Pedagogia	12
Letras	05
Normal Superior	04
Biologia	02
Geografia	01
Natureza dos cursos de Especialização *lato sensu* cursados	
Especialização em Psicopedagogia	01
Especialização em Inglês	01
Não forneceram os dados	20
Total de Professores entrevistados	48
Obs: Dois professores especificaram o curso superior e a pós-graduação.	

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Com relação à formação adequada para o trabalho com pessoas com deficiência sensorial, conforme se recomenda, a legislação, os da-

dos demonstraram que não há, por uma parcela significativa dos profissionais, um conhecimento mais aprofundado sobre o processo educativo deste grupo de pessoas, uma vez que 32 docentes disseram não possuir nenhuma formação diferenciada, portanto, especifica, para atender seus alunos surdos, cegos e/ou com baixa visão; destes, 13 afirmaram possuir formação adequada e três não informaram seu grau de formação.

Ainda, neste sentido, se buscou identificar quais cursos de formação continuada específicos sobre a questão da deficiência sensorial os profissionais tiveram acesso e em que área. Um número reduzido de pessoas participou destes cursos, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Cursos de formação continuada específicos para atender alunos com deficiências sensoriais (surdos, cegos e/ou com baixa visão)

Sim	15	Qual?	LIBRAS	08	Instituição	UFU	03
			Braile	04		CEMEPE	11
			Especialização em Ed. Especial	01		Na própria escola	-
						FNDE[9]	03
			Outros	-		Outros	03
						SEE[10]	05
Não				30			
Não forneceram os dados				03			

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Os dados evidenciaram uma colaboração significativa do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe na formação continuada dos docentes da rede municipal de ensino, que desde 1994 oferece regularmente cursos de LIBRAS e Braile, visando

[9] Curso de Capacitação de Professores da Educação Especial promovido pelo MEC – 120 horas.

[10] Secretaria de Educação Estadual

atender aos seus professores, embora a rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia tenha um projeto para incluir os estudantes com deficiência na rede regular de ensino desde 1992. Os cursos do Cemepe são abertos à comunidade. Assim, pergunta-se: por que um número tão expressivo de professores nunca procura participar destes cursos?

Este fato pode se explicar pela quantidade de tempo que os profissionais participantes do estudo possuem de trabalho com alunos com deficiência sensoriais. A maior parte destes profissionais possui menos de três anos de trabalho constante com este grupo de aprendizes o que, em parte, justifica a pouca formação específica dos referidos docentes. Entretanto, a realidade precisaria ser diferente, uma vez que, não existindo experiências anteriores com alunos com deficiência e, não tendo participado de momentos de formação específica, para realizar o trabalho o coerente seria a busca por estes profissionais de apoio teórico e prático para atendê-los bem.

Tempo de trabalho com alunos surdos, cegos e/ou com baixa visão	
Menos de 01 ano	11
De 01 a 03 anos	12
De 04 a 06 anos	07
De 07 a 10 anos	02
Mais de 10 anos	05
Não forneceram os dados	11

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

É importante haver um mínimo de conhecimentos específicos acerca da deficiência para poder realizar um bom trabalho com estes alunos, de forma a atender suas especificidades e ensiná-los de forma adequada. A falta de conhecimentos específicos sobre a deficiência limita a ação pedagógica destes profissionais, que ficam à mercê do apoio de outros profissionais que nem sempre o sistema educacional oferece.

Nas condições atuais, a formação relativa ao trabalho com pessoas com deficiência é destinada à formação continuada, pois, na grande maioria dos cursos de graduação/licenciatura da cidade os currícu-

los anteriores a 2006 não contemplavam esta temática, embora a portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994, do MEC, institua:

> Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
> Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.
> Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Como a portaria acima apenas recomendou a inserção desta discussão na grade curricular os cursos, na sua maioria, não o fizeram e, muitos que o fizeram, a colocaram como optativa, assim, somente os alunos que possuíam algum interesse na área cursavam a disciplina. Entretanto, na prática cotidiana das escolas, muitas vezes os profissionais que durante a formação não optaram por cursar esta disciplina acabam recebendo alunos com diferentes deficiências e não se encontram preparados para iniciar o seu trabalho pedagógico com estes alunos.

Atualmente, entretanto, com a aprovação das leis e decretos de natureza inclusivos: Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional); Parecer 17 de junho de 2001 do CNE/CEB, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Resolução nº. 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe

sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições; Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000,dentre outras, que dispõem sobre a necessidade de os currículos de formação de professores iniciarem essa formação já no decorrer dos cursos de graduação/licenciatura demonstram que a tendência é de melhora nos aspectos que envolvem essa situação.

Retomando a discussão dos dados, com relação à surdez, como um professor que lida com alunos surdos poderá ensiná-los sem compreender e utilizar a LIBRAS? As atividades de ensino, quase sempre, não conseguem afetar os aprendizes surdos, que passam pelas aulas sem o aprendizado que lhes é de direito. Não é possível compactuar com o imaginário social que através da convivência com ouvintes e falantes orais eles poderão aprender a ler lábios e a falar e, assim, resolver os problemas de comunicação. É preciso respeitar a surdez, entender que ela é uma experiência visual, situada num determinado contexto histórico, social, cultural e econômico, e, que desta origina uma forma diferenciada de contato com o mundo. O relacionamento com o mundo de uma pessoa surda é construído a partir da visão, por isso, a Língua de Sinais ser considerada sua primeira língua, de aprendizagem natural.

Em contrapartida, a pessoa cega e/ou com baixa visão já busca apoio na audição e no tato para realizar seu contato com o mundo. O relacionamento de um aprendiz cego e/ou com baixa visão com o professor é mais tranqüilo e natural, pois ambos utilizam um mesmo canal para a comunicação, são falantes de uma mesma língua. Entretanto, há vários intervenientes pedagógicos que precisam ser considerados. Alguns exemplos são: a adaptação de material em alto relevo, em áudio e em braile, a ampliação adequada do material, e a adaptação de réguas para leitura para os alunos com baixa visão. Em muitos casos, para os alunos com baixa visão é necessário o uso de cadernos com linhas de dimensões maiores e cores mais fortes para que estes possam escrever

e realizar as atividades em sala de aula. Outro interveniente é o tempo destinado à leitura e realização das atividades de sala de aula, que é um pouco maior que o necessário aos demais alunos. São questões que os professores precisam lidar no seu dia-a-dia e para as quais nem sempre estão preparados.

Estas dificuldades são reais e podem ser ilustradas nos dados coletados, pois dos 48 professores que responderam o questionário, 26 afirmaram não receber auxílio algum para realizar o seu trabalho na escola com este grupo de alunos. Outros 19 disseram receber auxílio de fontes diversificadas: dois alegaram que este apoio vem dos intérpretes de LIBRAS, e um relatou que a ajuda vem da supervisora da escola, Outros três declararam que o apoio recebido vem do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) da rede municipal de ensino de Uberlândia; um professor relatou que o apoio vem de outros professores que trabalham com Educação Especial e um que recebe apoio do setor especializado na escola e nove não revelaram de quem recebem o apoio. Desses, três profissionais não informaram se recebem ou não apoio no seu trabalho cotidiano.

Analisando os dados se percebe que este apoio tão essencial ao trabalho dos docentes vem de fontes diferenciadas e que nem sempre possuem os conhecimentos necessários, mas que, por estar envolvidos no cotidiano com esta realidade acabam se esforçando para colaborar, não existindo uma política municipal[11] nem estadual que ofereça de forma contínua e planejada o acompanhamento destes alunos. Há uma "inclusão" física destes alunos e uma transferência de responsabilidade da educação especial ao sistema regular de ensino que assume os alunos e os atende de forma precária e pouco producente. Neste aspecto, Thoma (2006), ao discutir a questão do modelo de inclusão que mais exclui as

[11] A rede municipal de ensino possui o NADH, que apóia os professores que atuam no atendimento especializado que acontece em 13 escolas do município. O NADH oferece aos alunos com deficiência, no extraturno escolar, aulas específicas que podem ser individuais ou em pequenos grupos, que os preparam para o aprendizado escolar e para a vida. Cada criança recebe em média três atendimentos de cinqüenta minutos diários, totalizando 150 minutos semanais. Os professores regentes das turmas do sistema regular de ensino que ficam um tempo superior com os mesmos e são responsáveis por sua escolarização não possuem acompanhamento e apoio periódico para a realização de seu trabalho.

pessoas com deficiência do que inclui, considera esta situação uma inclusão excludente uma vez que ela inclui fisicamente, mas, exclui na medida em que lhes nega as condições reais de aprendizagem.

Neste sentido, os alunos assumem o ônus da repetência e da pouca aprendizagem, o que acaba interferindo em suas vidas fora da escola, atrasando sua escolarização e sua inserção no mercado de trabalho. Os impactos do fracasso escolar afetam a auto-estima destes alunos que acabam, em decorrência do modelo terapêutico, atribuindo à deficiência suas dificuldades escolares e na vida. Esta política de inclusão escolar é uma falácia ao desenvolvimento escolar destas pessoas, que vão avançando em seus estudos com muita luta e persistência. Seu aprendizado ocorre muito mais por seu esforço pessoal e de suas famílias, que não medem sacrifícios para auxiliá-los neste processo, do que por mérito do sistema educacional.

Com relação às principais dificuldades encontradas no trabalho com alunos surdos e/ou cegos, elas são muitas e oriundas de diversas razões, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Natureza das dificuldades encontradas no cotidiano escolar	**Quantidade de vezes que foram citadas**
Recursos didáticos específicos para atender o aluno com necessidades especiais	15
O professor não saber LIBRAS	13
Dificuldade de diagnóstico das dificuldades do aluno	06
Não conhecer o aluno com deficiência	04
O aluno não assimila o conteúdo passado	04
Dificuldade do aluno em compreender o Português	03
O aluno não domina LIBRAS	02
Na avaliação	02
O aluno não tem os pré-requisitos necessários para a série que está	02
Resistência por parte dos professores regentes em aceitar os alunos com NEE	02
O trabalho do intérprete sem planejamento prévio	01
Falta de estímulo da família	01
Falta de cursos na área	01

Tem que ter atendimento especializado ou salas separadas só para esses alunos	01
Salas de aula muito cheias	01
Falta de experiência e orientação para o trabalho	01
Carga horária reduzida	01
Alunos são mais lentos	01
Entraves políticos, teóricos e falta de recursos	01
Falta de equipe multidisciplinar de apoio	01
Não forneceram os dados	02

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Ao analisar a tabela acima se percebe que a freqüência de dificuldades de natureza pedagógica, oriundas da falta de formação adequada, é prevalente. Desta forma, os dados revelam a carência da organização de um trabalho de apoio pedagógico aos docentes, que, também, não podem ser responsabilizados pelo fracasso escolar dos alunos. O sistema educacional precisa assumir sua responsabilidade neste processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Não se trata apenas em transferir o atendimento destes alunos para o ensino regular, é preciso formar seus profissionais para atender bem estes alunos. É preciso criar uma estrutura pedagógica e administrativa capaz de oferecer condições mínimas de sustentabilidade a este modelo que se propõe construir no sistema educacional brasileiro. O próprio Parecer nº. 17/2001 e a Resolução nº. 02/2001, do CNE/CBE, pressupõem a relevância da formação adequada destes profissionais.

Outro fator levantado acerca das dificuldades do cotidiano escolar que envolve a Educação Especial foi a falta de recursos didáticos específicos para o trabalho com estes alunos. As escolas não possuem lupas, réguas próprias, cotas de xérox para ampliação de material aos alunos com baixa visão, nem papel em tamanho adequado, visto que nem sempre as famílias possuem condições financeiras para oferecer este suporte. Os professores também se queixam da falta de jogos e softwares adequados, entre outros.

Foi verificado, ainda, o interesse desses docentes em participar

de cursos de formação continuada e constatou-se que a maioria demonstrou interesse em participar de eventuais cursos de formação continuada que pudessem vir a ser oferecidos pelo CEPAE. Entretanto, há um complicador para a organização deste curso, presente na disponibilidade dos docentes, pois, devido à carga horária de trabalho, não há tempo disponível destes para a formação continuada. Os grupos de convergência de horários e dias da semana disponíveis são muitos, sendo necessária a organização de vários grupos para poder atender a demanda. No momento, o CEPAE não possui um número suficiente de profissionais para atender a todos.

Interesse por formação continuada		**Disponibilidade de tempo**			
Possui interesse	41	Período	Quantidade	Dia da Semana	Quantidade
		Matutino	10	Segunda-feira	11
Não possui interesse	07			Terça-feira	01
		Vespertino	15	Quarta-feira	04
Não possui disponibilidade	01			Quinta-feira	02
		Noturno	10	Sexta-feira	04
				Sábado	09

Fonte: Levantamento realizado pelo CEPAE nas escolas da rede pública no primeiro semestre de 2006.

Os dados demonstraram que há necessidade de se investir no preparo das escolas para a construção de uma Educação Inclusiva, pois não é possível conceber uma Educação em que a responsabilidade pelo sucesso escolar seja apenas do aluno. É preciso, ainda, investir numa política de qualificação profissional dos docentes para atender de forma pertinente os alunos com deficiência.

Observando o tempo de trabalho dos professores, surge uma indagação: onde estão os professores que receberam formação para receber alunos com deficiência nos diversos cursos oferecidos pelo Cemepe desde 1992? Por que não continuaram atendendo estes alunos? A rotatividade de professores pode tornar-se uma prática prejudicial ao aluno, na medida em que, deixa-se de colocar estes alunos em

turmas cujo professor já possui alguma formação, para colocá-los em turmas cujos professores nem sequer foram sensibilizados. Reconhecemos a importância da rotatividade, pois os alunos com deficiência são da escola e não do professor. Mas, nestes casos, torna-se necessário, no mínimo, a organização de uma estrutura de apoio a estes profissionais, o que os dados não evidenciaram existir. Cada escola vai, a sua maneira, buscando encontrar saídas para melhor atender os seus alunos.

Considerações finais

O presente trabalho possibilitou o conhecimento da realidade educacional vivenciada pelos alunos com deficiência sensorial matriculados na rede pública de ensino de Uberlândia (MG). Hoje, é possível planejar as atividades de ensino, pesquisa e extensão do CEPAE de forma coerente e pontual, de modo a atender as reais necessidades do setor.

O estudo apontou a importância de se buscar efetivar um bom trabalho nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ampliando as atividades de formação continuada destinadas aos professores que trabalham nesta fase do sistema de ensino, frente à discrepância existente entre a idade e a série de referência apresentada pelos alunos com deficiência sensorial. Ainda, despertou para a necessidade de se investir na formação de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a fim de atender de forma mais adequada o grupo de pessoas com deficiência que buscam o sistema educacional para se qualificar, visando sua futura inserção no mercado de trabalho.

Os objetivos propostos foram alcançados. Foi possível identificar e analisar em que momentos da escolarização destes alunos se encontram as maiores dificuldades. Agora, a partir destes dados, é importante que se organizem ações de ensino, pesquisa e extensão universitárias que possam interferir na situação encontrada e alterá-la progressivamente, investindo na qualificação dos docentes que trabalham diretamente com estes alunos, oferecendo apoio pedagógico e, ao mesmo tempo, acompanhar também os alunos, buscando compreender me-

lhor a dinâmica do contexto escolar para poder possibilitar-lhes a equiparação nas condições de aprendizagem e desenvolvimento escolar propiciadas aos alunos que não se encontram em condição de deficiência.

Os desafios são muitos, e não são de responsabilidade apenas de um setor educacional. As ações precisam ser coletivas e não devem se vincular a um setor da rede municipal, estadual e ao CEPAE, mas há que se agir de forma articulada e em parceria, pois o que está em jogo é a concretização das possibilidades reais de ensino e de aprendizagem numa escola inclusiva que seja capaz de atender a todos os seus alunos na sua individualidade e condições reais.

Atender às diferenças, atender às necessidades educativas especiais, re-significar, mudar o olhar sobre a prática escolar, pensando não a adaptação do aluno, mas a adaptação do contexto escolar a esses alunos, significa romper as barreiras humanas, possibilitar experiências diversificadas para o aluno, dando novos sentidos à aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino demanda não apenas a matrícula do aluno ou a sua permanência física junto àqueles considerados normais, mas as possibilidades do professor de rever saberes pedagógicos, concepções e paradigmas e de conviver com as diferenças.

Finalmente, com este estudo, hoje é possível ao CEPAE localizar cada aluno e realizar um acompanhamento escolar, avaliando alterações nas condições de ensino e aprendizagem oriundas da expansão e aprimoramento do processo de inclusão escolar no qual o sistema de ensino brasileiro se propõe a realizar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 17/2001. Colegiado: CEB – aprovado em: 03 de julho de 2001. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/leis/lei004.html>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 001/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2001/Parecer/Par_CP_28_021001.htm>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 776/1997, de 3 de dezembro de 1997. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001e. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

LUNARDI, M. L. *Cartografando* os *estudos surdos*: currículo e relação de poder. In: SKLIAR, C. *Surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA,1997

SKLIAR, C. *Educação e exclusão:* abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. *Surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial.... *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 15, 2006. Trabalho apresentado no GT.

CAPÍTULO XV

Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU

Claudia Dechichi [1]
Lázara Cristina da Silva [2]
Andréa Barbosa Gomide [3]

Breve histórico

O cenário da Educação Inclusiva adquire maior visibilidade com a Conferência Mundial de Jomtien (realizada em 1990, na Tailândia). Deste espaço de debates acerca de princípios educacionais resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual propõe que a Educação atenda a todos, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais.

A discussão mais específica sobre a Educação Especial aconteceu na Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha, 1994), a qual teve como objetivo definir princípios, políticos e práticos, para o atendimento a necessidades educacionais especiais. "O princípio fundamental desta Linha de Ação[2] o é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

A Declaração de Salamanca (1994) defende o direito de as pesso-

[1] Professora doutora do Instituto de Psicologia da UFU.
[2] Professora mestre da Faculdade de Educação da UFU.
[3] Mestranda do Instituto de Psicologia da UFU.

as com necessidades educacionais especiais terem acesso às escolas comuns, trazendo, dessa forma, para o campo da Educação, questões antes restritas ao espaço da Educação Especial. Nesse sentido, as escolas comuns precisam utilizar-se de uma pedagogia adequada, capaz de atender às necessidades específicas de cada pessoa e de garantir seu sucesso escolar, independentemente de suas diferenças.

A Declaração de Salamanca também defende que os programas de formação inicial e continuada de professores passem a contemplar necessidades oriundas da Educação Inclusiva, de modo a assegurar um processo sistemático de mudanças; preconiza que todos os cursos de formação inicial de professores ofereçam orientações básicas e positivas para a atuação destes profissionais em classes inclusivas, as quais recebem alunos com deficiências sensoriais e/ou físicas. O documento institui, também, que a escola regular organize todo o seu trabalho pedagógico, visando contemplar as necessidades objetivas de aprendizagem de todos os seus alunos, de forma específica as daqueles com alguma necessidade educacional especial.

Estudos históricos evidenciam a existência de teorias e práticas sociais segregadoras, segundo as quais as pessoas com alguma necessidade especial eram consideradas castigadas pelos deuses, seres impuros, doentes, que precisavam ser eliminadas e/ ou abandonadas à própria sorte. Desta forma, eram excluídas do convívio social e cultural, ficando distanciadas do saber científico e dos espaços em que este era construído. Assim, as exclusões social e escolar têm suas origens em tempos distantes, e se constituem em conformidade com os modos de produção da existência de cada sociedade.

Os esforços para a superação desse modelo segregacionista são intensificados também com os movimentos pela integração social e educacional, os quais antecedem e dão origem aos princípios da Educação Inclusiva.

O movimento integracionista teve seu auge no decênio de 1980, e Projetos e Atendimentos dentro deste paradigma continuaram sendo desenvolvidos nas décadas seguintes, com foco no debate sobre as concepções de inclusão e integração. Um dos estudos que distingue inclusão de integração é de Sassaky (1999). Para ele, na inclusão tudo é pre-

parado para receber os alunos, todas as mudanças físicas e pedagógicas são realizadas a priori e visando atender cada especificidade humana. Na integração, é o aluno que precisa se adaptar à realidade das instituições escolares e criar mecanismos internos e externos que lhe permitam se desenvolver mediante o que lhe é oferecido.

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos – a integração significando inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade; e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania (SASSAKI, 1999).

A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como bases o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Esta perspectiva inclusiva indica a necessidade de as pessoas com deficiências sensoriais e físicas conviverem com os colegas considerados "normais" e vice-versa.

No Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº. 9394/96), apresenta-se como um marco das discussões sobre a concepção de Educação Especial, e até mesmo inclusiva, pois representa um ponto de partida para o debate e a construção de políticas educacionais que possibilitem a criação de um sistema educacional inclusivo. A presente lei constitui-se como um avanço significativo para as concepções de Educação Especial, e, em certa medida, Educação Inclusiva, visto que é a primeira vez, na história brasileira, que uma lei desta natureza dedica particular atenção às questões específicas das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A referida Lei nº 9394/96 apresenta avanços em pelo menos quatro aspectos: deixa de entender a Educação Especial como Educação para deficientes, no sentido de pessoa que possui um defeito, um déficit que precisa ser corrigido, para sua futura inserção social e educacional; preconiza que a Educação Especial deve acontecer preferencialmente no ensino regular, instituindo o caráter inclusivo nos sistemas de ensino do país; consolida a compreensão da Educação Especial sob a perspectiva educacional e pedagógica, rompendo com as visões

medicalizadas; e, ainda, preocupa-se com a formação de professores para atuar nas escolas inclusivas.

Influenciada pela Declaração de Salamanca, a Lei nº. 9394/96 possui uma diretriz inclusiva, pois propõe o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente no ensino regular, o que tem sido motivo de preocupação para os profissionais da Educação, principalmente daqueles que trabalham diretamente com as crianças.

Dessa forma, o artigo 58 institui no país a prerrogativa de uma Educação Inclusiva, à medida que define Educação Especial como uma "[...] modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

Ao instituir o direito de os educandos com necessidades educacionais especiais serem matriculados e atendidos efetivamente nas redes regulares de ensino, a lei transfere o atendimento educacional oferecido pelas escolas especiais para as escolas regulares.

O artigo 59, inciso III, determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais "[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

Dessa forma, destaca-se a necessidade de formação de professores, a fim de habilitá-los a atuar nas classes comum – uma prerrogativa a ser construída nos programas de formação inicial destes profissionais.

Como desdobramento das recomendações da Lei nº. 9394/96, surge o Parecer nº.17/2001, aprovado em 03 de julho de 2001, o qual defende a ampliação do compromisso político para a viabilização da Educação Inclusiva, o fomento a atitudes positivas frente à inclusão da comunidade escolar em geral, a criação de ações que objetivem superar as diversas formas de preconceito e medo existentes, o estímulo a atividades voluntárias que propiciem a inclusão e, ainda, as divulgações do tema e de experiências positivas de Educação Inclusiva (Parecer nº. 17/2001, p.15).

A inclusão representa um avanço em relação ao movimento de integração escolar, pois este pressupunha apenas o ajustamento da pessoa com deficiência dentro dos moldes e determinações para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns. Já o paradigma inclusivista postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, sendo um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como também desejada (Parecer nº. 17/2001, p. 17).

Analisado sob perspectiva atual, esse parecer representa um avanço em relação à Lei nº. 9394/96, pois ultrapassa o paradigma técnico racionalista e aponta a emergente necessidade de reestruturação do sistema educacional a partir do paradigma da inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais. Isso implica reconhecer que toda ação nesse sentido deve ser conduzida de modo participativo, sendo perpassada pelo princípio do reconhecimento das particularidades, pela busca da igualdade de oportunidades e pela valorização das subjetividades.

Justificativa

A questão da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, antes atendidas em escolas especiais, tem trazido a Educação Especial ao campo do debate e/ou do trabalho pedagógico de muitos profissionais da área. O que indica a necessidade de ser inserido e/ou ampliado no processo de formação desses profissionais, seja na formação inicial ou na pós-graduação stricto sensu ou lato sensu, a discussão sobre temas que atendam à nova realidade que se configura no campo educacional.

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas têm revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao de-

bate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário.

O resgate histórico tem mostrado que, em muitos casos, a despeito de todas dificuldades encontradas pelo caminho, o aluno com necessidades educacionais especiais consegue chegar ao processo seletivo de inserção no ensino de terceiro grau. Contudo, a maioria deles, ou fica retida neste processo, ou uma vez inserida no curso escolhido deparar-se-á com uma série de dificuldades durante sua formação acadêmica.

Isto posto, a questão do acesso e da permanência deste aluno na universidade envolve uma complexidade muito maior do que simplesmente o sucesso no processo seletivo e/ou a realização de seu curso. Nesse sentido, tal discussão antecede o momento do vestibular e desloca o foco para a questão do atendimento educacional que este aluno recebeu ao longo de sua vida escolhida, a competência com que ele foi preparado e as suas permanências dentro do contexto universitário.

A justificativa do Programa A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos foi tecida buscando destacar a relevância social e acadêmica, atualidade e viabilidade do tema considerando seguintes aspectos:

a) considerando que os docentes da universidade pública são formadores de futuros profissionais que, no seu universo de trabalho, fatalmente irão se relacionar com pessoas com necessidades educacionais especiais, cabe a este professor, ao longo da implementação de sua prática pedagógica, garantir uma discussão teórica e prática consistente sobre o tema das especificidades educativas com seus alunos graduandos e, ao mesmo tempo, estar preparado para receber neste grupo de alunos aqueles com necessidades educacionais especiais.

b) considerando o potencial formador das universidades públicas em suas regiões e o seu poder de transformação social no sentido da mudança de conceitos e valores, potencializando a construção de um projeto social direcionado para uma inserção efetiva e adequada à pessoa com necessidades educacionais especiais em seu meio ambiente.

c) considerando especificamente a UFU – Universidade Federal de Uberlândia – e o expressivo número de Cursos de Licenciatura por

ela oferecido e destacando que os atuais alunos serão o corpo expressivo de professores a atuarem no mercado de trabalho futuro da comunidade local, entendemos que empreender ações de capacitação acadêmica voltadas para o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com necessidades educacionais especiais provoca uma reação em cadeia de transformação e melhoria das condições de acesso e permanência desta pessoa na rede pública de ensino.

Portanto, diante dessas transformações que vêm ocorrendo na Educação/Educação Especial que o Programa foi pensado, desenvolvido e implementado.

O Programa

O Programa A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos, de um modo mais abrangente, englobou um conjunto de ações educacionais e de políticas de ações afirmativas e esteve fundamentado nos princípios da transdisciplinaridade e da igualdade de oportunidades, no sentido da inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, e, por conseguinte, de sua inclusão social. Além disso, procurou contribuir com a discussão das reformas curriculares dos cursos da UFU, buscando atender as demandas legais para a formação de professores para atuar em escolas na perspectiva da Educação Inclusiva.

O referido Programa foi proposto pela Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE e foi executado em parceria com instituições de apoio e associações de representação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

De modo mais específico, o Programa teve como objetivos:

- Identificar e cadastrar todos os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na UFU; reconhecer e analisar as dificuldades encontradas no cotidiano acadêmico destes alunos, de seus colegas, docentes e técnico-administrativos que convivem com os mesmos;

- Mapear e analisar as concepções de inclusão educacional e de

Educação Especial dos docentes, discentes e técnico-administrativos da UFU; desenvolver atividades alternativas que contribuam para um melhor aproveitamento acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais, minimizando suas dificuldades; fortalecer e ampliar os espaços de debate no interior da UFU sobre as questões da inclusão educacional e da Educação Especial;

- Contribuir com os processos de reforma curricular dos cursos de licenciatura da UFU, preparando os mesmos para atender às demandas legais da área da Educação Especial e formando os graduandos que irão atuar em escolas com propostas inclusivas;

- Criar um espaço de debate no interior da UFU em torno de questões relacionadas ao paradigma da inclusão educacional e da Educação Especial, tanto dentro da comunidade universitária, como também no contexto social onde a UFU encontra-se inserida.

Para que os objetivos citados fossem realizados e concretizados, a estrutura organizacional do Programa seguiu linhas de ação referentes a:

a) formação continuada de docentes, técnico-administrativos e discentes da UFU, e de profissionais da Educação de Uberlândia e região;

b) implementação de ações afirmativas com vistas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no interior da UFU;

c) produção de conhecimentos relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial.

Resultados alcançados pelo Programa

O Programa A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos teve como meta norteadora contribuir com o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, no ensino superior, de alunos com necessidades educacionais especiais ingressantes nesta Universidade.

Guiadas pela preocupação e interesse na promoção de um modelo educacional de fato inclusivo, as metas desenvolvidas pelo Programa focaram a implementação de ações afirmativas no interior da UFU,

que buscaram a transformação social, oportunizando o debate teórico-prático de questões relacionadas à inclusão escolar e Educação Especial, além do fortalecimento de ações positivas para interação e trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, o Programa idealizou um conjunto de metas visando criar espaços de formação continuada para docentes e técnico-administrativos da instituição, assim como, para profissionais e educadores da cidade de Uberlândia e região. Para tanto, as metas desenvolvidas implementaram ações relacionadas aos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e os seus desdobramentos no interior da comunidade acadêmica. Associadas a isso, foram estimulados e implementados projetos de pesquisa, ensino e extensão envolvendo o corpo discente da UFU.

Importante destacar que o envolvimento dos alunos da UFU nas ações do Programa visou tanto garantir a qualificação da formação acadêmica destes alunos, em especial àqueles com necessidades educacionais especiais, motivando a participação dos mesmos em projetos de ensino, pesquisa e extensão, como também propiciar aos alunos, de forma geral, o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos aspectos ideológicos envolvidos no paradigma da inclusão social e escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em uma avaliação geral, em relação aos resultados pretendidos no projeto inicial, podemos apontar os seguintes objetivos alcançados:

a) Em relação à destinação de dez bolsas acadêmicas para alunos da UFU com deficiência física e/ou sensorial, com o intuito de incentivar e colaborar com o processo de inclusão participativo e democrático no ambiente acadêmico das pessoas com necessidades educacionais especiais, os resultados apontam que apenas uma bolsa acadêmica foi destinada ao aluno com tais especificidades. Justifica-se tal mudança em função do desinteresse desta parcela da população discente em participar do Programa, apesar da mesma ter sido devidamente informada e esclarecida a respeito do referido Programa.

b) Em relação a projetos de ensino para a população discente da UFU, foram implementados quatro turmas do Curso de LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais – atendendo a um total de 110 alunos,

além de uma turma do Curso de Braille, oferecimento atendimento a outros 20 alunos.

c) Em relação a Projetos de Capacitação para a população de técnico-administrativos e docentes da UFU, foram implementados sete turmas do Curso de LIBRAS, para um total de 188 servidores, além de três turmas do Curso de Braille, que ofereceu suporte a mais 43 servidores.

d) Em relação a Projetos de Extensão que envolveram a participação da comunidade externa (professores da rede pública de ensino e profissionais ligados à Educação Especial e projetos de inclusão escolar), foram oferecidas duas edições do curso de extensão Deficiência Mental: aspectos psicoeducacionais e inclusão escolar, para um total de aproximadamente 80 participantes, assim como, duas edições do curso de extensão Surdez: descortinando horizontes pedagógicos, atendendo um total aproximado de 140 profissionais.

Além do atendimento a educadores, também foi ampliada a abrangência do Projeto de Extensão denominado Cursinho Alternativo para Surdos (CAS), cujo objetivo é contribuir com a preparação de alunos surdos oriundos da rede municipal de ensino (n=20) para a participação nos concursos de seleção de ingresso na UFU, ou seja, o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) e Processo Seletivo, chamado também de vestibular.

e) Em relação a Projetos de Pesquisa, foram desenvolvidos três projetos que focalizaram os fenômenos da inclusão escolar e da Educação Especial em aspectos variados, sendo que tiveram em comum a busca por respostas às questões oriundas da prática educacional inerente a estes fenômenos:

- Projeto de Pesquisa: *Inserção escolar do aluno com deficiência mental: caracterização e análise;*
- Projeto de Pesquisa: *Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU;*
- Projeto de Pesquisa: *As condições da escolarização dos educandos surdos e cegos da cidade de Uberlândia (MG).*

f) Em relação à Produção de Conhecimentos relacionados à Edu-

cação Inclusiva e Educação especial, foram realizados diversos eventos envolvendo pesquisadores da área, docentes, discentes e técnico-administrativos da UFU e pessoas da comunidade externa, em especial educadores da rede pública, cujo objetivo fundamental foi oportunizar espaços de discussão, análise e troca de conhecimentos/experiências:

· Realização do Seminário Temático sobre Educação Especial, no dia primeiro de dezembro de 2005, contando com a participação de docentes da UFU e da UNITRI – Centro Universitário do Triângulo –, além de representantes de associações de pessoas com deficiências da comunidade externa, tendo como público cerca de 170 pessoas.

· Realização do Ciclo de Palestras: Projeto Incluir – Discutindo o Paradigma, que aconteceu no interior da UFU, no dia 17 de março de 2006, contando com cerca de 200 participantes, dentre estes, discentes, docentes e técnico-administrativos da UFU e comunidade externa.

· Realização do Ciclo de Palestras: Projeto Incluir – A Educação do Surdo: debates e reflexões atuais, ocorrido no interior da UFU, no dia 15 de maio de 2006, em que houve cerca de 250 participantes da comunidade interna da UFU e externa.

· Realização do II Seminário de Educação Especial e I Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, envolvendo um total de 600 participantes, dentre estes, discentes e docentes da UFU e de outras universidades do Brasil e educadores e profissionais das áreas de Educação Especial e de áreas afins. Para a realização de palestras e seminários, contou-se com presença de pesquisadores, profissionais e educadores de reconhecido valor na área da Educação Especial e Inclusão Escolar, oriundos de diversas universidades públicas federais do país e centros de estudos e capacitação profissional.

g) Em relação à produção de conhecimentos científicos, podemos citar:

· A publicação deste livro, composto por artigos elaborados por pesquisadores e profissionais de comprovado destaque na área da inclusão escolar e Educação Especial que participaram de ati-

vidades do Programa;

· A organização e publicação dos Anais do II Seminário de Educação Especial e I Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar em versão eletrônica em CD-ROM;

· A redação de dois artigos sobre o tema Inclusão Escolar e Educação Especial, que já se encontram em processo de avaliação por equipes editoriais de periódicos da área.

No quadro abaixo, encontram-se os dois eixos que o Programa compreendeu, sendo eles: eixo 1 – programas sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência e eixo 2 – projeto de aquisição de equipamentos. Cada eixo compreende a(s) meta(s) proposta(s) inicialmente pelo referido Programa, seguidas respectivamente pelos seus resultados e conseqüentes avaliações.

Eixo 1 – Programas sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência

I - Meta Inicial: Capacitar 1.500 servidores (docentes e técnico-administrativos) da UFU em Educação Inclusiva, através de palestras e cursos, voltados para a formação continuada destes servidores. Associado a isso, contribuir para a modificação dos processos de ensino e aprendizagem com vista à inclusão e ao acolhimento de pessoas com necessidades educacionais especiais na UFU.

Alcance da primeira Meta

a) Capacitação de 188 servidores (docentes e técnico-administrativos) da UFU no Curso de LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais.

b) Capacitação de 43 servidores (docentes e técnico-administrativos) da UFU no Curso de Braille.

c) Capacitação de aproximadamente 1.220 pessoas, oriundas da comunidade interna da UFU (docentes, discentes e técnico-administrativos) e da comunidade externa (educadores da rede pública, profissionais da área da Inclusão Escolar e Educação Especial e demais interessados no assunto) através de eventos variados: palestras, seminá-

rios temáticos e encontros científicos.

Avaliação da primeira Meta

Pela contagem do número de participantes podemos observar que esta meta envolveu apenas 1.451 servidores. Em nossa avaliação, o alcance foi pouco inferior ou número estimado (1.500), porém, o avaliamos como um número satisfatório e que, provavelmente, não foi maior devido à falta de disponibilidade de tempo do servidor para participar das atividades propostas.

II - Meta inicial: Incentivar o desenvolvimento de quatro projetos integrados de pesquisa, ensino e extensão envolvendo questões relacionadas ao fenômeno da inclusão escolar e da inserção escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Alcance da segunda Meta

a) Realização do Projeto de Pesquisa: Projeto de Pesquisa Inserção escolar do aluno com deficiência mental: caracterização e análise.

b) Realização do Projeto de Pesquisa: Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU.

c) Realização do Projeto de Pesquisa: As condições da escolarização dos educandos surdos e cegos da cidade de Uberlândia/MG.

d) Realização do Projeto de Extensão: Curso de Extensão Deficiência Mental: aspectos psicoeducacionais e inclusão escolar

e) Realização do Projeto de Extensão: Curso de Extensão Surdez: descortinando horizontes pedagógicos.

Avaliação da segunda Meta

Foram concretizadas com sucesso as ações previstas na meta. Destacamos que, em relação a Projetos de Ensino e de Extensão, tivemos uma participação significativa tanto do corpo docente da UFU quanto dos alunos que também participaram como monitores nas atividades. Constamos e avaliamos que tal participação contribuiu de

maneira importante para a formação acadêmica destes alunos.

III – Meta inicial: Destinar 10 bolsas acadêmicas para alunos(as) da UFU com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de democratizar as possibilidades de participação nos processos acadêmicos da UFU em condições de igualdade.

Alcance da terceira Meta

Foram oferecidas as respectivas bolsas acadêmicas, mas apenas um aluno da UFU com necessidades educacionais especiais foi contemplado.

Avaliação da terceira Meta

O fato de apenas um dos alunos UFU com necessidades educacionais especiais ter sido contemplado com a bolsa acadêmica justifica-se, talvez, pelo desinteresse desta parcela da população discente em participar do Programa, apesar de ter sido devidamente informada e esclarecida a respeito das ações do Programa e da possibilidade de ter acesso às bolsas acadêmicas. As demais bolsas (n=09) foram distribuídas a outros discentes da UFU que também participaram dos projetos de pesquisa do Programa A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos.

IV – Meta Inicial: Identificar, cadastrar todos os alunos da UFU com necessidades educacionais especiais e compor um mapa de necessidades e demandas acadêmicas destes alunos com vistas a criar condições de igualdade de participação desta parcela da comunidade acadêmica no ensino superior.

Alcance da quarta Meta

Foi realizada a identificação e cadastro de todos os alunos da UFU com necessidades educacionais especiais.

Avaliação da quarta Meta

A meta foi totalmente cumprida e os resultados do processo de

identificação e cadastro dos alunos da UFU com necessidades educacionais especiais resultou na elaboração de um documento contendo uma análise crítica da situação acadêmica destes alunos. O referido documento será utilizado para fundamentar as discussões que o CEPAE pretende implementar nas coordenações de cursos destes alunos.

V - Meta Inicial: Incorporar ao Projeto do Curso Pré-Vestibular para Alunos Surdos (CAS) da UFU a participação de outros alunos com necessidades educacionais especiais, ampliando e fortalecendo o referido curso, que já está em desenvolvimento desde o segundo semestre de 2004.

Alcance da quinta Meta

Não houve aumento da participação de outros alunos com necessidades educacionais especiais, além daqueles com surdez, no referido projeto.

Avaliação da quinta Meta

Apesar de ter sido realizada a divulgação da possibilidade de outros alunos participarem do projeto, não houve procura de alunos com outras necessidades educacionais especiais, apenas alunos surdos.

VI - Meta inicial: Capacitar 300 profissionais da rede educacional de Uberlândia e região, visando à formação continuada destes profissionais, através de cursos de extensão e palestras de modo a capacitá-los para a atuação profissional dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

Alcance da sexta Meta

a) Capacitação de 140 educadores e profissionais da rede de ensino público de Uberlândia através da realização dois cursos de extensão, um sobre a temática da deficiência mental (duas edições) e outro acerca da surdez (duas edições).

b) Realização do II Seminário de Educação Especial e I Encon-

tro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar que reuniu cerca de 600 pessoas oriundas da UFU (docentes, discentes e técnico-administrativos), e participantes da comunidade externa (educadores, profissionais e alunos), não só de Uberlândia como também de cidades de outros estados brasileiros, além de outras palestras realizadas no interior da UFU que antecederam o referido Seminário.

Avaliação da sexta Meta

Avaliamos que a referida meta cumpriu e superou os objetivos propostos no plano inicial, revelando com isto um interesse significativo da população em foco por oportunidades de formação continuada em torno de temas sobre a inclusão escolar e deficiência mental.

VII - Meta inicial: Divulgar conhecimentos significativos acerca da temática da Educação Inclusiva e Educação Especial, produzidos em decorrência do desenvolvimento dos projetos de pesquisa, ensino ou extensão.

Alcance da sétima Meta

a) Confecção de um CD-ROM contendo os resumos científicos e trabalhos completos apresentados durante o II Seminário de Educação Especial e I Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar.

b) Publicação deste livro, contendo textos de docentes da UFU e de professores de outras universidades de destaque, assim como também de textos de outros educadores. Todos os autores participantes da obra estão envolvidos ou interessados, de alguma forma, na Educação Especial e/ ou Inclusão Escolar.

Avaliação da sétima Meta

Avaliamos que a referida meta cumpriu os objetivos propostos no plano inicial, trazendo para os demais interessados artigos de profissionais nomeados e, também, pesquisas que estão sendo realizadas em torno da Educação Especial e Inclusão Escolar.

Eixo 2 – Projeto de aquisição de equipamentos

Meta inicial: Aquisição de bengalas comuns para cegos; uma máquina de Braille; trinta regletes com suporte de madeira e punção; três microcâmeras capazes de ampliar a imagem original em até cinqüenta vezes, acopladas a TV; dois televisores 20" com entrada para caixa de som; uma gravadora de CD; vinte e sete head-phones; três software viva-voz virtual vision; um televisor de 29" tela plana com entrada de áudio; uma aparelho de DVD; uma filmadora digital; uma gravadora de DVD; uma impressora Braille, um CPU INTEL PENTIUM 43.0 Mhz.

Alcance da Meta Inicial: Foi realizada a licitação para a compra de todos os equipamentos. Em função da estrutura burocrática do sistema de compras do serviço público, até o momento, nem todos os equipamentos foram adquiridos.

Avaliação da Meta Inicial: Infelizmente, em função da demora da chegada do recurso de financiamento e da burocratização, o cronograma de compras do material ficou extremamente atrasado. Porém, o CEPAE está adquirindo aos poucos esses materiais, através do financiamento do Programa e, com isso, se equipando para melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais que já estão cursando a faculdade e os demais que virão posteriormente.

Considerações finais

O Programa conseguiu atingir o público-alvo, tanto a população interna da UFU – discentes, docentes e técnico-administrativos – quanto à população externa – através de diferentes ações. Dentre estas ações, podemos destacar:

· Os cursos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Braille e de Extensão, tanto sobre deficiência mental quanto sobre surdez, que contribuíram para a formação continuada de docentes, técnico-administrativos e discentes da UFU, e de profissionais

da Educação de Uberlândia e região;

· Em relação à implementação de ações afirmativas com vistas a promover o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no interior da UFU, a realização do seminário temático sobre Educação Especial e das palestras Projeto Incluir – Discutindo o Paradigma e Projeto Incluir – A Educação do Surdo: debates e reflexões atuais; as visitas periódicas às coordenações dos cursos de licenciatura da UFU para reuniões, envolvendo discussões acerca do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais naquela Universidade e o envolvimento de alunos da UFU com necessidades educacionais especiais em atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2006;

· Realização do II Seminário de Educação Especial e I Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, que reuniu estudiosos, educadores e profissionais da UFU e comunidade externa, com objetivo de trocar conhecimentos e de buscar um aprofundamento temático sobre assuntos relacionados à área da Educação Especial e inclusão escolar, sendo confeccionado um CD-ROM contendo tanto resumos quanto trabalhos completos apresentados durante o evento.

Em nossa avaliação, o impacto das ações do Programa, tanto no interior da UFU quanto na comunidade externa foi extremamente significativo, tendo estabelecido um marco nas ações de nossa Universidade em relação às propostas educacionais voltadas para o norteamento inclusivista.

Todos os eventos promovidos pelo Programa, ou seja, os cursos de capacitação para servidores; os projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo alunos; os cursos de extensão oferecidos aos educadores da rede pública de ensino; e os encontros científicos de divulgação acadêmica, foram, sem exceção, avaliados positivamente por todos os participantes e revelaram-se como ações promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, é necessário reconhecer que nem todos da comunidade acadêmica envolveram-se nas ações do Programa, o que revelou a existência ainda de muitas barreiras atitudinais e preconceituosas, dentro da pró-

pria UFU, em relação à temática da inclusão social e escolar.

Entendemos que o processo de transformação, envolvendo mudanças de paradigmas é lento e precisa ser construído com muita cautela, sob o risco de apressarmos mudanças que, na verdade, não se sustentarão por muito tempo. Portanto, avaliamos que o Programa constituiu-se, historicamente falando, na etapa inicial de um processo de mudanças de atitudes e paradigmas, desencadeado no interior da UFU que, certamente, irá permanecer. Portanto, encerramos o Programa na expectativa de sua continuação para o próximo ano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/ salamanca .pdf>. Acesso em: 22 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 17/2001. Colegiado: CEB – aprovado em: 03 de julho de 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/leis/lei004.html>. Acesso em: 15 fev. 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. *Inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida*. São Paulo: Áurea, 2003.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília, DF: Andi: Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

Sobre o livro

Formato: 15,5cm x 22,5cm
Tipologia: Garamond
Papel: Sulfite 75
Tiragem: 1.000 exemplares

Equipe de realização

Revisão Gramatical: Aline Coelho
Revisão ABNT: Maira Nani França
Projeto Gráfico: Ivan da Silva Lima
Capa: Maria Izabel Bujacher Carvalho
Diagramação: Niron Fernandes
Imagem Capa: Saul Vilela, artista plástico

GRÁFICA®
SCANNER
IMPRIMINDO QUALIDADE
Tel.: 3212 - 4342 / 3232 - 9789

Ao longo das últimas três décadas dá-se ao conhecimento acadêmico e social uma minuciosa e exaustiva produção na área da educação especial, alicerçada em cuidados, entusiasmo e dedicação, elementos que corroboram o interesse acadêmico com uma pesquisa responsável e executada com extremo rigor e seriedade e que vêm influenciando, notoriamente, a formação de novos pesquisadores e docentes.

Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade vem referendar os pressupostos e paradigmas tantas vezes lidos, estudados e refletidos, que norteiam as políticas e ações das áreas mencionadas; e busca, também, cumprir sua missão de dar a conhecer as preocupações, questões, dúvidas e as novas descobertas que envolvem essas áreas.

Os temas aqui tratados por diferentes autores apresentam-se imbuídos de peculiaridades próprias, quer de área, quer de estilo, quer de fundamentação ou, ainda, de referenciais teóricos vastos e diversificados. Porém, nas entrelinhas, pode-se perceber características comuns, entre estas, a preocupação com a abordagem e o entendimento da diversidade e da Educação, no seu mais lato sentido, isto é, o da transformação da história individual e coletiva das pessoas, tenham estas ou não necessidades especiais, estejam estas ou não em condição de deficiência.

Editora filiada à

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

ISBN 978-85-7078-176-5

9 788570 781765