

Tornar a educação

inclusiva



Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (Orgs.)



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil



Tornar a educação
inclusiva

Brasília, setembro de 2009

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Tornar a educação inclusiva

Osmar Fávero, Windyze Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (Orgs.)



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil

anped

© 2009. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Revisão: Maria Lúcia Resende Barreto Viana

Diagramação: Rodrigo Domingues

Capa: Edson Fogaça

Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira,

Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília : UNESCO, 2009.

220 p.

ISBN: 978-85-7652-090-0

1. Educação Inclusiva 2. Brasil I. Fávero, Osmar II. Ferreira, Windyz III. Ireland, Timothy IV. Barreiro, Débora V. UNESCO



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/Unesco, 9º andar
Brasília, DF, CEP: 70070-912
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.brasilia.unesco.org
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Rua Visconde de Santa Isabel, 20
conj 206-208 Vila Isabel
CEP: 20560-120
Rio de Janeiro, RJ

APRESENTAÇÃO

O princípio da educação inclusiva foi adotado na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade¹, reafirmado no Fórum Mundial de Educação² e apoiado pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Esse princípio foi debatido novamente em novembro de 2008 durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra. A educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas.

Apesar de ter sido bastante discutido e debatido, não há ainda unanimidade sobre a essência do conceito de educação inclusiva. Em alguns países, de acordo com Ainscow, o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Ainscow entende que o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária³.

A coletânea *Tornar a educação inclusiva*, resultado da parceria entre a UNESCO e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), procura aprofundar a discussão sobre o conceito e as práticas da educação inclusiva, agregando a contribuições de pesquisadores brasileiros às reflexões de especialistas internacionais nesse campo. Em um país tão diverso e complexo como o Brasil, a educação não pode representar mais um mecanismo para excluir as pessoas cujas necessidades de aprendizagem exigem uma atenção especial. Na educação para todos, é inaceitável que se qualifique “todos”.

Vincent Defourny
Representante da UNESCO no Brasil

-
1. UNESCO. *Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.
 2. UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dacar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.
 3. AINSCOW, M. Speech. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 48TH session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008. *Inclusive education: the way of the future: final report*. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>>.

SUMÁRIO

Introdução <i>Márcia Ângela Aguiar</i>	9
1. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? <i>Mel Ainscow</i>	11
2. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola <i>Windzy B. Ferreira</i>	25
3. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira <i>Júlio Romero Ferreira</i>	55
4. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos <i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	65
5. A educação inclusiva na Espanha <i>Pilar Arnaiiz Sánchez</i>	89
6. Currículo funcional no contexto da educação inclusiva <i>Ana Maria Bénard da Costa</i>	105
7. O processo de escolarização e a produção de subjetividade na condição de aluno com deficiência mental leve <i>Tatiana Platzner do Amaral</i>	121

8. Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades	
<i>Roberta Maffezol e Maria Cecília de Góes</i>	141
9. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais	
<i>Cristina Lacerda e Juliana Poletti</i>	159
10. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego	
<i>Luzia Guacira Silva</i>	177
11. Mitos e fatos sobre os superdotados	
<i>Denise de Souza Fleith</i>	199
Nota sobre os autores	213

INTRODUÇÃO

A presente coletânea sobre educação inclusiva, congregando um conjunto de ensaios sobre a temática, de autoria de estudiosos da área, vem preencher uma lacuna neste campo de investigação. A ANPEd e a UNESCO têm plena convicção da relevante contribuição que os trabalhos nela reunidos trazem para pesquisadores e pesquisadoras e para os movimentos sociais, que lutam para que sejam assegurados os direitos sociais e individuais e resgatada a imensa dívida social do país para com amplos segmentos da população.

O conjunto de ensaios contempla as múltiplas questões que se inter cruzam no campo da educação inclusiva a partir de várias abordagens teóricas. Os textos selecionados confirmam o acerto da escolha da temática da educação especial para ampliar a compreensão das questões atinentes às políticas e às práticas pedagógicas que visam garantir a inclusão educacional e social. Os dados apresentados e as análises feitas suscitam questionamentos e posicionamentos em relação às condições de acesso e de atendimento nas redes de ensino e possibilitam o aprofundamento do debate sobre as ações do poder público e da sociedade com vistas em assegurar o direito de todas as pessoas à educação escolar de qualidade social.

O ensaio de Denise de Souza Fleith ressalta que no contexto de uma educação democrática as diferenças individuais devem ser consideradas, e chama a atenção para o fenômeno das altas habilidades/superdotação e para os vários mitos que foram criados sobre o estudante superdotado; da mesma forma, Mel Ainscow considera a inclusão educacional como um dos maiores desafios que os países enfrentam. Nessa mesma direção, Windyz Ferreira analisa a situação de crianças e jovens com deficiência nas escolas brasileiras e destaca o relevante papel do professor no combate à exclusão escolar.

Preenchendo uma lacuna em relação aos estudos sobre financiamento da educação especial no Brasil, o artigo de Júlio Romero Ferreira faz a crítica aos discursos sobre a escola inclusiva “que parecem conjugar de forma perversa o discurso ética e politicamente correto do direito a uma educação não segregadora com o fascínio da redução de custos”.

A questão da formação de professores para a educação inclusiva é tratada de modo instigante por Reinaldo Matias Fleuri, que considera como o grande desafio para esta formação repensar e ressignificar a própria concepção de educador.

Uma visão das mudanças de direção nos objetivos teóricos e práticos que dão sustentação à integração escolar na Espanha é discutida por Pilar Arnaiz Sánchez. A autora apresenta um conjunto de propostas e de estratégias didáticas e organizacionais que estão sendo aplicadas na Espanha para que a inclusão seja uma realidade.

Discutindo o fato de que as pessoas com deficiências intelectuais estão longe de ver concretizados seus direitos de acesso e participação nas estruturas educativas comuns, Ana Maria Benard da Costa aborda algumas estratégias preconizadas por Lou Brown para aplicação nos programas educativos funcionais, as quais possibilitam alterar esta situação.

As interpretações biologizantes ou psicologizantes, que predominam nos enfoques tradicionais nas áreas de psicologia escolar e educacional e na educação especial em relação à pessoa com deficiência, são problematizadas no texto de Tatiana Platzer do Amaral. E o ensaio de Roberta Roncali Maffezol e Maria Cecília Rafael de Góes aponta para uma perspectiva que abre possibilidades de desenvolvimento e de inserção de jovens e adultos deficientes nos espaços do cotidiano.

A situação singular do intérprete de língua de sinais, temática pouco explorada na literatura, especificamente no campo da educação, é discutida no texto de Cristina B. F. de Lacerda e Juliana Esteves Poletti, que enfoca problemas e limitações na atuação do intérprete educacional e a necessidade de ampliação das pesquisas na área, em especial no que se refere ao ensino fundamental.

O desenvolvimento de ações que visam à inclusão de pessoas cegas nos sistemas regulares de ensino, notadamente no que concerne às alternativas pedagógicas para a efetivação de uma prática docente que favoreça a inclusão social, é discutido no artigo de Luzia Guacira dos Santos Silva.

Os textos apresentados nesta coletânea suscitam reflexões e questionamentos sobre o ser humano, o meio social, a educação e a atuação do poder público no campo educacional, e certamente encontrarão eco naqueles que desejam e se empenham em construir uma sociedade solidária em que os direitos humanos sejam promovidos e respeitados. Dessa forma, a ANPEd e a UNESCO manifestam sua satisfação em dar publicidade a esta produção coletiva, entendendo que a socialização de informações e de conhecimentos relevantes sobre as políticas e os processos de inclusão constitui uma das vias de materialização do compromisso com as mudanças sociais e educacionais que o Brasil almeja.

Márcia Ângela Aguiar
Presidente da Associação Nacional de
Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

I. TORNAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO ESTA TAREFA DEVE SER CONCEITUADA?

Mel Ainscow

O maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional. Em países economicamente mais pobres trata-se principalmente de milhões de crianças que nunca viram o interior de uma sala de aula (BELLAMY, 1999). Já em países mais ricos, muitos jovens deixam a escola sem qualificações úteis, enquanto outros são colocados em várias formas de condições especiais, longe das experiências educacionais comuns, e alguns simplesmente desistem, pois as aulas lhes parecem irrelevantes para suas vidas (AINSCOW, 2006).

Diante desses desafios, há evidências de crescente interesse na ideia da inclusão educacional. No entanto, esta área permanece confusa quanto às ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem. Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001). A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a

partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

No presente ensaio, faço uma revisão do pensamento nesse campo de conhecimento para determinar uma direção apropriada a ser adotada. Apresento, então, uma revisão sucinta de diferentes perspectivas sobre educação inclusiva e proponho um avanço com base na ideia de que inclusão é um conjunto de princípios.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Há 15 anos, a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais endossou a ideia da educação inclusiva (UNESCO, 1994). Sem dúvida, o documento internacional mais significativo que já apareceu na área de educação especial, a Declaração de Salamanca defende que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”. Além disso, sugere que tais escolas podem “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças, melhorar a eficiência e, conseqüentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994). Durante os anos subsequentes à sua publicação, tem havido esforços consideráveis em muitos países para mudar a política e a prática educacional em direção à inclusão (MITTLER, 2000).

O desenvolvimento da educação especial envolveu uma série de estágios durante os quais os sistemas de educação exploraram diferentes formas de responder a crianças com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem. A educação especial foi oferecida, por vezes, como complemento à educação geral e em outros casos foi totalmente segregada.

Uma análise da história da educação especial em muitos países sugere certos padrões (REYNOLDS; AINSCOW, 1994). No início, frequentemente assumia a forma de escolas especiais separadas das escolas regulares, estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas. Esse tipo de serviço foi adotado e ampliado como parte das medidas educacionais nacionais, muitas vezes levando a um sistema escolar separado e paralelo para esses alunos, considerados como necessitados de atenção especial.

Em anos recentes, no entanto, a conveniência de sistemas de educação separados foi questionada tanto do ponto de vista dos direitos humanos como da sua eficácia (AINSCOW et al., 2006). Defende-se que perspectivas que supõem que a origem das dificuldades de aprendizagem está no aprendiz ignoram as influências do ambiente na aprendizagem. No entanto, há fortes indícios em pesquisa que

sugerem que a influência do lar e da escola explica a qualidade da aprendizagem, e que as dificuldades educacionais podem ter outras origens além das deficiências (DYSON; HOWES & ROBERTS, 2002). Cada vez mais há a defesa de que a reorganização de escolas comuns dentro da comunidade (através de melhorias na escola) é a forma mais eficaz de garantir que todas as crianças possam aprender efetivamente, mesmo as classificadas como aquelas que têm necessidades especiais (SEBBA; SACHDEV, 1997).

A integração de crianças com deficiências nas escolas regulares envolveu, em alguns casos, a “transplantação” de práticas especiais de educação para o ambiente escolar comum (MEIJER; PIJL; HEGARTY, 1997). Dessa maneira, programas integrados assumiram, por vezes, o caráter de aulas especiais dentro de escolas regulares. Como resultado, tal tendência à inserção desses alunos em escolas regulares não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem. A falta de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras para a implementação das políticas de educação inclusiva (DYSON; MILLWARD, 2000).

Um problema apontado em vários países é o de que, apesar das políticas nacionais enfatizando a integração, há indícios de um aumento significativo na proporção de alunos que são categorizados¹ como especiais para que suas escolas possam ganhar recursos adicionais (BOOTH; AINSCOW, 1998). Por exemplo, uma análise das políticas na Austrália, na Inglaterra, na Escandinávia e nos Estados Unidos realizada por Fulcher (1989) sugeriu que a burocracia maior, normalmente associada à legislação da educação especial (e às inevitáveis lutas por recursos adicionais), resulta em uma proporção maior de crianças que passam a ser rotuladas como deficientes. Para ilustrar, ela descreveu que – em Victoria, Austrália, durante os anos 1980 – alguns alunos em escolas regulares passaram a ser descritos como “crianças de integração”. Ela aponta que mais de 3.000 crianças foram consideradas pertencentes a esta categoria (que não existia antes de 1984), e que frequentemente as escolas argumentavam que esses alunos não poderiam ser ensinados a não ser que dispusessem de recursos extras. É por causa de situações como esta que, naturalmente, mudanças repentinas no número de crianças “integradas” com necessidades especiais devem ser tratadas com cautela.

A insatisfação com o progresso da integração resultou em exigências para mais mudanças radicais em muitos países (BOOTH; AINSCOW, 1998). Uma das preocupações daqueles que adotam este ponto de vista é a forma com que os estudantes passam a ser designados como pessoas com necessidades especiais. Estes

1 Nota da revisora: Ex. Dificuldade de aprendizagem, deficiência intelectual (leve ou moderada), deficiência auditiva, distúrbios de comportamento etc.

autores veem o fato como um processo social que precisa ser desafiado continuamente. Mais especificamente, argumentam que o uso contínuo do que por vezes é referido como “modelo médico” de avaliação – pelo qual as dificuldades educacionais são explicadas somente em termos da deficiência da criança – impede o progresso na área, porque tira a atenção de certas questões, como por que as escolas falham em ensinar com êxito tantas crianças (TRENT; ARTILES; ENGLERT, 1998).

Tais argumentos levaram a propostas de reconceitualização da tarefa das necessidades especiais. Este pensamento revisado sugere que o progresso será mais provável se reconhecermos que as dificuldades vividas por estudantes resultam das formas com que as escolas estão organizadas atualmente e dos métodos de ensino que são oferecidos. Consequentemente, argumenta-se que as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado (AINSCOW, 1999).

Segundo esta conceitualização, um exame das dificuldades vividas pelos estudantes é capaz de fornecer uma pauta para reformas e *insights* sobre como tais reformas podem ser realizadas. No entanto, argumenta-se também que este tipo de abordagem tem mais chances de ser bem-sucedido em contextos em que há cultura de colaboração que encoraje e apóie a solução do problema ou o projeto de trabalho (SKRTIC, 1991). De acordo com este segundo ponto de vista, o desenvolvimento de práticas inclusivas pede àqueles envolvidos em um contexto particular que trabalhem juntos no sentido de lidar com as barreiras à educação experimentadas por alguns alunos. Deve-se reconhecer, contudo, que tal abordagem traz ainda desafios maiores.

DEFININDO INCLUSÃO

A confusão existente nesta área é pelo menos em parte devida, internacionalmente, ao fato de que a ideia de inclusão pode ser definida de várias maneiras (AINSCOW; FARRELL; TWEDDLE, 2000). É importante lembrar também que não há uma perspectiva de inclusão em um único país ou escola (BOOTH, 1995; BOOTH; AINSCOW, 1998; DYSON; MILLWARD, 2000).

Com colegas, realizei recentemente uma análise de tendências internacionais quanto ao pensamento na área (AINSCOW et al., 2006), a partir da qual sugerimos uma tipologia de cinco formas de conceituar inclusão. São as seguintes:

I. INCLUSÃO REFERENTE À DEFICIÊNCIA E À NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Há uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. A eficácia desta abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada.

O Índice de Inclusão, um instrumento bem conhecido de avaliação nas escolas, dispensou o uso da noção de necessidade educacional especial para definir dificuldades educacionais (BOOTH; AINSCOW, 2002). Especificamente, propôs a substituição da noção de necessidade educacional especial e de condição educacional especial pela de barreiras de aprendizado e participação e recursos de apoio ao aprendizado e à participação. Nesse contexto, o apoio era visto em todas as atividades, o que aumentava a capacidade das escolas de responderem à diversidade. Esta troca complementa as ideias de outros, como Susan Hart em seu pensamento inovador (HART, 1996, 2000).

No entanto, ao rejeitar a ideia de inclusão vinculada a necessidades educacionais especiais, há o perigo do desvio da atenção da contínua segregação vivida por estudantes com deficiências ou, na verdade, de estudantes classificados como portadores de necessidades educacionais especiais. A inclusão pode envolver a afirmação dos direitos de jovens com deficiência à educação comum local, uma ideia proposta veementemente por algumas pessoas com deficiência. Em locais em que alguns veem escolas especiais como uma resposta neutra à “necessidade”, eles podem argumentar que certas crianças seriam melhor atendidas em ambientes especiais. No entanto, vistos a partir da perspectiva dos direitos, tais argumentos se tornam inválidos. Assim, a segregação compulsória é considerada como um fator que contribui para a opressão de pessoas com deficiências, assim como outras práticas, baseadas em raça, sexo ou orientação sexual, que marginalizam grupos.

Ao mesmo tempo, há preocupação sobre o efeito significativo da categorização de estudantes dentro dos sistemas educacionais. A prática de segregação nas escolas especiais envolve um número relativamente pequeno de estudantes (por exemplo, aproximadamente 1,3% na Inglaterra), mas exerce uma influência desproporcional no sistema educacional. Parece perpetuar a ideia de que estudantes “precisam” ser segregados *por causa* de sua deficiência ou dificuldade.

A dificuldade educacional vista como necessidade educacional especial permanece como a perspectiva dominante na maioria dos países (MITTLER, 2000). Esta concepção absorve as dificuldades que surgem na educação, em função de uma ampla variedade de razões, emolduradas pela necessidade individual.

2. INCLUSÃO COMO RESPOSTA A EXCLUSÕES DISCIPLINARES

Se a inclusão é mais comumente associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais, então, em muitos países, sua conexão com mau comportamento está bem próxima. Assim, à menção da palavra inclusão, algumas pessoas dentro das escolas temem que isto signifique que lhes será solicitado imediatamente que cuidem de um número desproporcional de estudantes de comportamento difícil.

Afirmou-se que a exclusão disciplinar não pode ser entendida sem estar ligada aos eventos e às interações que a precedem, à natureza dos relacionamentos e à abordagem do ensino e da aprendizagem na escola (BOOTH, 1996). Mesmo como um simples cálculo, os números da exclusão disciplinar formal significam pouco quando separados dos números das exclusões disciplinares informais, por exemplo, mandar crianças para casa no período da tarde, taxa de “cabular aula” e a categorização de estudantes como pessoas com dificuldades emocionais e comportamentais. Nesse sentido, a exclusão informal, em idade escolar, de meninas que engravidam e que podem ser desencorajadas a continuar a frequentar a escola continua a distorcer as percepções da composição de gênero nos números oficiais de exclusão em alguns países.

3. INCLUSÃO QUE DIZ RESPEITO A TODOS OS GRUPOS VULNERÁVEIS À EXCLUSÃO

Há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes. Em alguns países, esta perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social. Quando usada em um contexto educacional, a inclusão social tende a se referir a questões de grupos cujo acesso às escolas esteja sob ameaça, como o caso de meninas que engravidam ou têm bebês enquanto estão na escola, crianças sob cuidados (ou seja, aquelas sob cuidados de autoridades públicas) e ciganos/viajantes. Embora comum, a linguagem da inclusão e da exclusão social passa a ser usada mais especificamente para se referir a crianças que são (ou correm o risco de ser) excluídas da escola e salas de aula por causa de seu comportamento.

Este uso mais amplo da linguagem da inclusão e da exclusão é, portanto, um tanto fluido. Ele parece indicar que pode haver alguns processos comuns que ligam as diferentes formas de exclusão experimentadas por, digamos, crianças com deficiências, crianças que foram excluídas de suas escolas por razões disciplinares e pessoas que vivem em comunidades pobres. Deste modo, parece haver um convite para explorar a natureza desses processos e de suas origens em estruturas sociais.

4. INCLUSÃO COMO FORMA DE PROMOVER ESCOLA PARA TODOS

Uma linha de pensamento um tanto diferente sobre inclusão refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou “escola compreensiva”, e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela. No Reino Unido, por exemplo, o termo escola compreensiva é geralmente usado no contexto da educação secundária, e foi estabelecido como uma reação ao sistema que alocava crianças em escolas de tipos diferentes com base em sua capacidade aos 11 anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes.

O movimento escolar compreensivo na Inglaterra, assim como a tradição *Folkeskole* na Dinamarca, a tradição da escola comum nos Estados Unidos e o sistema educacional obrigatório unificado em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. Entretanto, a ênfase em uma escola para todos pode ser uma faca de dois gumes. Na Noruega, por exemplo, a ideia da escola para todos tinha a ver tanto com a criação de uma identidade norueguesa independente e singular, quanto com a participação de pessoas em comunidades diversificadas. Dessa forma, na Noruega, embora a forte ênfase na educação para comunidades locais facilitasse o aumento de estudantes matriculados em instituições especiais segregadas, esta ênfase não foi seguida de um movimento igualmente forte de reforma da escola regular para aceitar e valorizar a diferença. Em outros países, houve destaque para a assimilação daqueles estudantes percebidos como diferentes dentro da homogeneidade da normalidade, em vez da transformação pela diversidade.

5. INCLUSÃO COMO EDUCAÇÃO PARA TODOS

A questão da inclusão é cada vez mais evidente em debates internacionais. O movimento Educação para Todos (EPT) foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo. Ganhou ímpeto através de duas grandes conferências internacionais realizadas em

Jomtien, em 1990, e Dacar, em 2000 (UNESCO, 2000). Enquanto muitas pessoas desse movimento parecem identificar a educação com a instrução, refletir sobre a educação em algumas das regiões mais pobres do mundo oferece a oportunidade para repensar as escolas como um entre vários outros meios de desenvolver educação nas comunidades.

Em resposta ao fracasso de muitos países em atingir os objetivos instituídos uma década antes, os organizadores da Conferência de Dacar procuraram enfatizar áreas específicas em que possa haver progresso e focaram a atenção, em especial, nos números desproporcionais de meninas a quem foram negadas oportunidades de educação no mundo todo. Pessoas com deficiências e seus aliados ficaram preocupados com a forma com a qual pareciam estar sendo preteridos na ordem de prioridades de participação na Declaração da Educação para Todos (UNESCO, 2000). Apesar do aparente progresso havido visando chamar a atenção para as possibilidades de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, especificamente incluindo crianças com deficiências, isto só aconteceria na Declaração de Salamanca.

6. INCLUSÃO COMO UMA ABORDAGEM DE PRINCÍPIOS À EDUCAÇÃO

Estas cinco formas de pensar a inclusão indicam significados dados à inclusão por pessoas diferentes em contextos diferentes. No estudo que realizei recentemente com meus colegas, adotamos o que pode ser visto como uma possibilidade adicional (ver AINSCOW et al., 2006, para relato detalhado deste estudo). A pesquisa foi feita em escolas inglesas que tentavam desenvolver práticas inclusivas em um contexto dirigido centralmente para um padrão requerido pelo governo. Queríamos examinar esse terreno com maior profundidade e, em particular, explorar as formas (as “caras”) que as práticas inclusivas têm nesse contexto e como tais práticas podem ser desenvolvidas e sustentadas.

Embora a exploração detalhada daquilo que a inclusão significasse para culturas, políticas e práticas de uma escola tivesse sido demonstrada no material Índice para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002), este fato não significava que nós soubéssemos com antecedência quais ações deveriam ser adotadas. Barreiras para a aprendizagem e a participação e recursos para apoiar ambos só podem ser descobertos e priorizados dentro de uma escola em particular. Isto implica que nossa ênfase deve se dar menos no modo que a inclusão aparenta ser – a sua cara – e mais no modo como ela deve ser desenvolvida em escolas.

Nesta pesquisa tomamos como ponto de partida comum uma ideia de inclusão que envolvia articulação ampla de valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos, e de práticas inclusivas que acreditávamos serem importantes de se tentar incorporar nas escolas. Os valores formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Ações, práticas e políticas podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais. Não podemos fazer a coisa certa na educação sem a compreensão, em algum ponto, dos valores a partir dos quais nossas ações se originam. O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos.

Nós articulamos valores inclusivos que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Esta lista está em estado permanente de desenvolvimento. E honestidade, liberdade, realização, espiritualidade? Até que ponto estas questões adicionais podem derivar de outras que já fazem parte da lista? Por exemplo, a verdadeira participação pode significar liberdade de participar e, talvez, de não participar. Mas ao estabelecer uma lista de questões, convidamos outros para pensar sobre a base de suas ações e sobre as direções que gostariam de ver o desenvolvimento da educação seguir.

Nós também reconhecemos que a articulação de tais princípios abrange duas questões: quais são seus significados precisos e quais suas implicações para a prática? A questão do significado é um reconhecimento de que declarações de valores tais como estes requerem uma considerável elucidação: são complexas, podem ser disputadas e podem ser conflituosas. Por exemplo, em relação à igualdade, deve ser esclarecido como muitas pessoas divergem sobre a aceitabilidade de diferenças em renda e condições de vida em cada país e entre países.

Outros “valores inclusivos”, da mesma forma, requerem elucidação. Por exemplo, a participação diz respeito a estar com outros e a colaborar com outros. Implica engajamento ativo e envolvimento na tomada de decisões. Inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são. Ao valorizar a comunidade, reconhece-se a importância do papel social da educação na criação e na manutenção de comunidades e do potencial das comunidades e das instituições educacionais de se sustentarem mutuamente. A valorização da comunidade pode envolver o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade por grupos maiores que a família e que a nação: a valorização da comunidade é sobre cidadania e cidadania global. A comunidade, como valor, convida ao cultivo de sentimentos de serviço público.

A ideia de sustentabilidade conecta inclusão ao objetivo mais fundamental da educação: preparar crianças e jovens para formas sustentáveis de vida dentro de comunidades e de ambientes sustentáveis. Em uma época em que o aquecimento global é, sem dúvida, a questão mais importante que afeta todos no planeta, a inclusão deve certamente estar preocupada em incorporar no âmbito da educação uma compreensão e respostas a esta questão. Direito abarca o reconhecimento e a convicção de que crianças e jovens têm direito a uma educação mais ampla, ao apoio apropriado e a frequentar a escola local.

No entanto, tal elucidação só nos leva a determinado caminho. Precisamos saber não só o que esses valores significam, mas também suas implicações na prática, e como eles podem ser colocados em prática. Com isso em mente, do nosso ponto de vista, a inclusão envolve:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Vários aspectos destas caracterizações de inclusão têm importância especial: a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.

Entre as desvantagens deste ponto de vista está a identificação da educação como escolarização, enquanto nós vemos a escola apenas como um dos espaços da educação dentro das comunidades. Nesse sentido, consideramos que o papel das escolas é dar apoio à educação das comunidades e não de monopolizá-las. Gostaríamos também de enfatizar o significado da participação dos funcionários das escolas, pais/responsáveis e outros membros da comunidade. Parece-nos que não iremos muito longe no apoio à participação e ao aprendizado dos estudantes se rejeitarmos identidades e históricos familiares, ou se decidirmos não encorajar a participação dos funcionários da escola em decisões sobre atividades de ensino e aprendizado. Gostaríamos também de conectar inclusão/exclusão na educação, de forma mais abrangente, com pressões inclusivas e exclusivas na sociedade.

Neste artigo, eu resumi algumas formas em que os termos inclusão e exclusão são usados. Isto fez com que eu defendesse que grupos diferentes em contextos diferentes pensam sobre a inclusão de forma diversa, e que não há uma definição única e consensual. Eu também estabeleci o ponto de partida para o pensamento sobre inclusão usado em nossa recente pesquisa, o que envolve comprometimento com certos valores definidos de maneira abrangente.

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer, 1999.

_____. Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: RoutledgeFalmer, 2006.

AINSCOW, M.; FARRELL, P.; TWEDDLE, D. Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, v. 4, n. 3, p. 211-229, 2000.

BELLAMY, C. *The State of the World's Children: Education*. Nova York: UNICEF, 1999.

BOOTH T. A Perspective on inclusion from England. *Cambridge Review of Education*, v. 26, n. 1, p. 87-99, 1996.

_____; AINSCOW, M. (Eds.). *From Them to Us: an international study of inclusion in education*. Londres: Routledge, 1998.

_____; _____. *The Index for Inclusion*. 2.ed. Bristol: Centro para Estudos de Educação Inclusiva, 2002.

BRANTLINGER, E. Using ideology: cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, v. 67, n. 4, p. 425-459, 1997.

CORBETT, J. *Supporting Inclusive Education: a connective pedagogy*. Londres: Routledge, 2001.

DYSON, A.; HOWES, A.; ROBERTS, B. *A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by All Students*. Londres: Grupo de Estudo de Educação Inclusiva para o Centro EPPI, Instituto de Educação, 2002. Disponível em: <http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm>.

FREIRE, S.; CÉSAR, M. Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, v. 18, n. 3, p. 341-354, 2003.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform. *Exceptional children*, v. 60, n. 4, p.294-309, 1994.

FULCHER, G. *Disabling Policies? a comparative approach to education policy and disability*. Londres: Falmer, 1989.

HART, S. *Beyond Special Needs: enhancing children's learning through innovative thinking*. Londres: Paul Chapman Publishing, 1996.

_____. *Thinking Through Teaching*. Londres: David Fulton, 2000.

MEIJER, C. J. W.; PIJL, S. J.; HEGARTY, S. (Eds.). *Inclusive Education: a global agenda*. Londres: Routledge, 1997.

MITTLER, P. *Working Towards Inclusive Education*. Londres: Fulton, 2000.

REYNOLDS, M. C.; AINSCOW, M. Education of children and youth with special needs: An international perspective. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. 2.ed. Oxford: Pergamon, 1994.

SEBBA, J.; SACHDEV, D. *What Works in Inclusive Education?* Ilford: Barnardo's, 1997.

SKRTIC, T. The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, n. 61, p. 148-206, 1991.

TRENT, S. C.; ARTILES, A. J.; ENGLERT, C. S. From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education. *Review of Research in Education*, n. 23, p. 277-307, 1998.

UNESCO. *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO, 2001.

_____. *World Conference on Special Needs Education: access and quality; final report*. Paris: UNESCO, 1994.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. (Eds.). *Inclusive Schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

2. ENTENDENDO A DISCRIMINAÇÃO CONTRA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Windy B. Ferreira

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DO TEMA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) PARA A INCLUSÃO

Este artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão acerca do tema discriminação vivida por crianças e jovens com deficiência nas escolas brasileiras. Experiências de discriminação constituem, com frequência, elemento comum na vida daqueles que pertencem a grupos sociais vulneráveis. No cotidiano de pessoas com deficiências, a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum. Apesar disso, persiste o vácuo das evidências científicas produzidas por estudos em contraposição ao vasto conhecimento empírico sobre tais experiências em geral e, em particular, no contexto da educação brasileira. Exatamente por isso é urgente dirigir nossos olhares para as experiências de discriminação vividas por crianças e jovens com deficiência no sistema educacional, visando iluminar tais práticas e, no mínimo, fomentar a reflexão sobre formas de combatê-las.

A história atesta que os direitos são desiguais para grupos sociais e pessoas distintas. Mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, mais recentemente pessoas portadoras do vírus da aids, entre outros, lutam para conquistar direitos igualitários na sociedade. Embora muitas barreiras para promover e ampliar tais direitos já tenham sido eliminadas em consequência da ação dos movimentos sociais, ainda persiste a desigualdade social traduzida na falta de oportunidades de

acesso à educação de qualidade necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania (FERREIRA, 2001, 2006a).

Hoje, estudos (FERREIRA *et al.*, 2002; SCS 2001, 2003) e relatórios (DAA, 2001) esclarecem que os direitos do grupo social constituído pelas pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados: a essas pessoas tem sido negado o direito a uma vida digna e produtiva, na qual possam participar de atividades regulares do cotidiano como qualquer outro ser humano. As pessoas que nascem com deficiências ou as adquirem ao longo da vida são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros.

O argumento central deste artigo é o de que existe uma lacuna de conhecimentos sobre os direitos humanos e a sua consequente violação (por exemplo, na forma de comportamentos, procedimentos, sanções ou exigências discriminatórias) na formação dos educadores(as), a qual constitui sólida barreira para o desenvolvimento de escolas inclusivas para todos(as) quando se trata especificamente do grupo social constituído por crianças, jovens e adultos com deficiência. Defendo aqui que o acesso ao saber sobre os direitos humanos, em particular, os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, conscientiza o professor e torna-se um elemento-chave no combate à exclusão nos sistemas educacionais.

Neste artigo, visando contribuir para a reflexão sobre o tema discriminação no campo da educação, primeiro defino o conceito de discriminação a fim de elucidá-lo no âmbito das experiências vividas por pessoas com deficiência. Segundo, apresento breve perspectiva da situação do estudante com deficiência no sistema educacional brasileiro. Terceiro, trato da violação do direito à educação desses indivíduos para, a seguir, apresentar o estudo Crianças com Deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa (FERREIRA *et al.*, 2002; SCS, 2003) e as categorias de violação dos direitos de crianças e jovens com deficiência no contexto da educação.

O QUE É DISCRIMINAÇÃO E COMO SE MANIFESTA NA VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS?

Segundo o Dicionário Aurélio (1999), discriminar significa diferenciar, distinguir, discenir; estabelecer diferença (p. 690). Quando a discriminação tem um caráter proibitivo, qualquer ato ou procedimento discriminatório implica reduzir ou limitar as oportunidades de acesso e manutenção da atividade realizada

(Wikipedia, 2006). A discriminação pode se manifestar, entre outras formas, com base nas diferenças entre os sexos, idade, cor, estado civil, deficiência, doença, orientação sexual ou ainda, por exemplo, pela exigência de certidões ou exames para determinadas pessoas (como candidatos a emprego, matrícula ou outra atividade).

O ato discriminatório pode ser visível e provocar reprovação imediata por parte daqueles que o presenciam, ou pode ser “invisível”, velado, camuflado, sem produzir aparentemente consequências adversas imediatas para a pessoa discriminada.

DISCRIMINAÇÃO VISÍVEL

Quando a discriminação é visível, o ato se manifesta, por exemplo, quando uma pessoa com deficiência¹ é impedida por um segurança de entrar em recinto público, conforme a experiência vivida por Charles (nome fictício):

Uma vez eu fui ao supermercado e fui barrado na porta pelo guarda. Ele foi logo me dizendo que ali não era lugar para eu pedir esmolas. Eu disse que tinha dinheiro e que eu fui lá para comprar, mas ele disse: “Eu não vou permitir a entrada de um deficiente mal vestido”. Tenho certeza de que isso foi uma discriminação, porque eu sou deficiente e pobre (FERREIRA *et al.*, 2002, p. 37).

Charles, um rapaz com deficiência física, usa muletas e tinha 14 anos quando contou sua experiência para a pesquisadora que o entrevistou. O constrangimento social vivido por ele poderia ter provocado imediatamente reações por parte de algumas pessoas presentes no supermercado no sentido de sua defesa. Contudo, podemos inferir, quase sem margem de erro, que provavelmente a maioria das pessoas que presenciou o “impedimento de Charles de acesso ao supermercado” seria a favor do guarda por acreditar que “o deficiente pobre” estaria lá tentando pedir esmolas. Portanto, o segurança estaria apenas “fazendo seu trabalho”.

Isto quer dizer que haveria uma tendência natural à aceitação da discriminação visível – entendida assim como um “procedimento correto” por parte do segurança – em consequência do desconhecimento dos direitos de qualquer pessoa de acesso a um recinto público, seja ele qual for, independente de sua aparência ou de outra condição: religiosa, deficiência, socioeconômica, ou segundo a sua orientação sexual, entre outras.

1 Ou pessoa negra, portadora do vírus HIV/Aids ou outra condição qualquer que esteja na base do ato discriminatório.

DISCRIMINAÇÃO VELADA

No caso de discriminação velada ou invisível, os efeitos do ato manifestam-se sobre determinados grupos, mas não são imediatamente aparentes. Em alguns casos, a discriminação pode ser entendida como um benefício para o sujeito discriminado, isto é, realizar tarefas para uma pessoa que não tem capacidade de executá-las. Por exemplo, uma criança com deficiência intelectual que tem “tudo na mão” (não pode se alimentar sozinha, não é ensinada a se vestir, não é estimulada a amarrar o próprio sapato, alguém escova seus dentes ou penteia seu cabelo etc.) é impedida de fazer qualquer atividade diária porque há uma crença em sua incapacidade de se incumbir dessas tarefas. Dessa forma, a pessoa que realizar a ação (tarefas, atividades) discriminatória acredita estar beneficiando a criança com deficiência, ajudando-a naquilo que, segundo se pensa, ela não pode fazer sozinha. Contudo, neste caso, a limitação de oportunidades para desenvolver autonomia cria gradualmente prejuízos sociais e de aprendizagem para a vida desta criança, porque a torna cada vez mais dependente.

A experiência contada por um cego sobre seu amigo, ilustra bem a “tragédia pessoal” (OLIVER, 1997) do jovem Aurélio (nome fictício):

Meu amigo (cego) saiu de casa e foi para o instituto quando ele tinha 16 anos. Ele morava no interior. A família isolou tanto ele, que ele era dependente dos outros. Ele costumava dizer que a família não ligava para ele. E porque não teve contato com pessoas até essa idade, ele seria incapaz de ser independente. Daí, ele cometeu suicídio... (FERREIRA *et al.*, 2002, p. 28).

A história acima, que revela a gravidade e a força destrutiva da discriminação, foi contada por um cego que também vivia em uma instituição para cegos. Certamente a maioria das pessoas consideraria que Aurélio foi beneficiado com sua matrícula na escola para cegos e não pensaria no “abandono e na dor” sentidos por ele, que acabaram por gerar seu medo de sobreviver sozinho no mundo real e a sua tragédia. Aurélio suicidou-se aos 18 anos, quando teria que deixar a escola para cegos, porque não se sentia preparado para viver autonomamente.

A invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais comuns e a crença em sua incapacidade (FERREIRA, 2004), associados ao desconhecimento – ignorância – sobre os seus direitos e os direitos humanos em geral, estão na raiz das atitudes e dos procedimentos discriminatórios. A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, se tornou necessário a publicação de documentos legais que tratassem do

tema, como a Convenção Internacional Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que conceitua discriminação como

[...] qualquer exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos, e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública (ONU, 1968).

No Brasil, a Constituição Federal, ao tratar de Direitos e Garantias Individuais, em seu capítulo referente a Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, estabelece que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, p.15).

DISCRIMINAÇÃO NEGATIVA X AÇÕES AFIRMATIVAS

Em geral, o termo discriminação tende a ser usado com conotação negativa, todavia, isto não se traduz como um entendimento correto que dele se tenha. Segundo Vilas-Bôas (2003), a discriminação é negativa quando há a ocorrência de tratamento diferenciado visando menosprezar uma pessoa ou um grupo social, impedindo sua participação em condição de igualdade ou provocando constrangimento, como foi o caso de Charles no supermercado. Entretanto, quando a discriminação – ou o tratamento diferenciado – objetiva equiparar as oportunidades do sujeito da discriminação negativa como uma forma de garantir sua igualdade de direitos, a discriminação torna-se então positiva. As ações afirmativas no cenário atual da educação brasileira – por exemplo, as cotas para negros, estudantes da rede pública e pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior – constituem ações que se propõem a minimizar as desigualdades existentes entre grupos discriminados através de políticas públicas compatíveis. As ações afirmativas devem ser aplicadas pelo período de tempo necessário para acelerar mudanças sociais e provocar rápido impacto no que diz respeito às garantias de direitos, mas não para sempre, como muitos acreditam.

A diferença no tratamento dirigido a alguém com base em qualquer condição individual relaciona-se diretamente à igualdade (ou não) de oportunidades que este indivíduo encontra em sua vida, pois o princípio da igualdade estabelece como objetivo “colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar da competição pela vida, ou da conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de posições iguais” (BOBBIO, 1997, p. 31).

Assim, se a discriminação for favorável ao acesso a oportunidades, o ato ou o procedimento discriminatório criará ou aumentará as chances ou os pontos de partida para a autorrealização do indivíduo. Se, por outro lado, a discriminação desfavorecer, impedir, constringer ou desvalorizar o indivíduo, então ela terá efeitos sociais perversos tal como tem ocorrido historicamente com o grupo constituído pelas pessoas com deficiência.

Tanto a discriminação negativa quanto a positiva acontecem nas escolas, contudo, a negativa ainda prevalece e prejudica a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino e na vida escolar. Dessa forma, parece indiscutível a necessidade de introduzir conteúdos curriculares relativos aos direitos humanos e, em particular, aos direitos das pessoas com deficiência – cuja legislação no Brasil é hoje vasta (BRASIL, 2001b) – na formação inicial, na pós-graduação e nas ações de formação continuada de curta ou longa duração.

BREVE PERSPECTIVA DA SITUAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Relatórios internacionais estimam que existam em torno de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo, a maioria das quais vive em países economicamente pobres e em condições existenciais de extrema vulnerabilidade. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), nas economias em desenvolvimento – países do Sul – em torno de 10% da população possuem algum tipo de deficiência e, dessas, menos de 1% tem acesso a qualquer tipo de tratamento ou serviço educacional.

No Brasil, o Censo Demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que 14,5%² da população brasileira apresentam “algum tipo de incapacidade ou deficiência. São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental”.

No âmbito da educação brasileira, o Censo Escolar de 2005 revela que do total de 56.091.884 matrículas da rede de ensino brasileira (pública e privada), 640.317 são de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, termo definido no Censo como:

[estudantes que] apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo difi-

2 Equivalente a 24.600.256 habitantes.

dades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação (INEP, 2005).

É importante aqui destacar que o Censo Demográfico de 2000 também revela que do total da população³ brasileira, 13,52%⁴ são de crianças e jovens com deficiência, com idade entre 0 e 19 anos, dos quais 19,2% (640.317) têm acesso a algum nível de escolarização, da educação infantil ao ensino profissionalizante de nível médio (INEP, 2005). Tais números, contudo, não contemplam informações sobre ciclo, série, relação idade-série e fluxo escolar do estudante com deficiência no sistema regular de ensino comum, lacuna esta que impossibilita uma visão mais realística das características e da efetividade do processo de escolarização desses(as) alunos(as).

Ao mesmo tempo, tais dados indicam que, embora as matrículas estejam aumentando na rede de ensino, as condições educacionais mantêm-se desiguais para os estudantes com deficiência terem sucesso escolar. Entre as razões para esta desigualdade, muitas estão diretamente relacionadas à discriminação vivida por eles durante a sua escolarização. Em outras palavras, o direito de “não ser discriminado” e de ter acesso aos recursos e aos apoios de que necessitam para estudar em condições de igualdade ainda permanecem a marca predominante da sua vida escolar, e é por isso que se torna urgente a promoção da aquisição de conhecimentos relevantes na área de direitos humanos por parte de educadores(as) e comunidades escolares.

Conforme o Relatório sobre as Vidas de Crianças com Deficiência *Também é nosso mundo!*⁵:

Mudança é possível. Apesar da escala de violações e apesar da extensão da discriminação e hostilidade dirigidas à deficiência, há no mundo todo exemplos concretos de política e prática que indicam o que pode ser alcançado com visão, compromisso e vontade para ouvir as crianças com deficiência e suas famílias. É vital que estes exemplos positivos sejam disseminados, compartilhados e acrescidos a fim de ampliar e fortalecer as boas práticas para promover e respeitar os direitos das crianças com deficiência no mundo (DAA, 2001, p. 41).

3 Em torno de 170 milhões em 2000.

4 Equivalente a 3.327.111 crianças e jovens.

5 Em inglês, *It is our world too!*

Dessa forma, a promoção e a defesa dos direitos das crianças, assim como as medidas de proteção a elas, aos jovens e adultos com deficiência, devem constituir meta governamental e estar no centro da agenda das políticas públicas (federal, estadual e municipal), dos projetos políticos pedagógicos e das missões de organizações do terceiro setor.

VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Mundialmente, a violação dos direitos da criança e do jovem à educação tem sido objeto de atenção e denúncia da sociedade civil, de educadores(as), mídia e pesquisadores(as). Nesse contexto, a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶ (ONU, 1948) constituiu um marco na organização da sociedade civil para promover e defender os direitos de indivíduos e grupos que sofrem discriminação de toda sorte, e nele o movimento das pessoas com deficiência tem ganhado adeptos e conquistado espaços cada vez mais significativos.

Na mesma linha, houve a publicação da Convenção dos Direitos da Criança - CDC (ONU, 1989), ganhando impulso, na década de 1990, o compromisso social em relação aos direitos da criança. Como consequência, inúmeros documentos internacionais foram aprovados com o objetivo de defender e promover os direitos das crianças em geral e, em particular, daquelas que vivem em situação de risco. A CDC possui 54 artigos, cujos textos garantem mecanismos legais que oferecem as bases para ações jurídicas contra órgãos administrativos, entidades civis e de cunho social, escolar e outros. O conteúdo dos artigos 2, 3, 6, 12 da CDC, cujas sínteses veremos a seguir, fornecem elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, “incluindo aquelas com deficiência”, tenham acesso à escolarização e sucesso escolar (permanência). O artigo 23 trata especificamente dos direitos de crianças e jovens com deficiência.

Artigo 2 - Os Estados-partes assegurarão a toda criança sob sua jurisdição os direitos previstos nesta convenção sem discriminação de qualquer tipo baseadas na condição, nas atividades opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares.

Artigo 3 - Todas as medidas relativas às crianças tomadas por instituições de bem-estar social públicas ou privadas, tribunais e autoridades administrativas deve-

6 O primeiro documento sobre os direitos da criança publicado pela ONU foi a Declaração dos Direitos da Criança, de 1952. Em 1985, a ONU publicou Normas Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (As Normas de Beijing) e, em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança, a qual finalmente ganhou poder legal e deve, portanto, nortear a legislação de todos os países.

rão considerar, primordialmente, o interesse maior da criança e se comprometerão em assegurar a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, particularmente no tocante à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seus profissionais, e à existência de supervisão adequada.

Artigo 6 - Todos os Estados-partes reconhecem que toda criança tem direito à vida e assegurarão ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.

Artigo 12 - Aos Estados-partes cabe assegurar à criança o direito de exprimir suas opiniões livremente, levando-se em conta sua idade e maturidade. Será dada à criança a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial e administrativo que lhe diga respeito em conformidade com as regras processuais do direito nacional.

Artigo 23 - Os Estados-partes reconhecem que toda criança com deficiência física ou intelectual deverá desfrutar de uma vida plena e decente; reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais; estimularão e assegurarão a prestação de assistência adequada ao estado da criança, que será gratuita e visará assegurar à criança deficiente o acesso à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, a preparação para emprego e às oportunidades de lazer, de forma que ela atinja uma completa integração social. Os Estados-partes promoverão ainda o intercâmbio e a divulgação de informações a respeito de métodos e técnicas de tratamento, educação e reabilitação para que se possam aprimorar os conhecimentos nestas áreas (grifos meus).

No ano anterior à publicação pela Organização das Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu que:

constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º - inciso IV - grifo meu).

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros [...] a inviolabilidade de seu direito à vida, à igualdade, à segurança [...] [e] punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (Art. 5º - grifos meus).

No Brasil, outras leis ratificam a CDC e garantem os direitos de crianças e jovens com deficiência, entre elas, a Lei nº 7.853/89, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), conforme apresento a seguir.

Lei nº 7.853/89

Esta lei foi criada para garantir às pessoas com deficiência a sua integração social. O documento tem como normas gerais assegurar o pleno exercício dos direitos básicos deste grupo social, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social. No âmbito educacional, a lei reforça os direitos da criança e do jovem com deficiência à educação quando estabelece como crime

[...] punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I. recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, 1989, p. 274).⁷

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)⁸ foi reestruturada a partir da Lei nº 7.853/89 e se tornou o órgão responsável pela coordenação das ações governamentais relacionadas à pessoa com deficiência, pela elaboração de programas e projetos e pela conscientização da sociedade quanto à integração social da pessoa com deficiência.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

(Lei nº 8.060 – MAS, 1990)

O ECA foi publicado em 1990 como uma resposta às diretrizes internacionais estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O Estatuto prioriza a criança e o adolescente e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com todas as crianças e jovens brasileiros:

nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (ECA, 1990).

⁷ A mesma lei também é válida para o mercado de trabalho e o empregador.

⁸ CORDE. Disponível em: <www.mj.gov.br/corde>

Especificamente em relação às pessoas com deficiência, o Estatuto ressalta que terão atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS) e deverão ser atendidos, preferencialmente, no sistema regular de ensino, além de terem assegurado e protegido seu trabalho. Algumas das conquistas relevantes trazidas particularmente por esta legislação são:

- a) o direito de proteção integral da criança;
- b) o direito de ser ouvido;
- c) o direito da criança e do adolescente de ter direitos, e
- d) a criação dos conselhos tutelares nos municípios, os quais têm como atribuição proteger a criança e o adolescente sempre que os seus direitos “forem violados ou ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, em razão de sua conduta” (ECA, 1990, p. 23, grifos meus).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) – Lei nº 9394/96

A LDB inova ao introduzir o Capítulo V, que trata especificamente dos direitos dos “educandos portadores de necessidades especiais”⁹ (Art. 58) à educação “preferencialmente” nas escolas regulares, e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, os recursos e os apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como determina como dever das escolas responderem a tais necessidades desde a educação infantil (Art. 3º).

Desde a publicação da LDB, o termo preferencialmente tem sido foco de debate entre especialistas da área, estudiosos, acadêmicos, organizações do terceiro setor e “simpatizantes”, pois há os que defendam que esta terminologia dá margem a procedimentos excludentes por parte dos sistemas educacionais (federais, estaduais e municipais) e das escolas, ao mesmo tempo em que oferece as bases legais para tais procedimentos. Outros defendem que o termo apenas garante o direito daqueles que preferem matricular seus filhos em escolas especiais e argumentam que o sistema regular de ensino, respondendo à política de inclusão, deve absorver indiscriminadamente nas escolas regulares de ensino comum todas as crianças, os jovens e os adultos, inclusive aqueles com deficiências.

O problema, contudo, está no fato de que o termo preferencialmente possibilita a perpetuação da exclusão de qualquer criança, jovem e adulto com deficiência

9 Conforme texto da lei.

com base na lei, isto é, ele pode ser usado como justificativa pelas escolas para recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer suspender (Lei nº 7.853/89) a matrícula do(a) aluno(a) com deficiência, uma vez que há “falta de preparo dos docentes” e “inexistência de recursos” para educar esses estudantes, como ainda acontece com frequência no país. O termo preferencialmente permite às escolas afirmarem que é “preferível” que este(a) educando(a) estude em uma escola segregada apropriada “para ele(a)”! Tanto o termo como o procedimento ferem o princípio democrático da inclusão, porque violam o direito de as pessoas com deficiência estudarem – como todos! – nas mesmas escolas que seus irmãos, colegas, vizinhos.

No Brasil, reconhecendo a crise de qualidade que afeta o sistema educacional e que gera fracasso e evasão escolar, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001d, 2004) assume o compromisso de responder educacionalmente por uma ampla gama de grupos vulneráveis e de reduzir as desigualdades no que diz respeito ao acesso, à permanência na escola e ao sucesso escolar. A Secretaria de Educação Especial¹⁰ do MEC tem o papel de elaborar, implementar, coordenar e acompanhar a política nacional de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da rede de ensino e de elaborar e aperfeiçoar os instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas oficiais realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).¹¹

Não se pode negar o fato de que no sistema educacional brasileiro ainda há lacunas sólidas de recursos materiais (ex.: salas de recursos, materiais e equipamentos) e recursos humanos, como profissionais especializados na área de educação especial e professores(as) com um entendimento claro do que seja inclusão na sala de aula e capazes de ensinar usando metodologias de ensino que são inclusivas.¹² Todavia, também não se pode ignorar o fato de que nos últimos cinco anos o número de matrículas na rede de ensino de alunos com deficiência tem aumentado sistematicamente. Vale destacar que nesse mesmo contexto aumentou o acesso das famílias e das próprias pessoas com deficiência aos dispositivos legais existentes, acesso este que as torna gradualmente melhor preparadas para lutar pelos seus direitos à educação. A história abaixo ilustra uma das muitas manifestações de defesa do direito de pessoas com deficiência à educação; ela reflete experiências acontecidas em todas as regiões brasileiras:

10 Seesp. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>.

11 Inep. Disponível em: <www.mec.gov.br/inep>.

12 A Secretaria de Educação Especial lançou em 2005 o Projeto Nacional Educar na Diversidade, que tem como objetivo formar docentes usando metodologias de ensino inclusivas na sala de aula regular de forma a garantir a participação efetiva de todos os educandos(as), incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, nas atividades realizadas na classe. Para maiores informações: <www.mec.gov.br/seesp>. Para acessar o material de formação Educar na Diversidade: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>.

Em uma cidade no sul do país, a mãe de um menino cego de nove anos que nunca tinha estudado decide matricular seu filho na escola. A escola, por sua vez, *não* aceita a matrícula, justificando que *não* estão preparados para ensinar um aluno cego: nenhum professor conhece Braille e a escola não possui os recursos necessários. Segura de seus direitos, a mãe procurou um Procurador da República que, junto com a mãe, procurou a Secretaria de Educação do município. A Secretaria esclareceu que, infelizmente, na cidade não tinha nenhum aluno cego na rede e ninguém que soubesse Braille, assim, não havia como atender àquele aluno. A solução encontrada em conjunto para garantir o direito daquele aluno foi que durante seis meses a prefeitura asseguraria o transporte do aluno a uma escola da cidade mais próxima e, durante aquele período, a Secretaria realizaria a formação de professores(as) em Braille para que o aluno pudesse finalmente ser matriculado em uma escola de sua cidade. O resultado da iniciativa da mãe foi que, no ano seguinte, havia na cidade dez professores capacitados para ensinar Braille e ensinar em Braille e outras nove crianças e jovens cegos se matricularam na rede de ensino daquela cidade.

Experiências como esta são fundamentais para serem disseminadas, servirem de modelo e mostrarem que a discriminação contra crianças e jovens alunos com deficiência não pode mais ser aceita como uma prática legítima nas escolas brasileiras. Além disso, a experiência acima ilumina como as parcerias entre prefeituras (ou estados), escolas, famílias e os diversos setores da sociedade civil constituem elemento-chave para colaborativamente encontrar alternativas viáveis que garantam os direitos desses estudantes.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA – CNE nº 02/2001

Respondendo ao Capítulo V da LDB, as Diretrizes têm como objetivo orientar os sistemas educacionais acerca da educação de alunos(as) com necessidades educacionais especiais na sala comum das escolas da rede regular e oferecer subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência. Em seu Art. 2º, as Diretrizes (BRASIL, 2001c) estabelecem que

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

Este documento define os estudantes que têm necessidades educacionais especiais¹³ como aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem, associadas ou não à deficiência; os que têm dificuldades de comunicação e expressão; e aqueles com grande facilidade de aprendizagem (altas habilidades/superdotação), garantindo a todos o direito à matrícula em classes comuns da educação regular e o direito ao atendimento educacional especializado.

LEI DE ACESSIBILIDADE (Lei nº 10.098/2004)

Esta lei atende a uma demanda histórica dos movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas com deficiência: trata da acessibilidade ao meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos etc.), aos sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas. Tal lei representa um passo decisivo para a inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência ou mobilidade reduzida nas várias esferas da vida humana, incluindo escola, serviços de saúde, mercado de trabalho, lazer, turismo e acesso à cultura.

O avanço na legislação deveria representar um avanço também na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, assim como – se considerados os textos legais – o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos e alunas com deficiência deveriam estar representados no panorama educacional atual. Todavia, apesar de todo o arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis (SCS, 2003; FERREIRA *et al.*, 2002; BANCO MUNDIAL, 2003; BIELER, 2004) revelam que, para a grande maioria da população, as leis e os procedimentos legais não são conhecidos e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas (BANCO MUNDIAL, 2003; FERREIRA, 2003, 2006b).

13 Na mesma linha, o Censo Escolar 2005 define alunos com “necessidades educacionais especiais” como aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem, que podem não estar vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.

Como resultado de tal “estado da arte”, as crenças e os mitos sobre as “incapacidades” das pessoas com deficiência continuam a perpassar o cotidiano escolar e a se manifestar na forma de discriminações que geram a exclusão daqueles que, a muito custo, conseguiram romper as barreiras de acesso à escolarização. Assim, é necessário e urgente conhecer como a discriminação se materializa no contexto escolar.

ESTUDO CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E A CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: UM INSTRUMENTO DE DEFESA

Como vimos, após a publicação da LDB, em 1996, o número de estudantes com deficiências aumentou no sistema de ensino brasileiro. Apesar disso, esses estudantes ainda enfrentam barreiras significativas tanto para serem matriculados nas escolas, como para serem aceitos pelas comunidades escolares e terem acesso a oportunidades para aprender conteúdos curriculares relevantes à sua formação humana e ao seu desenvolvimento escolar. Colocado de forma simples, estudantes com deficiências, mesmo que matriculados nas escolas públicas ou privadas, continuam sofrendo discriminação e são empurrados para as margens da vida escolar (ALLAN, 1999), conforme dados do estudo¹⁴ Crianças com Deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa (FERREIRA *et al.*, 2002).

Durante o ano de 2002, coordenei na ONG Ed-Todos¹⁵ o estudo exploratório qualitativo de pequena escala¹⁶ sobre violação dos direitos de crianças e jovens com deficiência em duas cidades nordestinas, o qual teve como objetivo aprofundar e sistematizar o conhecimento empírico existente sobre experiências de discriminação vividas por essa população no âmbito de suas famílias, escolas e comunidades. (O estudo também identificou experiências positivas que refletem os direitos estabelecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), que não serão aqui abordadas.)

Considerando-se os objetivos do estudo, adotamos entrevista (semiestruturada individual e em grupo) como o principal instrumento de coleta de dados,¹⁷ a partir da qual mapeamos relatos de experiências de discriminação. A análise dos dados levantados permitiu-nos identificar características comuns de experiências de

14 O referido estudo reproduziu o estudo internacional (SCS, 2001) de mesmo nome, ambos realizados com financiamento da organização Save the Children, da Suécia (www.scslat.org), que tem como missão promover e defender os direitos de crianças e jovens.

15 A ONG Educação para Todos – Ed-Todos <www.edtodos.org.br> foi fundada em 1998 e tem como missão promover os direitos de crianças, jovens e adultos de grupos vulneráveis e combater a exclusão educacional através da promoção da educação inclusiva.

16 Realizado no primeiro semestre de 2002.

17 Realizada por uma equipe constituída por dois alunos de graduação dos cursos de História e Pedagogia, uma psicóloga e uma acadêmica, ambas especialistas na área de necessidades educacionais especiais e educação da pessoa com deficiência.

discriminação e estabelecer categorias diversas em que estas se inserem. Os relatos, por sua vez, foram organizados como pequenas histórias ilustrativas que oferecem recortes relevantes do tipo de discriminação vivida e contada por crianças e jovens com deficiência.

A coleta de dados foi realizada em escolas regulares e em escolas especiais ou instituições especializadas de atendimento à pessoa com deficiência. A população entrevistada era constituída por um universo de 163 indivíduos, abrangendo na sua maioria crianças e jovens com deficiência com idade entre 0 e 18 anos,¹⁸ conforme estabelecido no Artigo 1 da CDC, e suas mães. Secundariamente, entrevistamos pais (sexo masculino) ou parentes e vizinhos, docentes e profissionais que atuam em escolas especiais ou instituições que oferecem serviços de reabilitação para essa população. No total, foram colhidos 265 histórias ou eventos isolados de violação (ou de respeito) aos artigos da Convenção de Direitos da Criança. Os dados revelam que:

- O maior número de histórias refere-se a experiências vividas por meninos e rapazes, e um menor número, por meninas e moças: a diferença percentual entre sexos é de 16,5%.
- A maioria das histórias é de experiências vividas por crianças e jovens com deficiência intelectual (33,74%), em seguida, por deficiência física (19,01%) e deficiência visual (15,3%), muitos dos quais puderam ser ouvidos durante as entrevistas.
- Os menores índices de histórias referem-se às dificuldades emocionais e de comportamento (5,52%), deficiência auditiva (6,3%) e deficiência múltipla (8,58%).

Nossa interpretação para estes últimos dados é a de que, no caso de crianças e jovens que apresentam dificuldades no âmbito do comportamento (transtornos globais de desenvolvimento), o baixo percentual se deu pelo fato de elas não estarem nas escolas ou nas instituições que visitamos. No segundo caso, não realizamos entrevistas nas escolas de surdos e, no terceiro caso, porque as crianças e os jovens com deficiência múltipla são predominantemente atendidos por serviços conveniados (clínicas médicas e de reabilitação), ou pelo Sistema Único de Saúde (SUS) – postos e hospitais.

Ao final da coleta e da tabulação dos dados, constatamos que o número de crianças e jovens entrevistados com dificuldade de aprendizagem era bastante reduzido. Então, decidimos visitar duas escolas públicas que possuíam classes especiais,

18 Todos os nomes aqui usados são fictícios para proteger a identidade das crianças e de suas famílias.

e procedemos a uma nova série de entrevistas a fim de levantar dados mais consistentes sobre as experiências vividas por esses estudantes.

Os achados do estudo mostraram que a violação ao direito à educação, comum na rede escolar, possui inúmeras facetas perversas para a criança e o jovem com deficiência e sua família, influenciando sobremaneira o modo como as pessoas ou as organizações entendem e respondem a elas, conforme pode ser observado a seguir:

- as escolas e os(as) professores(as) não estão e não se sentem preparados para receber crianças com deficiência em suas classes regulares; assim, uma das práticas mais comuns nas escolas é a recusa da matrícula ou a tentativa de ver se a criança se adapta;
- as crianças e os jovens que são aceitos nas escolas da rede pública de ensino tendem a abandoná-las, pois elas não respondem às suas necessidades; com isso, perdem oportunidades de conviver com seus pares e de encontrar mais oportunidades para o seu desenvolvimento;
- as famílias que retiram seus filhos das escolas públicas, mas não desistem de sua escolarização, inclinam-se a buscar escolas especiais ou escolas particulares, isto quando a sua situação financeira permite;
- com frequência, um número significativo de crianças que estudam em escolas especiais posteriormente integradas a escolas regulares tendem a ser reencaminhadas às escolas especiais por seus responsáveis considerá-las menos discriminatórias e menos arriscadas para os seus filhos;
- algumas mães consideram que as escolas especiais não são ambientes seguros para os seus filhos em função de duas razões:
 - facilidade para os filhos e as filhas deixarem o prédio da escola sem nenhum tipo de controle por parte dos funcionários;
 - possibilidade de as filhas ou os filhos serem agredidos por crianças maiores;
- nas escolas privadas há a tendência para a não aceitação das crianças com deficiências sob a alegação de que a escola não está preparada para recebê-las; entretanto, aquelas que matriculam esses(as) alunos(as) podem acrescentar uma taxa extra à mensalidade, justificada pela assistência extra que a criança deve requerer. Contudo, a referida taxa não assegura a prometida assistência;

- a educação oferecida para esses estudantes é, em geral, pobre em qualidade educacional e mantém-se no âmbito das atividades oferecidas na educação infantil, isto é, atividades lúdicas, artísticas e esportivas, o que contribui para a perpetuação da crença em suas incapacidades e na falta de oportunidades para se desenvolverem.

Além dos achados acima apresentados, foram identificadas quatro categorias que abrangem as formas de violação¹⁹ dos direitos de crianças e jovens com deficiência no contexto educacional escolar, consideradas pela equipe de pesquisa como as mais representativas das experiências vividas, quais sejam: a) despreparo da escola e dos(as) professores(as); b) preconceito por parte de pais e educadores(as) de crianças sem deficiência; c) situações de agressão verbal e de desrespeito; e d) submissão dos pais em situações de discriminação.

A) DESPREPARO DA ESCOLA E DOS(AS) PROFESSORES(AS)

O estudo detectou que as escolas e os professores se consideram despreparados para receber alunos(as) com deficiência, para inseri-los no contexto e nas atividades escolares e para integrá-los na classe e com os colegas. Os professores parecem acreditar que se dispuserem de seu tempo na classe para apoiar este(a) educando(a), envolvê-lo(a) nas atividades propostas para a turma ou integrá-lo(a) às atividades com os colegas, isto se dará em detrimento dos outros estudantes. Na mesma linha, os pais de alunos(as) com deficiência também consideram que os(as) professores(as) não estão preparados para ensinar seus filhos. As histórias a seguir ilustram algumas situações de discriminação sofridas por esses estudantes em suas turmas, particularmente em relação à não participação nas atividades pedagógicas e ao isolamento da classe como um todo.

A gente tentou muitas vezes matricular nosso filho numa escola regular, mas não tivemos sucesso... sempre ouvíamos NÃO dos diretores e, a justificativa era de que não estavam preparados para lidar com este tipo de aluno e de que ele precisa é de uma escola especializada.

(Mãe de Paulo, que tem dez anos e deficiência intelectual)

Ricardo tem três anos e visão subnormal. Está estudando numa creche (em sala de aula comum), mas a professora o deixa isolado, de forma que seus coleguinhas não possam se aproximar dele. Ela

19 As histórias de respeito não são abordadas neste artigo, por ser nosso foco a experiência de discriminação.

disse que não tem condições e nem tempo para trabalhar com ele, por isso, evita que as outras crianças se aproximem dele.

(Profissional)

Eu estudei no instituto dos cegos. Pra mim foi uma vitória estudar na melhor escola do Nordeste. Com 15 anos fui para a escola regular. Os professores e meus colegas não me respeitavam. Uma vez minha professora disse: – Não sei pra que cego estuda nesse colégio. Eles dão muito trabalho e deveriam estudar numa escola especial só para eles. Na rua, às vezes as pessoas me dão esmolas, como se tivessem pena de mim...

(Fernando, 18 anos)

Recusar matrícula, matricular e isolar na sala de aula, impedir o contato com os colegas configuram-se atos discriminatórios e violações graves do direito de qualquer estudante à educação e à convivência em condição de igualdade, conforme já discutido na legislação. O mesmo vale, portanto, para a pessoa com deficiência. Então, a crença no “despreparo da escola e do(a) educador(a)” – já cristalizada no discurso e na cultura das escolas – não se justifica mais, pois “se” as escolas estão despreparadas, seus(suas) gestores(as) deveriam buscar efetivar a preparação docente necessária para “também” escolarizar esses estudantes. Se os(as) educadores(as), contudo, ainda não se sentem confiantes quanto ao seu repertório pedagógico para ensinar estudantes com deficiência, precisam buscar apoio nos colegas docentes, nos próprios estudantes com deficiência e nas suas famílias e também nos outros educandos, para juntos construírem um novo fazer pedagógico que inclua todos(as) nas atividades e na vida escolar. Além disso, os docentes devem exigir da gestão da escola o desencadeamento de ações, em parceria com as secretarias de educação e as organizações do terceiro setor, que contemplem as necessidades docentes, assim como aconteceu com o aluno cego na cidade do sul do Brasil, citado neste artigo.

B) PRECONCEITO POR PARTE DE PAIS E EDUCADORES(AS) DE CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA

O estudo revela que educadores(as) e pais de estudantes sem deficiência – os habitualmente denominados normais – expressam claramente seu preconceito quanto à convivência entre seus filhos e os colegas com deficiência e revelam ignorância acerca dos benefícios de tal convivência. Preconceitos geram inevitavelmente

a não aceitação desses(as) alunos(as) e o seu isolamento na sala de aula e na rede de relações da escola. Ambos os atos são discriminatórios e estabelecem as raízes da exclusão na escola, conforme as histórias a seguir ilustram:

Edson foi inserido com sucesso na escola particular, que se mobilizou para recebê-lo. Entretanto, o pai de um outro aluno recusou-se a aceitar a ideia de que o seu filho estudaria com um colega com deficiência. Este pai mobilizou os outros pais e convenceu-os a retirar os seus filhos da escola caso Edson permanecesse nela. A turma de Edson foi fechada e ele foi obrigado a deixar a escola. (Profissional – Edson tem sete anos e déficit auditivo e visual)

Na idade escolar, Ronaldo foi estudar numa escola regular, onde só permaneceu um ano, pois a professora disse que ele não tinha condições de estudar e que tirava a concentração das outras crianças. Ele tem muita vontade de estudar, mas as escolas não o aceitam. (mãe de Ronaldo, que tem deficiência intelectual)

Sempre que tentava uma creche para Gustavo a resposta era a mesma: “Não aceitamos porque ele é deficiente”. A mãe dele sempre explicava que ele só tinha paralisia nas pernas e que era capaz de aprender como qualquer outra criança. Mesmo assim não conseguiu vaga em nenhuma creche. Hoje Gustavo fica em casa com as tias e a avó. Ele assiste TV o dia todo. (mãe/tia de Gustavo, que tem três anos)

O preconceito visível ou implícito nas histórias acima revela ignorância e desconhecimento sobre as potencialidades das pessoas com deficiência e o entendimento da deficiência como uma entidade homogênea (FERREIRA, 2004), isto é, considerá-la como “incapacidade” significa necessariamente entender que qualquer pessoa que seja caracterizado por ela é incapaz de aprender. No entanto, diferentes deficiências geram diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem, exatamente como acontece com pessoas que não as têm. Um bom e claro exemplo é o físico Stephen Hawking, mundialmente conhecido, que tem uma deficiência física severa e é brilhante intelectualmente, com um nível de produção e reconhecimento internacional acima da média dos acadêmicos em geral.

A crença infundada, calcada no desconhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento e nas potencialidades de aprendizagens da pessoa com deficiência, gera preconceito e exclusão educacional. Dessa forma, o combate ao preconceito, através da promoção da conscientização das comunidades escolares em relação às

peças com deficiência, constitui ação urgente nas organizações educacionais, visando evitar que crianças como Edson, Ronaldo e Gustavo, este último que “só tinha paralisia nas pernas”, sejam impedidas de exercer seu direito à educação. Nesse contexto, é fundamental que não haja dúvidas sobre a importância do papel do(a) professor(a) no sentido de conscientizar e prevenir situações como as que apresento a seguir.

C) SITUAÇÕES DE AGRESSÃO VERBAL E DE DESRESPEITO

O nível de agressão verbal, rotulação e desrespeito à criança e ao jovem com deficiência é significativo e sistematicamente se encontra presente na escola. O estudo revela que é prática comum nas escolas os docentes ignorarem tais ocorrências, ou seja, professores(as) presenciam o ato discriminatório e não protegem a criança vítima da agressão, conforme as histórias indicam:

Breno tem 13 anos e estudava numa escola regular. Ele era tratado como palhaço pelos colegas. Um dia, eles colaram um papel com o desenho de um pênis pendurado nas costas de Breno, e por onde ele passava as pessoas faziam gozações, inclusive alguns funcionários. Eu tirei o Breno da escola, embora ele já estivesse na 4ª série. Penso em contratar um professor particular para ele. (Mãe de Breno, que tem deficiência intelectual)

Meus colegas me chamam de doido na escola por causa de meu comportamento. (Márcio, 12 anos, tem deficiência física)

Fabiana nasceu com Síndrome de Osteopetrose, possui uma deformidade física e é cega. Ela não quer mais estudar porque seus colegas a chamam de “monstrinho”. (Profissional/Mãe – Fabiana tem 14 anos)

Os colegas da classe sempre o chamam de Corcunda de Notre Dame! Tem dia que Alano chega chorando em casa, dizendo que não quer ir mais à escola. (Profissional/Mãe de Paulo, que tem oito anos e deficiência física)

Marcelo tem baixa visão e está numa escola regular cursando a 3ª série, mas como possui dificuldades de aprendizagem, sua série não é compatível com sua idade – 11 anos. Durante o intervalo ele sempre fica isolado e é apelidado de “ceguinho” pelos coleguinhas. (Profissional/Mãe)

Rótulos e comentários desagradáveis sobre altura, peso, inteligência, tipo de roupa etc. constituem parte da vida em relação. Nas escolas não é diferente. Todavia, quando as brincadeiras sem importância passam a se caracterizar como situações de discriminação que criam prejuízos e vitimizam as pessoas, isto significa que algo precisa ser feito pela escola e pelo(a) educador(a). É da inteira responsabilidade dos(as) gestores(as) escolares o modo como tais experiências são tratadas. No caso de Breno, Marcia, Fabiana, Paulo e Marcelo não há dúvidas acerca dos prejuízos causados (os depoimentos falam por si só!), os quais deveriam ser identificados pela gestão da escola como uma questão a ser solucionada a fim de evitar que esses estudantes sejam vulnerabilizados e empurrados para as margens da vida escolar e da escolarização.

Experiências negativas devem servir de base aos(às) gestores(as) e docentes para que criem estratégias de conscientização da comunidade escolar – tanto sobre as ocorrências em si como no que diz respeito à riqueza de se conviver com as diferenças no espaço escolar. As famílias de estudantes com deficiência, impotentes diante da indiferença da escola, acabam por se submeter à discriminação.

D) SUBMISSÃO DOS PAIS EM SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO

Os dados revelam que os pais tendem a ser subjulgados pelas pressões oriundas das relações sociais desrespeitosas, discriminatórias e pela falta de apoio da escola aos seus filhos. As histórias abaixo atestam como as pressões sociais são ocorrências comuns na vida escolar:

Francisca estudava na escola regular. Eu cheguei lá e uma mãe disse: – Olha, é a mãe da “doidinha!”. Eu então tirei minha filha daquela escola. Quando fui falar com a diretora, tive que ouvir: – Eu não vou perder alunos por causa de sua filha... Como esta não era a primeira vez que esse tipo de situação acontecia, eu decidi que não quero mais minha filha na escola regular. Agora ela está estudando na escolinha do centro de reabilitação da cidade (Mãe de Francisca, que tem 8 anos e deficiência física).

Eu não vou permitir que a professora discrimine Ricardo só porque ele tem visão subnormal e eu sou cega! (Mãe de Ricardo, com 10 anos).

Minha filha tem 11 anos e está numa escola especial. O meu marido não quer que ela frequente a escola regular, porque ela frequentou por um ano e nós vimos que ela ficava isolada das

outras pessoas, não aprendia nada e as outras crianças não entendiam o que ela falava. Minha filha sempre chegava triste da escola; por isso, o pai dela não quer que ela estude com crianças normais (Mãe de Cássia, que tem deficiência intelectual).

A professora [da escola particular] discriminava meu filho e o isolava dos outros colegas na sala de aula. Os meninos batiam nele e o chamavam de doidinho. Eu procurei a diretora que me ignorou. Então, sem o apoio da escola e diante da situação, resolvi retirá-lo da escola (Mãe de Paulino, que é filho adotivo, tem 16 anos e deficiência intelectual).

Eu me recuso a colocar meu filho, que tem deficiência intelectual, na escola regular, pois ele não fala e vai ser maltratado pelos outros alunos. Eu não confio em deixar o meu filho sozinho num ambiente estranho (Mãe de Augusto, com cinco anos).

Os depoimentos revelam que o medo das pressões reais, imaginadas ou previstas faz parte da vida e das experiências de pais e mães de pessoas com deficiência no contexto da escola. Na minha perspectiva, o ponto-chave do medo em face de tais pressões tem origem no fato de que – como fica bastante evidente nas falas – a gestão escolar tende a não se posicionar na defesa desses(as) alunos(as). Obviamente, a experiência contínua de falta de compromisso com a educação efetiva de seus(suas) filhos(as), associada à falta de apoio por parte de gestores(as) e docentes, gera sentimento de impotência em pais e mães e, conseqüentemente, a sua submissão diante do ato discriminatório. Parece natural, portanto, que pais e mães considerem melhor retirar seus filhos das escolas para protegê-los de situações adversas, pois estas podem, inclusive, envolver risco físico. Embora a decisão de mudar de escola seja compreensível, retirar dela o(a) aluno(a) com deficiência após a vivência de situações adversas apenas contribui para que a escola perpetue suas práticas discriminatórias e para que sejam fortalecidas as barreiras à inclusão e às oportunidades iguais na escolarização desses estudantes.

CONCLUSÃO

A discriminação é prática corrente na sociedade, nos relacionamentos humanos e reflete a relação de poder e subalternidade que envolve as classes e os grupos sociais. Vítimas de discriminação ao longo da história da humanidade e de suas vidas, as pessoas com deficiência – diferente do que se acredita – possuem clara visão

acerca da discriminação, do preconceito e do tratamento desigual que sofrem nas organizações escolares em qualquer nível e modalidade educacional. Evidentemente, as pessoas com deficiência e suas famílias ressentem-se das experiências de discriminação e, sozinhas, buscam formas para a superação das barreiras que encontram no cotidiano, as quais são geradas, em grande parte, exatamente por aqueles(as) que deveriam protegê-las: pais e mães, gestores(as), educadores(as), docentes, colegas e familiares de seus colegas.

A consequência da discriminação, das pressões internas (pessoais) e externas acaba por estabelecer as bases psicológicas para que esses educandos se tornem jovens e adultos vulneráveis socialmente, como veremos abaixo através de seus próprios depoimentos:

O que sempre me chateou foi que as pessoas me viam e me chamavam de ceguinho. Eles tinham preconceito comigo. A partir daí, comecei a beber [...] ficava embriagado quase o dia todo. Minha família tinha um pouco de cuidado, mas não o suficiente para impedir que eu bebesse. Hoje, depois que meus pais me trouxeram para o instituto, eu só estudo e faço esportes. (Anderson, 16 anos)

Quando eu comecei a ir à escola, os colegas me olhavam como se eu tivesse uma doença contagiosa, e alguns ainda me chamavam de aleijada e nem queriam conversar comigo. Quase todos os dias eu chegava em casa chorando. (Karla tem 18 anos e deficiência física)

Me sinto discriminada na escola com a falta de respeito [...] A coordenação está sempre me colocando dificuldades para os meus trabalhos; quando eu necessito de uma adaptação, mil e uma desculpas são levantadas, principalmente pela professora de matemática. (Morgana tem 17 anos e é cega)

A maior dificuldade que eu enfrento é na escola; todos me chamam de aleijado por causa das muletas. A professora até que tem a intenção de me ajudar contra a vontade dos meninos, só que muitas vezes até ela mesmo ri de mim. (Irenaldo tem 16 anos)

Tais vozes expressam de forma clara – e assustadora – a intensidade com que as experiências de discriminação ocorrem na escola – espaço que, por excelência, deveria se caracterizar como formador dos valores humanos necessários ao desenvolvimento da cidadania. Ao contrário, o presente estudo ilumina que o “lugar da

educação por excelência” e as práticas no cotidiano escolar estão longe de se caracterizarem como educacionais e pedagógicas, cuja finalidade é formar para a cidadania, pois denotam a crueldade e a falta de solidariedade que perpassam as relações humanas nessas organizações.

A legislação brasileira é avançada no que diz respeito às garantias de direito à educação na rede regular de ensino comum. O sistema educacional está gradualmente mudando sua política em relação a matricular e a aceitar (talvez fosse melhor dizer “tolerar”?) estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas. Todavia, o momento atual é de transição, processo que inevitavelmente se caracteriza por lentidão, emergência de dúvidas, conflitos e resistências nas comunidades escolares, às quais cabe a tarefa de materializar os princípios da inclusão e desenvolver escolas comprometidas com a educação e o sucesso escolar de todos(as) os(as) estudantes.

No atual momento histórico da educação brasileira, embora a legislação garanta os direitos das pessoas com deficiência à educação e muito se debata sobre a inclusão educacional no Brasil,²⁰ a maioria dos(as) educadores(as) ainda não possui clareza conceitual sobre o que quer dizer inclusão na esfera do cotidiano escolar e não possui conhecimentos relevantes e consistentes acerca dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência que, como vimos, hoje representam um amplo conjunto de dispositivos legais e diretrizes.

O estudo revela que a violação dos direitos contidos na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) acontecem com frequência significativamente maior do que as ações de respeito a Convenção. Muitas vezes a discriminação adota características de crueldade e maus-tratos e, mesmo assim, a gestão escolar ou os próprios pais não acionam as instâncias legais existentes, o que de certa forma reforça e corrobora a ainda vigente concepção de que pessoas com deficiência não são “sujeitos de direito”.

Em um contexto de falta de garantias civis, uma criança que tenha nascido com deficiência pode ser abandonada, escondida, deixada à míngua para morrer, trancafiada, abusada sexual ou psicologicamente ou sofrer outras crueldades que seriam difíceis de listar. Ao longo da vida, submetida a situações desumanas, crianças, jovens e adultos terão experienciado tanta falta de oportunidades, opressão e submissão que certamente se tornarão jovens e adultos desajustados, encolhidos, com potenciais embotados e, em alguns casos, com comportamentos socialmente inaceitáveis.

20 Talvez a coroação da “inclusão” como um tema atual e da moda tenha sido a sua introdução na novela da Globo (horário nobre) *Páginas da Vida*, na qual se debate cotidianamente assuntos e situações escolares vividas por estudantes com deficiência na família, na escola e na comunidade.

Dessa maneira, a educação, a escola, os(as) educadores(as), em parcerias efetivas com as famílias de estudantes com deficiência e com os próprios estudantes, passam a constituir “elementos-chave no combate a todas as formas de discriminação”, à violência e à violação dos direitos desse grupo social no espaço educacional. Na condição de elementos-chave, os(as) educadores(as) devem transformar-se em “agentes de proteção de alunos e alunas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade na escola”.²¹ Nesse papel, os(as) educadores(as) devem se comprometer com a identificação, a busca de soluções e a remoção das situações que geram tal vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que asseguram sua educação em condições igualitárias. Assim, a aquisição de conhecimentos sobre os direitos humanos, os direitos da criança e os direitos das pessoas com deficiência é crucial para que compreendam a extensão, o valor e a importância de seu papel como agentes de proteção e promoção dos direitos humanos no contexto educacional.

O combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar só será possível através de ações pedagógicas participativas que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias. Essas ações devem ter como objetivo a conscientização da comunidade escolar e o seu envolvimento como um todo no processo de construção da cultura inclusiva, a partir da qual os membros da comunidade passam a acreditar e a compreender as razões pelas quais todos(as) devem ser igualmente valorizados, reconhecidos como iguais, procurando apoiar-se mutuamente, colaborar entre si e, acima de tudo, encontrar as mesmas oportunidades de formação humana, de aprendizagem e de participação na vida escolar (incluindo a sala de aula e o acesso ao currículo), a fim de poderem no futuro ter chance de se tornarem cidadãos ou cidadãs ativos(as) e produtivos(as) na vida adulta.

²¹ Sejam estudantes com deficiência ou sob outras condições de vulnerabilidade, entre as quais, ser negro, indígena, ser jovem e estar grávida, ser do campo e estudar na zona urbana etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAN, J. *Actively Seeking Inclusion*, pupils with special needs in mainstream schools. [U.S.A.]: Philadelphia Falmer Press, 1999. (Series studies in inclusive education).

BANCO MUNDIAL. *Relatório diagnóstico da situação das crianças e jovens com deficiência no Estado de Pernambuco*. Brasília: Banco Mundial, Governo do Estado de Pernambuco, 2003.

BIELER, R. B. Entrevista com Rosangela Berman Bieler, consultora do Banco Mundial. *Revista Sentidos*, p. 10-12, out./nov. 2004. Disponível em: <www.sentidos.com.br>.

BOBBIO, N. *Igualdade e liberdade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2001a.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Direito à educação: subsídios para gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais*. 2.ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. _____. *Direito à educação, necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro; orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, 2001b.

_____. _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: MEC, 2001c.

_____. _____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: MEC, 2001d.

_____. Ministério da Ação Social. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: MAS, 1990.

BUARQUE DE HOLLANDA, A.B. *Novo Aurélio, o dicionário de língua portuguesa*. Século XXI. Editora Nova Fronteira, 1999.

DAA. *It is our world too! A report on the lives of disabled children; disability awareness in action*. Published on behalf of the UN General Assembly Special Session on Children-Rights for the Disabled Children. [U.S.A.]: DAA, 2001.

IBGE. *Censo demográfico, 2000*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

INEP. *Censo 2005 aponta redução de matrículas nos Estados e Municípios*. Ministério da Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Assessoria de Imprensa, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news05_12.htm>.

FERREIRA, W. B. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. *Revista Alfabetização e Cidadania*, n. 19, 2006b.

_____. *Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006a. p. 125-131.

_____. Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN: FAMÍLIA, AGENTE DA INCLUSÃO, Bahia, 9 set, 2004. *Anais...* Bahia: Federação Síndrome de Down, 2004. p. 21-26. Disponível em: <www.federaçãosinddown.org.br>.

_____. *Making sense of exclusion from schools, international perspectives*. 2001. Tese (Doutorado) - University of Manchester, Inglaterra. Disponível em: <windyferreira@hotmail.com>.

_____. Relatório políticas públicas & educação inclusiva. In: BANCO MUNDIAL. *Educação inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e perspectivas futuras*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/inclusiva>.

FERREIRA, W. B. et al. *Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa*. [S.l.]: ONG Educação para Todos, 2002. Disponível em: <www.edtodos.org.br>.

OLIVER, M. *Inclusive Education: a human right issue*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education, 1997. Disponível em: <<http://www.inclusion.uwe.ac.uk>>.

ONU. *Convenção dos Direitos da Criança*. Nova York: ONU, 1989. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>.

_____. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Nova York: ONU, 1968. Disponível em: <<http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convDiscrimina.pdf>>

_____. *Declaração dos Direitos Humanos*. Nova York: ONU, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>.

SCS. *Aprendendo sobre os direitos das crianças com deficiência: guia de orientação à família, escola e comunidade de Pernambuco*. Suécia: Save the Children, 2003. Disponível em: <www.scslat.org>.

_____. *Disabled Childrens Rights: a practical guide*. Sweden: Save the Children, 2001. Disponível em: <www.rb.se>.

SHIA. *Human Rights and Persons with Disability: report from SHIA*. Sweden: Swedish Organisations of Disabled Persons International Aids Association/ Human Rights & Disability Network, 2000. Disponível em: <<http://www.shia.se>>.

UNESCO. *Formação de professores: necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: UNESCO, 1996.

VILAS-BÔAS. *Ações afirmativas e o princípio da igualdade*. Rio de Janeiro: Editora América Jurídica, 2003.

WIKIPEDIA. *Discriminação*, 2006. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Discrimina%C3%A7%C3%A3o>>.

3. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Júlio Romero Ferreira

O tema do financiamento da educação básica tem sido pouco contemplado nas pesquisas sobre a educação especial. De fato, até recentemente, o estudo mais abrangente sobre financiamento da educação especial talvez tenha sido aquele feito pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1996, sobre o perfil do financiamento e das despesas em educação especial no Brasil. Ele constatou o que os autores denominaram “processo de terceirização desse atendimento educacional”, com a subvenção parcial das entidades filantrópicas pelo poder público (BRASIL, 1996). Essa mesma leitura do processo de omissão/transferência é confirmada nos estudos de Silva (2003) sobre o caráter assistencial da educação especial em nosso país.

Nossa intervenção consiste em um comentário que busca localizar a educação especial como expressão pontual das políticas educacionais, tentando mostrar a especificidade da relação público *versus* privado em termos de atendimento e financiamento pelo setor público e em termos dos serviços de atendimento educacional.

De início, registra-se que, na história da educação brasileira, a educação de alunos com deficiência sempre foi pouco priorizada ou assumida pelo Estado, o que permitiu às organizações filantrópico-assistenciais assumirem papel central na política e na gestão da área e no atendimento educacional para essas pessoas. Pela mesma lógica, muito do atendimento em saúde e assistência social foi também assumido pelo trabalho dessas instituições, o que ajuda a compreender o desafio de

superar tal processo de exclusão ou, para usar expressão do deputado Ivan Valente em referência ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, de “dessolidarização” do Estado em relação à área de educação especial (VALENTE, 2001).

A educação especial brasileira construiu-se assim como um subsistema predominantemente paralelo fora e dentro das escolas comuns, concentrado principalmente nas escolas especiais privadas e, no processo de expansão do ensino fundamental, nas classes especiais das escolas públicas. As reformas educacionais dos anos 90 já se deram em um contexto de transição para a área de educação especial, devido em parte à crítica acumulada em relação ao funcionamento das classes especiais das escolas públicas (até ali, quanto aos seus critérios de composição; depois, quanto à sua existência) e aos movimentos locais e internacionais pela inclusão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, reforçou essa referência à matrícula preferencial na rede regular de ensino, registrando que o poder público deve adotar como alternativa prioritária a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino, independentemente do apoio às instituições especializadas. E a lei criou novas exigências para a atuação e para os convênios das instituições filantrópicas em dois sentidos: ao definir de modo mais preciso o que são e o que não são despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino e, em particular, ao indicar que os órgãos normativos deveriam estabelecer critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Esta definição, em princípio adotada para evitar o financiamento a escolas privadas comuns que tivessem alunos com necessidades especiais, trouxe o problema de financiar instituições que oferecessem outros serviços de reabilitação, saúde e assistência e que não se organizassem claramente como instituições escolares na forma da lei. Como decorrência, assistiu-se a um processo de reestruturação das instituições para garantir o apoio público (um exemplo é o programa Apae Educadora), definindo e/ou descrevendo suas atividades em termos de níveis de ensino. Não está claro se esta “escolarização” das instituições tende a facilitar o encaminhamento de seus alunos para a escola comum ou, mais provável, a dificultá-lo.

Após a LDB, a questão do financiamento em educação especial voltou à pauta na discussão do Plano Nacional de Educação. A proposta do MEC para a área de educação especial, que já se mostrava tímida em termos da reprimida demanda de atendimento para esses alunos, foi alterada no Congresso de modo a dar mais relevância à atuação das instituições filantrópicas, como se pode ver no quadro a seguir, que compara a redação de alguns trechos dos dois documentos.

Quadro 1 – Referências selecionadas sobre a educação especial na proposta original do MEC e no texto final do Plano Nacional de Educação

Proposta do MEC, janeiro 1998	Lei nº 10.712, de 9/1/2001
...há casos muito mais sérios, caracterizados por alto grau de comprometimento mental ou por deficiências múltiplas, que exigem atendimento educacional diferenciado em instituições especializadas	As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem
Redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, de forma a favorecer e a apoiar a integração em classes comuns	Redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se preciso, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e a apoiar a integração em classes comuns
Definir indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições modelares de educação especial, públicas e privadas	Definir, em conjunto com as entidades da área, indicadores básicos de qualidade para o [...]
-----	Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos [...]

É interessante observar que as alterações na redação desta parte do PNE foram propostas apenas por parlamentares ligados às instituições filantrópicas, como se devesse caber exclusivamente a eles a preocupação com a área.

O PNE registrou a meta de aumentar os recursos destinados à educação especial a fim de atingir em 10 anos o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, meta que, como outras do Plano, não deverá ser cumprida. Entre 1995 e 2003, os valores da subfunção educação especial no Orçamento da União oscilaram em torno de 0,3% (FERREIRA; GLAT, 2003), o que ajuda a entender por que a proposta inicial do MEC falava em aumentar os recursos para atingir de 1 a 5%. Além dessa meta, duas outras foram destacadas na publicação do Inep, *Desafios do PNE* (BRASIL, 2004), como aquelas de maior impacto financeiro: a de assegurar escolas adaptadas e com padrões mínimos de infraestrutura em cinco anos (o texto do PNE informou que em 1998 apenas 14% das escolas brasileiras tinham banheiros adaptados) e a de assegurar o atendimento de todos os alunos de sete a 14 anos no ensino fundamental em dez anos.

Esse levantamento do Inep estimou que seria necessário pelo menos triplicar o número de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental no período de 2003 a 2011, utilizando como base a estimativa de 1,6% de alunos com deficiência nessa faixa etária. Outras estimativas trazem números maiores, dependendo da base de cálculo e dos níveis de ensino envolvidos: Pinto (2002) estimou que as matrículas globais em educação especial deveriam crescer dez vezes a partir de 2000 para atingir as metas do Plano para 10 anos; o próprio MEC e outras instituições já utilizaram a referência da Organização Mundial da Saúde, de 10% de pessoas com deficiência na população, para calcular a demanda da área, mas é uma referência inadequada para a faixa etária da população escolar; outras fontes, usando a exagerada referência de 14,5% do Censo do IBGE de 2000, indicam um déficit maior.

De fato, não há dados que permitam calcular quantos alunos com deficiência estão fora da escola, até porque isso depende de como os identificamos e classificamos. Se, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, ampliarmos o contingente desses alunos, mudam as perspectivas. De todo modo, sabe-se que, independente da segurança dos dados ou da variação das referências, o atendimento é muito pequeno (20% dos municípios brasileiros, em 2005, não registraram matrículas de alunos com deficiência) e excessivamente concentrado nas séries iniciais do ensino fundamental; revelando a dependência das instituições filantrópicas principalmente para o atendimento na educação infantil e na de jovens e adultos (EJA). Isso pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 – Porcentagem de matrículas em escolas públicas na educação básica e na educação especial (escolas especiais e comuns), segundo o Censo do Inep/2005

Nível/modalidade	Educação básica (56.733.865 matrículas) % público	Educação especial (640.317 matrículas) % público
Creche/Estim.precoce	62,0	24,3
Pré-escola	73,8	40,5
Ensino fundamental	90,0	72,3
Ensino médio	87,8	83,0
EJA	95,5	47,5
Educ. profissional básico	-----	14,0
Educ. profissional técnico	41,7	15,4
Educação especial	60,0	----

Fonte: Brasil, 2006

Percebe-se a reduzida participação da escola pública na educação infantil, na EJA e no ensino profissional. Por outro lado, os dados do ensino médio, que indicam alta porcentagem de matrículas na escola pública, devem ser lidos junto com uma outra informação do mesmo Censo, a de que são apenas 10.912 alunos com necessidades especiais em um total de 9.031.302 alunos matriculados nesse nível (BRASIL, 2006).

É também interessante observar como os diferentes grupos de alunos com necessidades especiais se distribuem entre os dois segmentos (público e privado), lembrando que o público se refere principalmente a matrículas em classes comuns, com ou sem apoio, e em classes especiais, enquanto o privado compreende, de modo concentrado, as instituições filantrópicas, visto que é muito baixo o número de matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas privadas não especializadas. É esta distribuição dos 640 mil alunos ditos da educação especial que aparece na Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas da educação especial nas escolas públicas, por tipo de necessidade educacional especial, segundo o Censo do INEP/2005

Categoria	Total de alunos	% em escolas públicas
Baixa visão	55.046	92,4
Cegueira	8.585	71,0
Deficiência auditiva	19.946	81,0
Surdez	46.668	78,5
Surdocegueira	1.127	81,0
Deficiência múltipla	67.191	35,8
Deficiência física	37.330	68,2
Altas habilidades/Superdot.	1.928	93,0
Condutas típicas	79.850	79,6
Autismo	10.053	45,6
Deficiência mental	278.167	51,0
Síndrome de Down	34.726	33,6
Total	640.317	60,0

Fonte: Brasil, 2006

Nesse levantamento não aparece a categoria outros, como em censos anteriores. Registre-se também o modo precário ou arbitrário como habitualmente as escolas definem os grupos de condutas típicas e de deficiência mental, quando não associados a quadros clínicos reconhecidos ou a síndromes. No fundo, são duas

exclusões associadas: a questão do não acesso e o problema da segregação, com a desnecessária manutenção de alunos nas escolas especiais. Mesmo que se aceitasse que uma reduzida parcela desses alunos pudesse ser melhor atendida em escolas especiais (e não necessariamente privadas), certamente não seriam 40% deles.

Nesse contexto, interessa indagar como vêm se desenvolvendo as relações entre as secretarias de Educação e as instituições filantrópicas especializadas. Dois exemplos, em dois estados, podem servir como ilustração.

No Estado de São Paulo, a Assembleia Estadual aprovou, em 2001, emenda à Constituição estadual de modo a permitir que a assistência a instituições filantrópicas pudesse fazer parte do mínimo de 30% da receita de impostos utilizados na manutenção e no desenvolvimento do ensino. O conjunto das verbas repassadas aumentou de cerca de R\$ 11 milhões em 1999 para R\$ 31 milhões em 2002 e para R\$ 43 milhões em 2003 (FÁVERO, 2006). Criou-se também um serviço de “classes descentralizadas” da rede estadual dentro das instituições para facilitar a cessão de professores e recursos, vinculando assim tais classes à rede pública.

No Estado de Minas Gerais, a cessão de professores da rede estadual para as cerca de 410 Apaes do estado cresceu 35%, no período de 2002 a 2006, de 3.928 para 5.276. No relatório da Secretaria que traz esta informação (CARVALHO, 2006), mostra-se também que quase não existe atuação complementar das instituições filantrópicas em relação ao trabalho da rede, já que os serviços que oferecem são basicamente os mesmos e não ocorreram mudanças relevantes nessa relação.

Esses exemplos permitem também problematizar a questão mais ampla da parceria. Tendo como referência a Declaração de Salamanca, de 1994 (Brasil, 1994) – documento internacional da educação para todos para a área de educação especial ou inclusiva – é indicada a matrícula preferencial nas escolas comuns e um novo papel para as escolas especiais como centros de referência e apoio. É difícil pensar tal opção no caso brasileiro, tomando por base a educação escolar. Se as próprias salas de apoio para os alunos matriculados nas classes comuns têm se mostrado problemáticas na integração com o ensino regular, convertendo-se às vezes em novas classes especiais, como trabalhar e qual o sentido do apoio extraescola? Além disso, não está claro que as instituições tenham ou devam desenvolver programas de apoio para a escola comum no âmbito pedagógico: se são atividades de apoio pedagógico especializado (nos termos da LDB, apoio educacional especializado), devem existir no interior da escola ou da rede como responsabilidade do sistema – e não fora.

O objetivo deve ser, na linha da LDB, priorizar o atendimento e os apoios nas escolas públicas, independente do amparo às instituições filantrópicas e sem apostar muito em trabalho integrado. Na prática, o que se tem estabelecido é uma

concorrência entre as instituições filantrópicas e a rede pública, tendo em vista os mesmos escassos recursos para oferecer o atendimento que deveria ser dado pelo sistema público, ao menos para a grande maioria dos alunos hoje matriculados nas instituições.

Em síntese, é necessário aumentar o financiamento à escola pública para ampliar o acesso, dar maior cobertura às crianças e aos jovens/adultos e assegurar os apoios especializados. Na Proposta da Sociedade Brasileira para o Plano Nacional de Educação (CONED, 1997), além de computar parte dos recursos destinados à educação especial como recursos do sistema regular, estimava-se uma parte a ser acrescida de 1.000 dólares/aluno/ano para o atendimento especializado. De fato, existe a percepção de que o aluno com necessidades especiais deve ter um custo diferenciado, pela necessidade de serviços e profissionais não disponíveis para os demais alunos.

No Brasil, esta diferenciação já incluiu, e inclui, em algumas redes estaduais e municipais remuneração adicional para professores com grupos de alunos especiais ou com alunos especiais incluídos em suas salas – prática que gera controvérsias; verbas para materiais didáticos e programas especiais complementares; salas de apoio ou de recursos; redução do número de alunos em classes que recebem alunos com necessidades especiais. As referências são bastante claras em certos casos (por exemplo, língua de sinais e intérprete para os alunos surdos, programas de linguagem e de informática para deficientes visuais, programas de comunicação alternativa para alunos com paralisia cerebral), e menos evidentes em outros (por exemplo, alunos com diagnóstico de dificuldade acentuada de aprendizagem, ou de grau leve, para os quais não fica claro se é necessário um apoio que já devesse constar dos programas de reforço escolar).

Em outros países essa diferenciação se dá de maneiras variadas. Nos Estados Unidos, vários estados adotam, segundo Burke (2006), custos mínimos de acordo com as categorias de necessidades especiais ou com a demanda de apoios especializados (na Carolina do Sul, a partir da base 1,0 para o aluno considerado normal, o aluno com deficiência mental tem o custo unitário de 1,74 e o aluno surdo, de 2,57; no estado de New York, o financiamento inclui um aporte adicional variável para os alunos que requerem apoio especial, cujo montante depende da frequência e da natureza do apoio recebido. Na Europa, estudo realizado em 17 países mostrou os problemas de financiar em função do número de alunos com deficiência, o que pode levar a mais categorizações e a mais custos com diagnósticos etc., com a evidente preferência pelo recebimento de alunos menos comprometidos (EUROPEAN AGENCY, 2006).

De volta ao nosso contexto, duas observações específicas sobre o Fundef e o Fundeb: no final de 2003, o governo federal vetou projeto aprovado pelo Congresso que incluía as instituições filantrópicas de educação especial nos recursos do Fundef e atendia à reivindicação das instituições: serem consideradas entidades públicas de educação especial. O governo anunciou que a questão poderia se resolver de modo mais permanente na discussão do Fundeb e criou o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiências (Paed), com o repasse anual de R\$ 33,50 por aluno para essas instituições (em 2005, cerca de R\$ 8 milhões), independente dos apoios concedidos por estados e municípios na forma de cessão de pessoal, material didático, transporte, merenda, construções/reformas e aquisição de equipamentos.

Outro registro sobre o Fundef é a diferenciação introduzida a partir de 2005 para os alunos da educação especial, que até então eram enquadrados na faixa dos alunos de 5ª a 8ª séries, sem o valor especificamente diferenciado anunciado quando da criação do fundo. Esses alunos têm agora um custo mínimo assegurado 2% superior ao nível anterior (ou 7% superior ao nível de 1ª a 4ª); o tratamento diferenciado aplica-se também aos alunos matriculados nas classes comuns e não, como antes, apenas àqueles com matrícula em classe ou escola especial. Aqui cabe uma preocupação com a definição dos alunos com “necessidades especiais” e com a questão de se a diferenciação se faz independentemente do apoio especializado efetivo.

Concluindo, destacamos o problema fundamental do acesso como responsabilidade intransferível da escola pública, com os necessários apoios especializados. Se a escola for democrática e de qualidade, ela o será também para o aluno com necessidades especiais, e menos adaptações se farão necessárias (por exemplo, em relação ao número de alunos por classe, à provisão de recursos de informática). A garantia do acesso e da permanência com qualidade de ensino para todos é mais relevante do que a centralidade da discussão nos apoios específicos – ainda que estes sejam indispensáveis – pois a responsabilidade pela educação desses alunos não é da educação especial. A inserção de alunos com deficiência na escola ainda é um desafio, principalmente pela crise de nossa escola básica, revelada nos diversos processos de avaliação e reforçada pela ênfase na racionalidade administrativa e na contenção de gastos. Se for fato que a existência de apoios especializados não assegura por si só a qualidade, e que o lugar dos alunos com necessidades especiais é na escola comum, pública, também é problemático atribuir a responsabilidade pelo êxito da educação desses alunos à sensibilidade individual dos professores em face da riqueza da diversidade. Alguns discursos sobre a escola inclusiva parecem conjugar de forma perversa o discurso ético e politicamente correto do direito a uma educação não segregadora com o fascínio da redução de custos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: 10 jan. 2001.
- _____. Ministério da Educação. *Os desafios do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 2004.
- _____. _____. *Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. _____. *Números da educação especial no Brasil / janeiro 2006*. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/08/2006.
- _____. _____. *Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: MEC/INEP, 1998.
- BURKE, M. *Examples of state approaches to special education finance/Education Commission of the States*. Disponível em: <<http://ecs.org>>. Acesso em: 29 set. 2006.
- CARVALHO, A. R. de. Os governos enquanto parceiros das organizações não governamentais: a política de inclusão da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. In: X CONGRESSO ESTADUAL DAS APAEs, São Lourenço, 2006. *Anais...* São Lourenço, MG: APAE, 2006. [CD-ROM].
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONED. *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte: APUBH, 1997.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Financiamento das necessidades educativas especiais: um estudo em dezessete países sobre a relação entre o financiamento das necessidades educativas especiais e a inclusão*. Disponível em: <<http://www.european-agency.org>>. Acesso em: 26 jul. 2006.

FÁVERO, E. A. G. *Algumas reflexões sobre as verbas destinadas à educação*. Disponível em: <www.controlesocial.org>. Acesso em: 27 jul. 2006.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. de (Orgs.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2003. p. 372-390.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set./dez. 2002.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências: como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: _____; VIZIM, M. (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 73-100.

VALENTE, I. *PNE: FHC sabota o plano*. São Paulo: Xamã VM Editora, 2001.

4. COMPLEXIDADE E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS EMERGENTES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM PROCESSOS INCLUSIVOS*

Reinaldo Matias Fleuri

Assistimos hoje, no Brasil, a um amplo movimento político para a inclusão de pessoas com deficiências na vida de diferentes instituições, particularmente nas escolas de ensino regular e em empresas. A obrigatoriedade legal (BRASIL, 1999) de acolhimento e inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais e empresariais resulta de lutas históricas de movimentos sociais por garantia de direitos de cidadania e de igualdade de oportunidades para todos. Trata-se de uma estratégia política emergencial com o objetivo de apoiar determinados setores e grupos socioculturais para desenvolverem capacidades pessoais e coletivas e desempenharem papéis de cidadania dos quais foram tradicionalmente marginalizados.

Esse movimento enfrenta e promove múltiplas contradições que se tornam foco de intensos debates. Os trabalhos apresentados em 2005 no GT Educação Especial da ANPEd configuram um indício da ampla discussão que vem se articulando nacional e internacionalmente, destacando algumas das questões e das propostas relevantes. Nesse sentido, retomamos trabalhos que focalizavam a formação de professores para a educação inclusiva, buscando refletir sobre problemas emergentes nesse contexto, tendo como referência pesquisas que temos desenvolvido acerca da perspectiva da complexidade e da interculturalidade.

* Este artigo tem como base o trabalho encomendado para subsidiar o debate realizado no GT 15 - Educação Especial, por ocasião da XXIX Reunião da ANPEd, em Caxambu, em outubro de 2006.

Evidencia-se que a inserção ativa de pessoas com deficiências nos processos institucionais escolares e empresariais requer, muito além de adaptações circunstanciais, transformações paradigmáticas e profundas no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade e a conflituosidade inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas. O desafio de fundo consiste em desenvolver processos institucionais com condições de “respeitarem as diferenças [e de] integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003). Esta é a questão-chave da interculturalidade, que se coloca de fato no discurso das diferenças físicas e mentais, étnicas e culturais, de gênero e de gerações a serem acolhidas na escola, na empresa e na sociedade e na relação entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários.

Tal repto traz implicações para a formação de educadores, que são interpelados a compreender criticamente os problemas emergentes e a desenvolver estratégias educacionais pertinentes e eficazes. É a partir deste enfoque particular, da formação de educadores para a educação inclusiva, que vamos discutir algumas das questões colocadas por estudos apresentados durante a 28ª Reunião da ANPEd, em 2005, no GT Educação Especial: Que tensões emergem das relações de saber e de poder em processos de educação inclusiva e quais as suas implicações para a formação de educadores?

DIREITO À DIFERENÇA: PROPOSTAS-RESPOSTAS POLÍTICAS

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, desenvolveu-se um lento processo de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Os direitos humanos enumerados na Declaração Universal podem ser classificados em três grandes categorias: a primeira delas compreende os direitos civis relativos à proteção da integridade física, psicológica e moral dos indivíduos, visando preservá-los de abusos, da tortura ou da ditadura. Em uma segunda categoria, encontram-se os direitos econômicos, sociais e culturais que permitem às pessoas participar ativamente da sociedade, como o direito à educação, ao trabalho, ao lazer e a uma remuneração decente. Finalmente, os direitos políticos constituem a terceira categoria e se referem ao exercício de poder nas atividades públicas da nação, em uma sociedade democrática. A história da inclusão social das pessoas com deficiência corresponde ao reconhecimento progressivo e ao exercício crescente destas três categorias de direitos (TREMBLAY, 2006).

Recentemente tais direitos foram reforçados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Essa conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial com o propósito de gerar o compromisso em todo o mundo de buscar uma solução conjunta dos países para a crise na área educacional. Também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), inspirada nos princípios de integração e de escolas para todos, contribuiu para construir um consenso mundial em torno do combate à exclusão escolar e da luta para reduzir a taxa de analfabetismo. A Declaração de Salamanca, ao mesmo tempo em que advoga uma escola para todos, menciona a importância de se educarem algumas crianças em escolas especiais e/ou salas especiais em escolas regulares. Esse documento é considerado um marco referencial para as novas tendências educacionais e principalmente para a educação especial.

As propostas formuladas mediante tais acordos e documentos constituem, no entanto, respostas³ a múltiplas lutas sociais pelo reconhecimento dos direitos humanos que vêm sendo historicamente travadas em diferentes dimensões e vertentes. Junto às lutas sociais no plano eminentemente econômico-político (como os movimentos operários e sindicais, os partidários e aqueles ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária), configuraram-se novos movimentos sociais. São estes que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tais como os movimentos dos indígenas, dos afro-brasileiros); de gênero (os de mulheres, os de homossexuais); de geração (os de meninos e meninas em situação de risco, os da terceira idade); de diferenças físicas e mentais (como os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, os específicos dos surdos, dos cegos, de pessoas com deficiências físicas e mentais etc.).

3 Rosalba Garcia nota que “as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e do consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações. Entre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros. Assim, as fontes documentais [...] possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (GARCIA, 2005, p. 1). Entretanto, Victor Valla constata que “muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares” (VALLA, 1986, p. 27). Com isso, o autor ressalta a “atividade” de grupos sociais, tradicionalmente identificados como “passivos” e “inertes”. As normas legais constituem-se, a nosso ver, em dispositivos de normalização resultantes das relações de força entre os diferentes sujeitos e processos sociais (inerentemente contraditórios, paradoxais, em mutação) e, ao mesmo tempo, são úteis como balizas referenciais para mediar conflitos e governar as interações sociais. Entretanto, a vitalidade das relações sociais deriva das fricções entre as múltiplas iniciativas das pessoas e dos grupos em interação, geradoras de tensões e contradições, com o potencial ambivalentemente destruidor e criativo contido (ao mesmo tempo, sustentado, limitado, potencializado) pelos dispositivos reguladores e religadores tanto da interação entre os elementos, quanto entre os contextos (constituídos, cada um, por cadeias retroalimentadas de sequências de ações).

A emergência desses movimentos sociais constitui o que Stoer (2004) denomina “rebelião das diferenças”. De fato, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo Estado-nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as por meio de suas próprias linguagens e defendendo-as através de suas próprias estratégias. As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como a sua moral e a sua política de tolerância que, muitas vezes, se configuram como indiferença e estigmatização do diferente. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças identitárias de caráter étnico, de orientações sexuais ou as opções de estilo de vida, de preferências religiosas, de pertencimentos geracionais ou de limitações físicas de comunicação e locomoção. Esses novos movimentos sociais propõem outras dimensões de soberania, na medida em que reclamam o direito de conduzir a vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta, o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde segundo suas tradições de cura etc.

As rebeliões das diferenças voltam-se contra o jugo da modernidade ocidental não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutarem por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados objetos passivos de conhecimento (como os “primitivos” que a antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos a partir dos quais são definidos como subalternos, carentes, deficientes, menores e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Nesse sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de equidade de oportunidades e de direitos, para se reconhecerem em suas diferenças.

DEFICIÊNCIAS E NECESSIDADES ESPECIAIS: DEFINIÇÃO LEGAL

As lutas por conceituação e definição legal das diferentes categorias de cidadãos e de seus respectivos direitos constituem um importante campo de luta ideológica e de constituição de identidades socioculturais.

De modo particular, a educação inclusiva, formulada originalmente como *full inclusion* (STAINBACK; STAINBACK, 1992), prescreve que todas as crianças

devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e de seu bairro. Esse movimento, iniciado nos países escandinavos, solidificou-se nos Estados Unidos e no Canadá, em particular em Quebec, tendo se tornado presente na maioria dos países da Europa. No Brasil, o princípio da integração vem sendo defendido desde 1970 por um movimento que visa acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos com deficiência e alunos considerados normais.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito, direitos e deveres socialmente estabelecidos. Entretanto, Sousa e Silva argumentam que

[...] o “princípio da integração”, ao pressupor que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares. Mesmo defendendo a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social, ignora sua história cultural e é capaz de reforçar uma ideia de deficiência vinculada à doença, à anormalidade. A realidade mostra que esses mesmos estudantes com deficiência, por não conseguirem se adaptar à escola regular, são encaminhados de volta à escola especial, que acaba por segregá-los novamente (SOUSA; SILVA, 2005, p. 10).

Já a proposição do conceito de necessidades educacionais especiais⁴ representa uma das tentativas de reconfigurar as possibilidades de interação e reconhecimento civil das pessoas com deficiência, retirando-se o foco dos diagnósticos de deficiência e colocando-o sobre as necessidades de aprendizagem.

No caso da inclusão desses sujeitos na vida escolar, em vez de se destacar a deficiência da pessoa, busca-se enfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e as condições de aprendizagem. Em vez de se atribuir ao estudante a origem de um problema, define-se seu tipo de inserção no contexto escolar pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar. Em vez de esperar que o estudante se ajuste unilateralmente a padrões de normalidade para aprender, interpela-se a própria organização escolar, no sentido de que se reestruture para atender à diversidade de seus educandos (BRASIL, 2001b, p. 14).

4 O conceito de necessidades educacionais especiais foi utilizado no Relatório Warnock sobre a educação especial inglesa, publicado em 1978 (CARVALHO, 2000). No Brasil popularizou-se a partir da divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e foi incorporado em legislação recente (BRASIL, 2001a; 2001b).

Nessa direção, o Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), afirma o conceito de necessidades educacionais especiais como nova abordagem. Propõe ampliar o atendimento escolar, com sistemas de apoio específicos a todos os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais ao longo de seus processos de aprendizagem. Dessa forma, o parecer enfatiza três grupos de pessoas com necessidades especiais, reunindo: 1) aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, tanto as não vinculadas a uma causa orgânica específica quanto as necessidades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; 2) aquelas pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente os portadores de surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem; 3) aquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação e que, recebendo apoio específico, podem concluir em menor tempo a série ou a etapa escolar (BRASIL, 2001b, p. 19).

A Declaração de Salamanca, além de considerar as crianças com deficiência e as superdotadas, já ampliava a concepção de necessidades especiais para englobar também as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994). Verifica-se nessa conceituação, portanto, preocupação com outras categorias para além da deficiência, das altas habilidades e das condutas típicas, tais como etnia, classe, enfim, um conjunto representativo daquilo que vem sendo tratado como minorias ou como excluídos.

A definição de deficiências e de necessidades especiais amplia a concepção de diferenças e de trabalho educativo com a diversidade, referenciando-se a categorias e a dimensões lógicas – fisiológicas, psicológicas, sociológicas (classe), antropológicas (étnicas, culturais) de variados domínios de conhecimento. Tal complexidade conceitual (certamente motivada pelas lutas dos diferentes movimentos socioculturais que requerem o reconhecimento de suas respectivas construções identitárias no contexto social e educacional) enseja compreensões e condutas mais flexíveis e polissêmicas, facilitando o trabalho educativo com as singularidades e com as diferentes histórias e trajetórias de construção identitária dos sujeitos e dos movimentos sociais pertinentes. Buscam-se instrumentos linguísticos e conceituais que permitam a expressão, a comunicação, a interação e o reconhecimento das diversas subjetividades e identidades que se constroem e se transformam continuamente em processos de interação recíproca.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPASSES IDEOLÓGICOS

“As formulações discursivas e políticas sobre a educação inclusiva são produzidas por processos extremamente tensos e contraditórios, tanto nas formulações legais quanto nas representações sociais” (ALVES; NAUJORKS, 2005) que incidem nos contextos e nas relações educacionais.

Na opinião de Rosalba Garcia, a legislação brasileira recente (BRASIL, 2001b), ao fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência segundo os modelos médico (que tem como objeto a etiologia da deficiência) e psicológico (preocupado em descrever e medir a *in*-capacidade dos sujeitos), tende a “tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2005, p. 3).

Decorre dessa compreensão a proposição de políticas de educação inclusiva que preveem para os alunos com necessidades educacionais especiais um atendimento educacional inferior. Esse atendimento lhes forneceria apenas aprendizagens de conteúdos básicos em seus significados práticos e instrumentais ligados aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento etc.), mas desvinculados do saber crítico e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Por exemplo, a noção de flexibilização curricular, enunciada em contraposição à rigidez e ao caráter massificador da escola seriada, pode ser interpretada como incentivo à redução da aprendizagem dos saberes escolares a ser proporcionada aos estudantes com necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2005, p. 8).

Tal leitura reducionista pode ser motivada por uma perspectiva ideológica e político-econômica liberal. “A filiação da política educacional às bases liberais e economicistas remete para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência” (GARCIA, 2005, p. 12). A busca desse tipo de racionalização administrativa dos serviços sociais e educativos pode induzir à redução de investimentos nessa área, comprometendo a qualidade da organização e do desenvolvimento das práticas inovadoras. Os discursos da educação inclusiva são assim aligeirados e simplificados de modo a justificar a diminuição de investimentos, mesmo em prejuízo da qualidade e da eficácia dos serviços educacionais.

A partir desse entendimento, o poder público – conforme constata Ronice Quadros (2005, p. 3) – cria algumas estratégias para burlar e reduzir o custo da contratação de professores da língua de sinais, mantendo a ideia de que a educação

de surdos deve ser disponibilizada no ensino regular. Em vez de oferecer o ensino regular da Língua Brasileira de Sinais, assim como as oportunidades para que todos (re)conheçam a cultura surda, apenas se oferece o intérprete de língua de sinais às escolas onde haja surdos matriculados. Tal distância entre o prescrito e o executado em alguns estados brasileiros tem sido motivo de mobilização dos próprios surdos ou de seus familiares, que têm acionado judicialmente o Estado.

Estudos indicam também que tal perspectiva economicista e liberal, que atravessa a formulação dos documentos legais, consolida-se na medida em que o modelo epistemológico médico-psicológico se configura como a base de organização dos cursos de formação de professores. As disciplinas e suas respectivas ementas de cursos de pedagogia, particularmente na área de formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, revelam, segundo Maria Helena Michels,

[...] uma compreensão do fenômeno educacional a partir do enfoque preponderante da biologia e da psicologia. Este enfoque encobre a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais, explicando o sujeito em função de suas marcas de deficiência e atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar e social (MICHELS, 2005, p. 16-17).

Verifica-se, pois, nos processos inclusivos uma profunda contradição entre o proposto e requerido pelos diferentes sujeitos socioculturais – identificados como pessoas com deficiência ou com necessidades especiais – e o formulado e viabilizado institucionalmente.

Isto fica muito evidente no que diz respeito aos movimentos socioculturais mais organizados, como é o caso do movimento dos surdos, que denuncia a proposta de inclusão de surdos na rede escolar, onde o ensino é ministrado exclusivamente na língua portuguesa para ouvintes (QUADROS, 2005, p. 16).

DEFICIÊNCIAS: DIFERENÇA E/OU DISCRIMINAÇÃO PEDAGÓGICA?

No cotidiano escolar, as dificuldades de inclusão na escola de pessoas com necessidades especiais resultam, em grande parte, da estrutura padronizada do conhecimento escolar. “Se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas nesse processo” (LUNARDI, 2005, p. 6). Dessa maneira – enfatiza a mesma –

[...] a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes já anteriores e exteriores à escola e que a mesma ajuda a ratificar (LUNARDI, 2005, p. 5).

As situações de desvantagem, dificuldade, deficiência, desvio são vistas como se dissessem respeito exclusivamente ao sujeito. Entretanto, uma deficiência ou dificuldade dos estudantes para aprender só pode ser entendida na relação ensino-aprendizagem. Geovana Lunardi (2005), em sua pesquisa com turmas de séries iniciais, verificou que as diferenciações de aprendizagem configuravam-se principalmente em relação a problemas de leitura e escrita, dada a ênfase curricular das séries iniciais no domínio do código linguístico.⁵ As variações de ritmo e de eficácia na aquisição de conhecimentos vivenciadas pelos estudantes na escola têm relação direta com aquilo que a escola prima por ensinar: a leitura e a escrita. Os obstáculos que surgem nessa área criam mais situações de desvantagem para os estudantes em todas as outras dimensões e relações escolares.

Dessa forma, se o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é desenvolvido com base na linguagem oral, torna-se evidente que as crianças surdas – por não terem acesso à linguagem oral, mas terem principal ou exclusivamente à língua de sinais – estão em posição de desvantagem em relação aos colegas ouvintes. O mesmo acontece aos cegos, num contexto em que a comunicação visual é predominante, ou aos estrangeiros ou aos pertencentes a culturas diferentes da hegemônica, ou às pessoas com deficiências físicas e motoras em ambientes ou atividades não adaptadas.

Os processos de sujeição e de exclusão dos sujeitos diferentes constituem-se pela própria dinâmica da prática curricular, que prevê aprendizagem de conhecimentos e habilidades definidas *a priori* mediante exercitação e fixação. Nesse contexto, a diferença é identificada pelo grau de incômodo produzido pelo desempenho não esperado pelo professor. A diferença que mais incomoda a prática docente – conforme observou Geovana Lunardi

[...] é a do estudante que não domina e não acompanha a forma de funcionamento escolar. O aluno que não vê sentido na atividade escolar logo acaba se desinteressando de segui-

5 Lunardi categoriza em três grupos as diferenças dos estudantes constituídas em seu processo de aprendizagem, tal como reconhecidas pelos professores em uma escola específica: 1. algumas crianças são identificadas como portadoras de “dificuldades de aprendizagem” no que diz respeito ao seu processo de alfabetização, de entendimento da matemática, da leitura e da interpretação de texto, assim como no que se refere às suas capacidades de autonomia; 2. outras ainda por suas dificuldades de adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola, ou seja, de compreensão do que se espera delas e, consequentemente, de assunção do comportamento considerado adequado ao espaço escolar; 3. outras ainda são diferenciadas por deficiências legitimadas, isto é, por deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como tal (LUNARDI, 2005, p. 9).

la, primeiro, porque não compreende, depois, porque já não se importa mais em acompanhá-la. A escola, ao centrar-se no ensino de “conteúdos” e no treinamento de habilidades sem significado para os educandos, estabelecendo para isso uma relação coercitiva entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito àqueles que se sujeitam ativamente a essa estrutura (LUNARDI, 2005, p. 12).

A mesma autora notou que

[...] o grupo de crianças identificado por um diagnóstico de deficiência mental leve aparentemente apresentava as mesmas dificuldades de alfabetização e de operação da lógica matemática apresentadas pelas outras crianças. Mas o fato de terem recebido diagnóstico de aluno especial parecia justificar um acolhimento diferente. Esses estudantes eram tratados pelos professores com algum tipo de comiseração, sem serem convocados para a interação com seus colegas e para a aprendizagem. Dessa maneira, os professores deixavam de criar atividades que favorecessem tal interação, acabando por serem alijadas do processo educativo. Esses estudantes “não incomodavam”, na medida em que, no contexto da sala de aula, se tornavam completamente invisíveis para os professores. Em função do seu diagnóstico de deficiência, os professores se viam autorizados a não investir esforços para lhes proporcionar aprendizagens, reservando sua dedicação apenas aos que apresentavam, do ponto de vista do docente, condições de superar dificuldades (LUNARDI, 2005, p. 13).

Tal constatação referenda, a partir do enfoque de um caso, a conclusão de Rosalba Garcia (2005), segundo a qual as políticas de educação inclusiva podem ser interpretadas e assumidas como uma justificativa para adotar um atendimento educacional inferior para os alunos identificados como portadores de necessidades educacionais especiais. A desqualificação da pessoa com deficiência no processo educativo – interpretada por Garcia como a desistência de garantir “a aprendizagem do patrimônio universal de conhecimento” – é explicada por Lunardi como decorrente da renúncia do docente a estabelecer uma interação dialógica, crítica e criativa com pessoas com deficiência, uma vez estigmatizadas como incapazes. Segundo constataram Márcia Muller, Madalena Klein e Kamila Lockman, muitos educadores “não conseguem ainda rever-se e pensar nesse ‘outro’, diferente de si, nos espaços educacionais para além de uma visão centrada na deficiência e na falta” (MULLER et al., 2005, p. 6).

No trabalho escolar cotidiano, o acompanhamento dos estudantes é feito de forma muito intuitiva pelos professores, sem critérios precisos nem instrumentos avaliativos adequados. As informações sobre os estudantes, compartilhadas de maneira difusa e desconexa, acabam orientando a percepção que o professor forja sobre a sua turma e os seus alunos (LUNARDI, 2005, p. 9). Desse modo, explicam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes pelos problemas familiares, pelas condições ou deficiências das próprias crianças. Considera-se que a causa dos problemas encontrados pelos estudantes marcadamente diferentes esteja em seu “processo de aprendizagem”, e não na “estrutura de ensino” (LUNARDI, 2005, p. 1).

SISTEMA EDUCACIONAL: UNIDADE E DIVERSIDADE

Os estudos aqui analisados indicam diferentes impasses emergentes no sistema escolar para o acolhimento e o tratamento educacional de pessoas com deficiência. Uma das questões levantadas refere-se à fragmentação entre o sistema educacional regular e o especial, que funciona com base nos respectivos locais de atendimento: de um lado, na escola regular, que contempla a classe comum, a classe especial e a sala de recursos; de outro lado, na escola especial, com seus diferentes níveis de atendimento; e ainda em ambiente não escolar, como a classe hospitalar e o atendimento domiciliar (GARCIA, 2005, p. 7).

Entretanto, a articulação das diferentes instâncias de atendimento às pessoas com deficiência é dificultada pela própria estrutura organizacional das secretarias de educação, subdivididas em superintendências, cada uma com estrutura própria para o desenvolvimento de seus programas. Por exemplo, Almeida afirma que “o desenvolvimento do modelo educacional do Estado de Goiás colocou a educação regular e a educação especial mais como linhas paralelas do que convergentes de educação” (ALMEIDA, 2005, p. 6). A autora questiona a prática de transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular (os profissionais, os recursos, os métodos e as técnicas da educação especial), uma vez que induz ao entendimento equivocado de que o estudante só pode ser adaptado ao ensino regular por meio do ensino especial. E considera que a busca de construção de uma modalidade única de ensino para acolher todos os alunos configura uma possibilidade de desafiar a educação escolar a rever seus saberes e fazeres atuais.

A proposta de uma modalidade única de ensino pode ser facilmente assimilada, todavia, a uma concepção homogeneizadora da prática curricular. Segundo esse entendimento, o processo de aprendizagem é igual para todos os sujeitos e deve ocorrer de acordo com um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas

a serem solicitadas, um modelo invariante de sequências didáticas. Diante de um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem tudo o que aparece como “diferente” passa a ser visto como inadequado, sinônimo de dificuldade ou até mesmo de incapacidade (LUNARDI, 2005, p. 7-8).

A confusão entre unidade e homogeneidade coloca a necessidade de se compreender a tensão entre unidade e diversidade do sistema educacional numa perspectiva epistemológica complexa.

A INCLUSÃO E O DESAFIO EPISTEMOLÓGICO DA COMPLEXIDADE

A educação inclusiva, na opinião de David Rodrigues (2003), deve ser constituída de um processo educacional simultâneo “para todos e para cada um”. Superando o modelo de escola da modernidade – que parte de um único ponto, desenvolve um só processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados – a educação inclusiva busca partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais) e promover com as pessoas e os grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos socioeducacionais. Este nos parece ser justamente o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos.

A complexidade do processo educativo implica a desconstrução dos dispositivos disciplinares constitutivos das práticas escolares geradoras de sujeição. Nesta direção, ao me perguntar “*por que*, nas organizações disciplinares, as relações tendem a se configurar de modo classificatório e hierárquico e, com isso, a reforçar processos de dominação e sujeição”, constatei que a “estratégia” de relação disciplinar tem uma estreita relação com a estrutura do “olhar” (FLEURI, 1999). A ideia de que o modo disciplinar de “olhar” os outros, na opinião de Foucault, “assegura a garra do poder que se exerce sobre eles”, estimulou-me a indagar sobre “a estrutura do olhar disciplinar, que garante a sujeição dos indivíduos” (FOUCAULT, 1977).

A estrutura da visão estabelece um campo de perspectiva em que a disposição e o enfoque dos objetos são determinados pelo ponto de vista do sujeito, considerado único e fixo. Na cultura ocidental, o eu se edifica como princípio unitário e originário de todos os atos da consciência. A “visão perspectivista” do sujeito ob-

servador, erigindo-se como sistema interpretativo da realidade, torna-se o modelo do conhecimento (SPERA, 1995, p. 13). Ao tomar esse tipo de olhar como único e verdadeiro modelo de conhecimento, desconsideram-se outras possibilidades de elaboração do saber e de relação com o real calcadas em diferentes formas de percepção visual ou não visual. De modo particular, quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, sente-se ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro. Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte entre os sujeitos, um conflito existencial que está na origem da relação senhor-escravo (HEGEL, 1966, p. 117-121) e que se manifesta nos processos de submissão e exclusão sociais ou institucionais.

A “centralidade do sujeito” e da “visão perspectivista” aparece nas instituições disciplinares como fator constitutivo da “vigilância hierárquica” que, articulada com a “sanção normalizadora”, configura a prática do “exame”, recurso estratégico para o bom adestramento, isto é, para formar indivíduos “produtivos” porém “dóceis” (FOUCAULT, 1977, p. 125-214).

Nessa estratégia formativa privilegia-se exclusivamente o sentido único do olhar, pois se exerce a observação sobre o outro sem se admitir a reciprocidade, como no *Panopticon*, de Jeremy Bentham. Prioriza-se a linguagem verbal (sendo que a linguagem oral é em especial usada como meio de emitir comandos, enquanto a escrita é principalmente utilizada como meio de registrar observações e juízos oficiais, tal como nas organizações burocráticas). São relegadas a um plano secundário, ou instrumental, outras dimensões da comunicação corporal que constituem a maior parte do potencial comunicativo humano. Estabelece-se, de forma preponderante, uma estrutura racional e formal de organização: as regras e o gerenciamento do trabalho coletivo são desvinculados dos contextos relacionais e ambientais. Sentimentos, diferenças de pontos de vista e de escolhas, condições objetivas de vida, valores culturais são desconsiderados como fatores essenciais do processo educativo.

O “salto de dimensão”, para além das relações disciplinares na educação, consistiria justamente em construir entre sujeitos vínculos de “reciprocidade”, superando a unidirecionalidade da relação disciplinar. Tais vínculos, como interação afetiva e institucional, estabelecem-se através de simultâneos “canais e linguagens corporais” de percepção – não só visual, mas também, auditiva, tátil, palatal, olfativa e mesmo “metassensorial” – que tecem a “trama viva e densa (em geral invisível ao olhar hierárquico) das inter-relações” construídas pelos seres humanos ao enfrentarem os “problemas” da realidade.

IMPLICAÇÕES DA COMPLEXIDADE E DA INTERCULTURALIDADE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

O entendimento da educação como um processo interativo, polissêmico, multidimensional, crítico, criativo remete-nos à perspectiva complexa formulada por Gregory Bateson na sua teoria da “mente”. Tal concepção, qual metáfora, pode nos oferecer pistas para entender o processo educativo a partir de novo enfoque.

Os eventos e as relações no mundo dos seres vivos são caracterizados pelo que Bateson define por *mind* (que pode ser traduzido em português por mente ou espírito). Mente é uma estrutura que coliga, um padrão que conecta diferentes seres e processos.

Qualquer agregado de fenômenos ou qualquer sistema pode, para Bateson, ser considerado mente caso se verifique simultaneamente seis critérios básicos. Primeiro, “mente” é um agregado de componentes ou “partes interagentes”. Segundo, a interação entre os elementos é acionada pela “diferença”. Terceiro, o processo mental requer “energia colateral”. Quarto, o processo mental requer “cadeias de determinação circulares” (ou mais complexas). Quinto, no processo mental os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, “versões codificadas”) da diferença que os precederam. Sexto, a descrição e a classificação desses processos de transformação (codificação) revelam uma “hierarquia de tipos lógicos” inerente aos fenômenos (BATESON, 1986, p. 99-137).

A perspectiva da complexidade desenvolvida por Bateson permite-nos entender 1) que o processo educativo é constituído por pessoas que interagem; 2) que a interação é acionada pela diferença; 3) esta é produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos; 4) que a diferença codificada produz novas diferenças; 5) que se dão em cadeias recursivas de informações; 6) e segundo padrões de conjunto que constituem os significados singulares das ações de cada sujeito em relação. A cultura, trama sistêmica de padrões de significados (GEERTZ, 1989) – produzida, sustentada, constantemente modificada pelas próprias pessoas em interação – configura os sentidos para cada ato, palavra ou informação elaborados pelas pessoas em relação.

Através desse ponto de vista, nos processos educacionais que pretendem incluir a interação com pessoas que apresentam deficiências, verifica-se que sem a copresença dessas pessoas no ambiente educacional não se realiza a possibilidade de cada um aprender com as diferenças de capacidades e de limitações dos outros. Não é possível compreender a cultura surda sem interagir efetivamente com pessoas surdas. Só é possível compreender uma cultura diferente, e aprender com ela, se frequentarmos pessoas e grupos que a cultivem. Entretanto, mesmo sendo necessária,

a simples convivência de sujeitos diferentes ou com deficiências é insuficiente para que se configure um processo educativo. A interação de aprendizagens depende da constituição das diferenças, que só são produzidas pela confluência de esforços de cada um e de todos os sujeitos em relação. Mas a boa vontade individual, mesmo sendo indispensável, por si só também não basta. O processo educativo só se cria e se mantém mediante a construção e o exercício de “práticas (linguagens e metalinguagens) dialógicas”, críticas, criativas, que viabilizem a sustentação fluida não só da conflituosidade entre os diferentes sujeitos, mas, sobretudo, da paradoxalidade entre a dimensão de suas singularidades e a dimensão da coesão do contexto que as constitui.

A partir desse ponto de vista, destacamos – sem pretender ser exaustivos – algumas questões emergentes em estudos apresentados, em 2005, no Grupo de Trabalho de Educação Especial a respeito principalmente da formação de professores(as) para a educação inclusiva.

CONTEÚDO E DIÁLOGO EDUCATIVO

Geovana Lunardi questiona “a prática curricular que privilegia o ensino com conteúdos sem significado para os alunos” (LUNARDI, 2005, p. 6), uma vez que revela uma concepção de currículo que prioriza a prescrição de conteúdos de aprendizagem definidos *a priori* de modo desvinculado das interações efetivas entre as pessoas que convivem realmente no processo educativo.

Os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, geralmente entendidos como conteúdos de ensino escolar, podem – a nosso ver – referir-se ao conjunto de informações e produções culturais codificadas e registradas nas mais diferentes mídias, as quais constituem os imensos acervos de bibliotecas, museus, eventos culturais, monumentos, instituições científicas, culturais, educacionais, dos diversos povos e nações. Ampliar a acessibilidade a esse patrimônio cultural da humanidade implica desde a eliminação de barreiras físicas, psicológicas, sociais, ambientais e culturais até o desenvolvimento de processos de formação do interesse e da capacitação para o entendimento e a recriação das produções culturais.

Entretanto, o conhecimento não se restringe ao acervo de mídias em que os registros culturais se configuram objetivamente. O conhecimento constitui-se e reconstitui-se como processo vivo criado, alimentado ou *ressignificado*, ou mesmo descontinuado, pela relação entre diferentes sujeitos pessoais e coletivos. O conhecimento configura-se como relação viva entre sujeitos em diálogo, conflito e negociação contínua. O patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade oferece

instrumentos importantes e fundamentais para conferir e elevar a qualidade das relações e das ações humanas e sociais. Mas a apropriação crítica e criativa dessas ferramentas culturais só se faz pela interação intencional e contextualmente sustentada das pessoas entre si. O acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, assim como às possibilidades de sua recriação e *ressignificação*, decorre da efetivação de possibilidades de articulação ativa e orgânica em contextos relacionais interpessoais e socioculturais.

A concepção estereotípica de conteúdo ou dos objetivos básicos de ensino (como se estes tivessem significado fora dos contextos relacionais efetivos entre as pessoas e as sociedades) enseja a interpretação quantitativista de acrescentar ou retirar itens de um elenco definido de conceitos, atitudes e habilidades a serem aprendidas. Já o entendimento complexo do conhecimento como relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo, sugere que a tematização e a definição dos objetivos a serem desenvolvidos por um grupo em seu processo educativo devem ser deliberados, avaliados e planejados constantemente pela interação entre todos e por cada um dos educandos-educadores. Assim, aos educadores-educandos compete propor e alimentar as mediações de comunicação entre os sujeitos participantes, mantendo instrumentos democráticos de controle coletivo para garantir que as propostas de cada um sejam entendidas, negociadas e articuladas com o conjunto das outras propostas, e para que também seja facilitado o desenvolvimento de acesso institucional e de reelaboração crítica e criativa das informações necessárias para o trabalho educacional.

SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA COMPLEXA

A perspectiva complexa e intercultural evidencia a necessidade e a possibilidade de se trabalhar educacionalmente com as experiências subjetivas e intersubjetivas de professores e estudantes, de modo a potencializar as diferenças emergentes entre as pessoas que interagem e, ao mesmo tempo, construir a necessária coesão sociocultural de grupos que se articulam em torno de projetos comuns. O fundamental nesse processo é manter um dinamismo em que a unidade do coletivo não anule ou sufoque as singularidades das pessoas, nem a individualidade seja fator de ruptura da coesão coletiva.

Para isso, é necessário entender que o processo de identificação coletiva é construído como uma cadeia de interações recíprocas e retroalimentadas entre sujeitos. Numa primeira instância, o sujeito se autoidentifica em função do que sente, pensa, deseja, decide e age. Mas tal iniciativa subjetiva configura-se, em uma

segunda instância, como hetero-identificação, pelo modo como o outro interpreta (sente, pensa, deseja, decide e age em relação à manifestação do primeiro. E, em terceira instância, como identificação reflexiva, consolida-se pela reação do sujeito à interpretação do outro. Esta reação, interpretada pelo outro, realimenta a reação do sujeito, formando um processo interativo dinâmico de constituição do sujeito e de sua identificação.

Pelo ponto de vista do outro protagonista da atividade, é desenvolvido um processo de subjetivação com estrutura semelhante (ação do primeiro, interpretação do segundo e reação do primeiro sujeito/ação do segundo, interpretação do primeiro e reação do segundo sujeito), mas constituindo significados singulares e paralelos de subjetivação conectados entre si. A interseção entre dois ou mais processos de subjetivação e identificação e o encadeamento recursivo desses encontros podem dar origem a práticas, a contextos interativos estruturados que conferem significados a cada ato ou expressão dos sujeitos em relação.

Assim, de um lado, verifica-se que as pessoas com deficiência enfrentam no espaço escolar – tal como observam Sousa e Silva

[...] muitas dificuldades relacionadas à aceitação pelos colegas, ao entrosamento e ao relacionamento no grupo, ao preconceito, à rejeição e à discriminação. As pessoas com deficiência têm medo de se expor, de errar, de participar, sentem timidez, vergonha, ansiedade (SOUSA; SILVA, 2005, p. 15).

De outro lado,

[...] a presença de um estudante com deficiência na sala de aula pode ser vista por colegas e educadores como um desafio à comunicação e à interação, ou com tolerância, indiferença ou rejeição. A diferença do outro é passível de ser percebida como incapacidade, doença, anormalidade ou simplesmente diferença, de acordo com as atitudes assumidas diante do novo e do desconhecido (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 9).

O enfrentamento e a elaboração dessa tensão pressupõem o desenvolvimento de um contexto institucional e educacional capaz de sustentar a elaboração dialógica dessa conflituosidade, no sentido de potencializar a iniciativa, as capacidades de cada pessoa em relação, respeitando peculiaridades, necessidades e interesses, autonomia intelectual, ritmo e condições de aprendizagem. Isto requer o estabelecimento de

mediações complexas e interculturais, com dispositivos pertinentes às necessidades específicas de cada pessoa, de modo a garantir no processo educacional a equidade de direitos e de oportunidades para todos, assim como o protagonismo de cada um na sustentação do diálogo e da reciprocidade entre educandos-educadores.

A formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e a desestabilização que a presença do novo instaura. Aprender ameaça a identidade. “O novo ameaça a experiência adquirida e supõe esforço do professor e da professora para conduzirem a prática educativa” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 11). Essa é uma prática em que, por ser interativa, os sujeitos nela envolvidos – educando e educador – são constantemente interpelados a desenvolver, de modo singular e interativo, sua capacidade de autoria e de cooperação.

Destarte, no processo educativo é preciso questionar o conceito de aluno “padrão”, tomando-se a constituição da diferença como parâmetro da reorganização das escolas (ALMEIDA, 2005, p. 12). As crianças com deficiência trazem para a prática pedagógica a necessidade de explicações sobre seu processo “diferente” de aprender (LUNARDI, 2005, p. 1). Não basta inserir um estudante com deficiência na classe para que o professor saiba como trabalhar com ele: “depende da sua postura, das suas representações, de acreditar no potencial do aluno e no seu de aprender, de aceitar desafios, de criar o novo” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 15). De fato, as pessoas (e não apenas aquelas identificadas por suas deficiências) são sujeitos que não têm uma identidade fixa, permanente, essencial, mas formam singularmente “um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente” (MANTOAN, 2002, p. 87). É no contato, na interação entre diferentes sujeitos que estes constroem seus processos de identificação. Por ser relacional, a identidade organiza-se de modo fluido, ambivalente, múltiplo.

Gládis Perlin enfatiza que a presença de professores surdos como facilitadores da mediação entre as manifestações culturais dos surdos e a aprendizagem da língua de sinais é determinante na constituição das identidades dos estudantes surdos, uma vez que lhes possibilita se “autoidentificarem como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural” (PERLIN, 2000, p. 24, *apud* MULLER; KLEIN; LOCKMAN, 2005, p. 10). Já no contexto do acolhimento de pessoas com deficiência pelas empresas, Adriane Silva e Eleanor Palhano enfatizam a “necessidade de se considerarem as suas capacidades, mas não se ignorarem as suas especificidades, isto é, as limitações e as possibilidades que lhes são

próprias” (SILVA; PALHANO, 2005, p. 3). A inclusão no mercado de trabalho será excludente na medida em que se mantiverem critérios de aceitabilidade ou de rejeição independentes de características pessoais, que se priorizem apenas fatores como ausência de anomalias físicas e mentais, competência profissional, eficiência e marketing pessoal.

DIFERENÇA, SUJEIÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

Dulce Almeida, entre outros autores, aponta uma contradição em práticas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência na escola. De um lado, prioriza-se a aceitação de estudantes, mesmo os(as) que têm deficiência, que sejam capazes de acompanhar a prática escolar tradicional. “O esforço basicamente é do aluno, para ser integrado e aceito na escola. Tudo depende dele, que se torna, assim, o único responsável por seu destino educacional” (ALMEIDA, 2005, p. 6). Por outro lado, ao se classificarem os(as) estudantes com necessidades educativas especiais outorgando-lhes identidade *a priori*, eles(elas) são colocados(as) na posição de “objeto” (ALMEIDA, 2005, p. 9). E, na medida em que tal representação enfatiza o déficit e o não saber desses estudantes, desprezam-se “as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo” (ALVES; NAUJORKS, 2005, p. 10).

Prevalece – como nota Geovana Lunardi (2005)

[...] uma atitude de condescendência e comiseração para com os sujeitos cujas diferenças são identificadas como deficiências. Tal atitude manifesta-se como indiferença e desconsideração em relação à singularidade e à subjetividade da pessoa “com deficiência”, à sua capacidade de iniciativa. Mas de fato, a nosso ver, ativa os dispositivos de normalização e sujeição, tornando-os governáveis (LUNARDI, 2005).

O ato de comiseração, tal como o de punição, “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, normaliza” (FOUCAULT, 1977, p. 163), inviabilizando a constituição de uma relação de diálogo crítico e de reciprocidade criativa com tais sujeitos.

Márcia Alves e Maria Inês Naujorks relatam que professores reconhecem os estudantes com deficiência como “sujeitos de conhecimento e de desejo” ao afirmarem que é preciso estar “muito atento ao que eles sentem em cada momento”. “Essa atitude demonstra uma aposta no sujeito que, a partir daí, poderá aparecer na sua singularidade” (ALVES; NAUJORKS, 2005, p. 12).

MEDIAÇÃO E MEDIADOR EDUCACIONAL

A relação educativa constitui-se como tal na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas. Por exemplo, nas brincadeiras, ao representar um objeto por outro, a criança se reapresenta e se reconhece. Ela aprende assim a simbolizar, a dar sentido, a significar. Ao mesmo tempo em que a criança descobre o mundo e a si mesma, ela também descobre e recria esse mundo (ALVES; NAUJORKS, 2005).

Para saber como potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, o(a) educador(a) precisa, por sua vez, tornar-se produtor(a) de seu próprio saber. Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dê a eles autonomia para atuar. Mas também se verifica que tais processos de formação adquirem sentido na medida em que se articulam com os saberes que os educadores e as educadoras desenvolvem tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação. Uma parte importante da formação profissional das professoras e dos professores enraíza-se em suas histórias de vida, pois – como afirmam Josiane Dal-Forno e Valeska Oliveira “a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Nesse processo de formação, o “querer aprender” é o que configura um processo autoformativo dotado de sentido. E a iniciativa e a autonomia de cada pessoa – educadora-educanda – só se potencializam quando coordenadas em contextos relacionais que lhe configuram significados. Não são as experiências que determinam a consistência da aprendizagem, mas sim o sentido que lhe atribuímos. [...] Só se torna formativo e educativo o processo em que as cadeias de ações pessoais se conectam, a cada elo, com as cadeias de ações de todos os outros parceiros. Dispositivos e estratégias de constante avaliação e planejamento coletivo e pessoal são essenciais para alimentar a conectividade e a interação evolutiva do processo educativo (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Talvez o desafio fundamental que emerge das propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja justamente o de se repensar e *ressignificar* a própria concepção de educador. Isto porque, se o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que potencializem a constituição de diferenças e a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotípicos, ao educador compete a tarefa de interpelar os sujeitos para que assumam iniciativas que, em fricção, ativem as interações entre si e entre seus contextos – histórias, culturas, organizações sociais, ambientes... – de modo a desencadear a elaboração e a circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) em níveis de organização, seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes, que confirmem os significados das ações e das interações de educadores-educandos.

Educador-educando, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, educandos-educadores, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e a elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Dessa forma, a inclusão de pessoas com possibilidades e limites marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais biopsicológicas, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo. Nesses contextos, o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. de. Da educação especial à educação inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

BATESON, G. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE2001.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2006.

_____. _____. _____. Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jul. 2001. Brasília: CNE/CEB. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em 01/11/2006.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Coletânea de leis da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.ibict.br/inclusaosocial/arquivos/Legislacao/Decretos/Dec3298.pdf>>.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994 [Série Inst. 1/ MEC/SEESP].

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

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. de. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

FLEURI, R. M. Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões. In: BRAYNER, F. H. A.; SOUZA, J. F. de (Orgs.). *A dúvida e a promessa: educação popular em tempos difíceis*. Recife: UFPE/NUPEP, 1999. p. 145-164.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, mai./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe23/anped-23-art02.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GARCIA, R. M. C. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

GEERTZ, C.. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2002. p. 79-93.

MICHELS, M. H. Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

MULLER, M. B. C.; KLEIN, M.; LOCKMAN, K. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 23-28.

QUADROS, R. M. de. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

RODRIGUES, D. Entrevista (vídeo). In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2003.

SILVA, A. G. da; PALHANO, E. G. da S. *Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência*. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

SOUSA, S. B.; SILVA, R. V. de S. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

SPERA, E. Construzione prospettica e rappresentazione dell'altro. *Etnoantropologia*, n. 3-4, p. 7-24, 1995.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 1992.

STOER, S. R. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. *Fulbright brainstorms 2004, New Trends in Higher Education*. Lisboa: Luso-American Foundation, n. 24-25, Sep. 2004. Disponível em: <http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/08_StephenStoer.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2006.

TREMBLAY, M. *Programme international d'éducation à la citoyenneté démocratique avec les «personnes présentant une déficience intellectuelle ou un handicap mental»* : Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques. Montreal: Observatoire Québécois de la Démocratie, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/168.pdf>>. Acesso em : 24 ago. 2006.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2006.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2006.

VALLA, V. V. *Educação e favela*. Petrópolis: Vozes, 1986.

5. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESPANHA

Pilar Arnaiç Sánchez

Após as diversas avaliações da integração escolar na Espanha, ficou clara a necessidade extrema de introduzir mudanças de direção nos objetivos teóricos e práticos que a fundamentam e também ficou constatado que a educação especial trouxe novidades em nosso país. Devido às causas da integração escolar, começaram a ser reproduzidos esquemas de atuação no corpo docente que perpetuam formas de segregação e de exclusão para muitos alunos, assim como a baixa expectativa sobre eles.

Desse modo, desde o final do século passado as pessoas com deficiência têm manifestado sentimentos de inferioridade, incapacidade e baixa autoestima. A escolarização nas denominadas escolas de integração os consideram alunos com necessidades educativas especiais, fazendo-os se sentirem segregados e rejeitados por sua maneira de ser e de existir no mundo. Esta situação ampliou-se ainda mais ao serem submetidos a uma atuação escolar pobre, com ausência de estímulo e de desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem. Autores como Gartner e Lipsky (1989) compararam a situação desses alunos ao equivalente moral do *apartheid* e da escravidão. Por tudo isso, os defensores da inclusão declaram cidadãos de direito todos os alunos, sem distinção de nenhum tipo. Até mesmo os mais extremados acreditam que, abolindo os limites da segregação, os professores das escolas regulares serão forçados

a lidar com alunos que antes evitavam, e que as salas de aulas se transformarão em espaços mais humanos e com mais recursos (STAINBACK; STAINBACK, 1999; AINSCOW, 2001; ARNAIZ SÁNCHEZ, 2003, 2005a).

Por tais razões, este trabalho apresenta uma série de propostas que estão sendo aplicadas na Espanha e que ajudarão as escolas a realizar o processo de transformação de que necessitam para serem mais inclusivas. Diferentes estratégias didáticas e organizacionais são propostas em relação ao prédio e às salas de aulas, sobre as quais o corpo docente pode refletir com a finalidade de tomar decisões e estabelecer dinâmicas de inovação e de mudanças para que a educação inclusiva seja uma realidade.

I. CAMINHANDO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No início do século XXI a atenção à diversidade dos alunos que frequentam as escolas deveria ser um dos objetivos prioritários. Poderíamos dizer isto de outra maneira: em uma sociedade onde, ao menos teoricamente, se valoriza cada vez mais a diferença e os direitos humanos, deveria estar garantida uma resposta educativa de acordo com as características individuais de cada aluno.

O uso cada vez mais comum de termos como compreensibilidade – em relação à atenção com cada aluno sem distinção de limitações físicas ou psíquicas, nível socioeconômico, procedência, gênero, religião ou grupo cultural – ou diversidade – que diz respeito ao direito de cada indivíduo ser considerado de acordo com suas experiências, conhecimentos anteriores, motivações e estilos de aprendizagem – expressam princípios complementares cujo fim será equalizar as desigualdades e tornar efetivo o princípio de igualdade de oportunidades.

Transformar nossas escolas em escolas inclusivas requer dar uma resposta educativa de acordo com as necessidades de seus alunos e desenvolver propostas didáticas que estimulem e fomentem a participação de todos eles. Nesta linha de argumentação, a educação inclusiva opõe-se a qualquer forma de segregação e a qualquer argumento que justifique o isolamento no exercício dos direitos à educação (STAINBACK; STAINBACK, 1999; VLACHOU, 1999; ARNAIZ SÁNCHEZ, 2000, 2005b).

As vantagens que esse enfoque proporciona no âmbito da realidade educativa são:

- Todos os alunos se beneficiam se as escolas centralizarem seu interesse em desenvolver estratégias de apoio para eles, ou seja, em proporcionar uma educação que responda às diferenças individuais de cada membro da escola.
- Todos os recursos podem ser usados para assessorar as necessidades instrutivas, adaptar o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar apoio aos alunos. Nas escolas inclusivas, nenhum aluno tem de se deslocar para receber apoio, pois o mesmo é dado dentro da própria sala de aula, o que exige que os recursos estejam incluídos e que os professores das salas de recurso realizem uma importante tarefa de coordenação com o professor da sala de aula regular.
- Apoio social e educativo podem ser dado a todos os estudantes, uma vez que as escolas inclusivas trabalham em prol da construção da interdependência, do respeito mútuo e da responsabilidade.

Nesse sentido, Casanova assinala uma série de exigências organizacionais necessárias para tornar possível a educação para a diversidade como marco da educação inclusiva. Em relação à escola:

- 1- Estabelecer projeto educativo e curricular que assuma a atenção à diversidade como princípio de funcionamento e que gere as mudanças necessárias na sala de aula, nos horários comuns e na coordenação do corpo docente.
- 2- Distribuir os espaços em função dos objetivos da escola.
- 3- Agrupamentos flexíveis do corpo docente dentro dos ciclos, responsabilidade do corpo docente em função dos agrupamentos realizados e utilização eficaz e criativa dos recursos disponíveis.
- 4- Equipes de coordenação que garantam o acompanhamento contínuo do progresso do corpo docente, especialmente quando se coloca em prática a adaptação curricular.
- 5- Estilo dinâmico de gestão que oriente, avalie e tome decisões para o desenvolvimento da escola de forma rápida (CASANOVA, 1998).

Em relação às aulas:

- 1- Distribuir o tempo em função dos ritmos de aprendizagem dos alunos.
- 2- Agrupar os alunos segundo interesses, ritmos e progressos.
- 3- Diversificar o trabalho para a sua realização individual ou em grupo (CA-SANOVA, 1998).

Um discurso inclusivo requer um modo alternativo de ver as questões referentes à deficiência e de lutar contra as práticas derivadas da ideologia subjacente ao conceito de integração (VLACHOU, 1999). A Declaração de Salamanca manifesta a este respeito que as escolas inclusivas são:

O meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e estendendo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz à maioria das crianças, melhoram a eficácia e, em última análise, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. ix).

Cada vez mais se está avançando no reconhecimento de que a atenção à diversidade deveria ser contemplada como um elemento essencial do processo da educação para todos. Assim, em vez de enfatizar a implantação de serviços adicionais para acomodar os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em um sistema educacional rígido, surge a ideia de reestruturar as escolas para que se respondam às necessidades de todas as crianças. Tal mudança fundamenta-se em uma nova forma de conceituar as dificuldades educativas, e ela se baseia na crença de que as alterações metodológicas e organizacionais que são implementadas para dar resposta às dificuldades experimentadas por alguns alunos provavelmente beneficiarão os demais. O problema está em encontrar formas de organizar as escolas e as aulas de maneira que o total dos alunos possa aprender com êxito.

Ainscow (1995b) destaca o importante papel dos professores nesse processo, tornando-se necessário que sejam ajudados a encontrar maneiras de avançar na prática educacional em relação a todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ele considera duas estratégias fundamentais: a oportunidade de considerar novas práticas e o apoio para experimentar e refletir sobre elas.

A primeira estratégia está contextualizada em um trabalho de formação do corpo docente em escolas com apoio externo. A partir disso, e em um clima de confiança, estimular-se-á o corpo docente a considerar novas possibilidades de ação

que facilitem a aprendizagem de seus alunos. Trata-se de uma aprendizagem que se dá mediante uma grande variedade de enfoques ativos que estimulam os professores a considerar a vida na sala de aula através dos olhos dos alunos e, ao mesmo tempo, a relacionar tais experiências com a prática (AINSCOW, 1995a; ECHEITA, 1998; GINÉ, 1994; ARNAIZ SÁNCHEZ *et al.*, 1999). Com esta finalidade, enfatizam-se três fatores que comprovadamente desenvolvem processos de ensino-aprendizagem, propiciando ao professor educar sem excluir nenhum aluno

1. PLANIFICAR A CLASSE COMO UM TODO

Desde que foi estabelecida, a educação especial tradicional foi planejada de maneira segregadora para o grupo ou a turma e para os alunos com NEE. Dessa forma, foram reforçados para esses últimos os trabalhos individuais, descontextualizados daqueles realizados por seus companheiros e geralmente feitos com a ajuda do professor de apoio, que podia estar dentro ou fora da sala de aula, especialmente nas matérias mais instrumentais (língua e matemática). Por sua vez, a educação inclusiva propõe-se a planejar a aula de maneira que seja possível atender às necessidades da classe como um todo, incorporando no plano de aula a planificação individual dos alunos com NEE.

2. CONSIDERAR OS ALUNOS COMO FONTE NATURAL DE RECURSOS

Os próprios alunos são capazes de ajudar o professor a apoiar a aprendizagem, sempre que suas habilidades possam suscitar, organizar e aproveitar a energia do corpo discente. Esta é uma função do professor, que deve considerar o ato de aprender como um processo social, reconhecendo a capacidade dos alunos de colaborar na aprendizagem mútua. Por isso, é necessário ajudar os professores a desenvolverem habilidades de trabalho cooperativo e habilidades de retroalimentação quando as atividades acontecerem.

3. HABILIDADES PARA MODIFICAR PLANOS E ATIVIDADES QUE DEVEM OCORRER

Consiste em uma improvisação contínua e controlada no que diz respeito aos professores serem capazes de promover a participação ativa de todos os alunos, ao mesmo tempo em que personalizam os processos de ensino-aprendizagem para aqueles que deles precisem. Esta circunstância é cada vez mais reconhecida pelo professor, que percebe que a prática se desenvolve mediante um processo amplamente intuitivo diante do qual ele deve se mostrar pronto a adequar sua resposta,

ajustar seu plano ou modificá-lo em relação às reações de seus alunos. São pequenos ajustes que os professores realizam e acrescentam ao seu repertório de respostas e que os tornam cada vez mais capazes de enfrentar situações similares. É o que Schön (1987) chama de “surpresas” e, à medida que os professores se tornam mais hábeis para responder a elas, refinam sua capacidade de reação em face de circunstâncias incomuns, ou seja, ampliam seu repertório. Tornar um professor consciente das estratégias que constituem ou não seu repertório ajuda-o a avançar.

A partir dessas considerações, deduz-se a segunda estratégia, que consiste em proporcionar oportunidades que facilitem aos professores experimentar novas estratégias nas aulas. Isto implica que eles trabalhem juntos, em duplas, por exemplo, de maneira que consigam se ajudar mutuamente para desenvolver e valorizar as atividades realizadas.

Essas situações de trabalho, caso ocorram entre professores de uma mesma disciplina e/ou que ensinem a alunos da mesma faixa etária, podem ser altamente úteis, já que permitem que os dois trabalhem de forma colaborativa depois de planejarem a unidade de trabalho a ser desenvolvida, ou possibilitem que enquanto um ensina, o outro observe. Tais formas de atuação dentro da classe são muito eficientes para a prática em sala de aula e questionam o fato de o trabalho de apoio dever ser realizado quase exclusivamente pelos professores auxiliares. Por sua vez, dá segurança aos professores regulares, pois os torna cada vez mais capazes de atenderem a todos os seus alunos. Uma organização do horário que respeite tal característica favorecerá esta situação de trabalho sem grandes complicações.

Por fim, aqui se propõe um trabalho animado pela ação e pela reflexão, em que as escolas sejam consideradas como organizações racionais que oferecem uma variedade apropriada de oportunidades. Nesse contexto, “adota-se uma visão dos alunos não centrada exclusivamente na ideia de que se apresentarem dificuldades o fato se deveria às suas limitações e desvantagens e requereria uma intervenção especial” (SKRTIC, 1991). Assim, é necessário que o professor desenvolva uma perspectiva crítica diante de suas próprias experiências de trabalho em sala de aula que o anime a recriar e a reinventar novos métodos e materiais de ensino, a melhorar como docente e a ampliar seu âmbito de trabalho.

Em particular, é importante que os professores se lembrem de que os métodos são construções sociais que são criadas e refletem as ideologias dominantes que podem impedir a compreensão das implicações pedagógicas das relações de poder na educação. Como professores, devemos nos recordar que as escolas, assim como outras instituições sociais, sofrem influências por percepções de *status* socioeconômico, raça, idioma e sexo (AINSCOW, 1995b, p. 8).

2. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Um dos principais problemas enfrentados atualmente por muitas escolas é a visão delas sobre a atenção à diversidade, ainda estreitamente relacionada ao modelo clássico, denominado médico-psicológico, que caracterizou a educação especial. Essa perspectiva legitima as NEE descontextualizadas do resto da classe e impregna a percepção social que se tem delas.

Por isso, as práticas associadas ao movimento da integração escolar tornam-se, em muitos contextos, reduzidas às práticas realizadas a partir de uma perspectiva individualista, caracterizada por perceber o aluno com deficiências como o centro de toda a atenção. É muito comum que durante as aulas o trabalho realizado por um aluno com NEE esteja descontextualizado dos trabalhos feitos por seu grupo, ou que estes alunos recebam geralmente os apoios fora da sala de aula, com outros alunos da escola que também têm dificuldades. Este tipo de planejamento da atenção à diversidade é entendido a partir de uma perspectiva individualista, centrada no aluno, que tolera processos de instrução diferentes, especiais, segregados e sempre dirigidos aos alunos com deficiências.

Se for considerado que as escolas não funcionam de igual maneira e que os professores não agem da mesma forma, haverá uma tendência bastante generalizada na direção do planejamento integrador. Um estudo realizado em León (Espanha) por Díez (1999) durante os anos letivos de 97/98 e 98/99, ao ser comparado com outros estudos feitos em Castilla, concluiu que 86% do tempo que os alunos com NEE recebem apoio são despendidos fora da sala de aula. As causas que “justificam” tal procedimento refletem: o medo que alguns profissionais sentem de trabalhar em equipe na sala de aula regular; as estruturas organizacionais de aula que impedem o trabalho simultâneo de dois docentes; a exigência de coordenação interprofissional; a comodidade dos profissionais; a distinção da aprendizagem de conhecimentos instrumentais em detrimento de aprendizagens socializadoras.

Esses resultados denotam que, em muitos contextos, de acordo com o prisma da integração, estão sendo produzidas a desintegração e a segregação mais sutis:

parece que alguns professores estão aprendendo fácil demais a “segregar” nossos alunos e alunas, considerando-se que “estes” alunos são os do professor auxiliar, os do orientador, os “especiais” [...] dos quais devem se encarregar outros “especialistas” (DÍEZ, 1999, p. 4).

Esse trecho resume muito bem o que desejo exprimir. Atualmente, a utili-

zação do termo diversidade introduz um significado mais amplo do que aquele que tem representado a educação especial, pois não esqueçamos que ele há muito pouco tempo significa exclusivamente os alunos com deficiências.

Hoje em dia, a denominação de diversidade com um uso mais abrangente (diversidade cultural, linguística, de acesso ao conhecimento, social, de gêneros, ligada a fatores intra e interpessoais, de necessidades educativas especiais associadas aos com deficiência ou superdotação) busca desmistificar uma ação educativa centrada exclusivamente em alunos especiais, ações especiais e escolas especiais. É mais:

[...] a diversidade não pode ser definida unilateralmente, destacando a diferença como própria a uma só condição (gênero, capacidade, ritmo de aprendizagem, lugar de procedência), [...] bem como fruto de combinações peculiares complexas das condições internas e externas que confluem para cada pessoa (MIR, 1997, p. 45).

A integração requer, portanto, um enfoque institucional-transformador na escola, desde que a educação geral e a especial constituam um modelo unitário de atuação. Assim entendida, a atenção à diversidade se converterá em uma tarefa e em uma responsabilidade assumida por todos, em um processo de melhoria para o estabelecimento, e deixará de ser vista como uma resposta educativa fechada dirigida a um grupo concreto de alunos que se assume serem “especiais” (AINSCOW, 1995a).

E não devemos nos esquecer da “questão dos auxiliares, que muitas vezes são percebidos como uma delegação e uma separação, em vez de estarem inseridos em um processo de colaboração e responsabilidade compartilhada que garanta os princípios de igualdade e equidade” (PARRILLA, 1996; PARRILLA; DANIELS, 1998), em que o mestre não se encontre

[...] desempenhando outra importante função: a de separar as crianças normais dos problemáticos, confiando esses últimos aos técnicos e trabalhando com os demais, cada vez mais iguais entre si, que podem acompanhá-lo melhor nas atividades mais tradicionais (DÍEZ, 1999, p. 5).

“Deveriam desaparecer as situações em que esteja implícita a ideia de que se uma pessoa for diferente deverá ser encaminhada à outra classe, porque não é possível compartilhar das mesmas experiências vividas por nós” (SAPON-SHEVIN, 1994).

Por tudo isto, se as escolas querem ser mais inclusivas e avançar na direção de

uma resposta educativa de acordo com as características heterogêneas de seus alunos, é necessário que “reflitam sobre determinados aspectos, como sua organização e seu funcionamento; a existência ou não de coordenação e trabalho colaborativo entre os professores; a cooperação de toda a comunidade educativa; e a utilização dos recursos e das práticas educativas” (ARNAIZ SÁNCHEZ, 2003). Na opinião de Giné (1994), a falta de responsabilidade de alguns professores, os sistemas de ensino pouco flexíveis e centralizados nos conteúdos conceituais constituem barreiras a um processo integrador e inclusivo. São necessários uma cultura de colaboração nas escolas, o entendimento da educação como uma responsabilidade compartilhada por todos e a presença de certa liderança, já que, às vezes, a liderança educativa está ausente e as escolas se encontram, se me permitem a expressão, à deriva, resolvendo o dia-a-dia como melhor podem, ou mesmo sem resolvê-lo. Isto produz angústia por causa da situação interna e, como um todo, pela desvalorização em que está imersa a carreira docente, o que provoca, em muitos professores, a atitude de “ir levando” e de sobreviver.

Não basta que os alunos estejam integrados, o que supõe um processo muitas vezes físico e bastante desajustado. Realmente faz falta que os alunos com NEE estejam incluídos na vida da escola, do bairro, que sejam valorizados, reconhecidos e constituam um desafio para a escola em sua resposta educativa. “É preciso outra cultura de integração” (LÓPEZ MELERO, 1990), “o reconhecimento da escola para todos” (GARCÍA PASTOR, 1993; ARNAIZ SÁNCHEZ, 1996), ou seja, uma mudança de valores e atitudes para o que é diferente.

Se os professores assumirem algumas estratégias inovadoras, mas a partir de um pensamento centrado no modelo de déficit e sem uma visão reflexiva e interativa da aprendizagem, provavelmente encontraremos enfoques inconscientemente mais benévolos e liberais, mas que não alcançarão nem promoverão mudanças nas escolas. Sair desse cenário implica desenvolver processos de formação que tornem os professores pensadores reflexivos sem medo de experimentar novas propostas práticas concernentes às características de seus alunos e de aprender a confrontá-las com outras alternativas.

Dessa forma, uma visão mais reflexiva por parte do corpo docente a respeito da prática educativa é absolutamente necessária. O sucesso ou o fracasso de uma escola tem relação com a forma como os professores percebem a si mesmos, o seu trabalho e a escola. À medida que uma escola se organiza para melhorar sua resposta educativa para todos os estudantes, ela terá uma visão mais positiva dos alunos com dificuldades de aprendizagem e tratará de buscar soluções conjuntas e não soluções particulares.

3. ESTRATÉGIAS PARA FAVORECER A INCLUSÃO

Em geral, nas escolas, tanto de educação fundamental quanto de ensino médio, as mudanças tornam-se bastante difíceis, pois elas não podem continuar a funcionar da mesma maneira se almejam mudar; “as escolas não devem dar um salto no vazio, e precisam manter suas práticas” (FULLAN, 1991). Em consequência, avançar para práticas inclusivas requer um bom equilíbrio entre o novo e o antigo, e é preciso estabelecer um processo que ajude a escola a se colocar em movimento, a avançar com segurança, mesmo que no início se produza uma situação de conflito.

Fundamentando-nos em distintas experiências de trabalho inspiradas na filosofia das escolas eficazes (DAVID; THOMAS, 1992; REYNOLDS; RAMASAUT, 1993; AINSCOW, 1995a, 1995b) e postas em prática em diversos trabalhos de pesquisa na região de Murcia (ARNAIZ SÁNCHEZ, 2000, 2005c; ARNAIZ SÁNCHEZ; RODRÍGUEZ, 1999; ARNAIZ SÁNCHEZ *et al.*, 1999), entre outros lugares, mostraremos estratégias de ação que foram comprovadas e que ajudaram as escolas a se movimentarem, facilitando a mudança:

- 1- Consolidação do grupo de trabalho: trata-se de criar um ambiente favorável e relaxante nos primeiros momentos de funcionamento, com a finalidade de formar um grupo de trabalho que possa atuar de maneira colaborativa. Como indica Escudero (1990), precisa ficar claro que a dinâmica do trabalho deve permitir a análise, a revisão, a crítica conjunta e a melhoria dos aspectos organizacionais e curriculares.
- 2- Diagnóstico da situação, análise e formulação de problemas: trata-se de expor as dificuldades existentes na escola com o objetivo de realizar o diagnóstico da situação presente naquele centro.
- 3- Busca de soluções: uma vez delineados os diferentes problemas e analisadas as causas e as situações que os determinam, devem ser procuradas as soluções mais adequadas, a curto e a longo prazos, por meio de perguntas como: Que educação queremos?; Quem decide sobre isso?; Que papel corresponde à escola, aos professores e à comunidade educativa em relação ao projeto, à execução e à avaliação?
- 4- Elaboração do plano de ação, preparação para a sua colocação em prática e o seu desenvolvimento colaborativo: uma vez avaliadas, debatidas e reunidas as diversas soluções por parte de todo o grupo, será elaborado um plano de ação que contribua para transformar, de maneira progressiva, a prática.

- 5- Avaliação da experiência: deve ser realizada ao longo do trabalho mediante um processo de retroalimentação contínua, e ao final da experiência desenvolvida.

Para facilitar esse processo de trabalho, Ainscow (1995b) formula seis condições:

- 1- A existência de uma liderança efetiva: ela não é só da responsabilidade da equipe diretiva, mas deveria ser exercida por todos os membros da escola, pois não se trata de um enfoque hierárquico e de controle, e sim de distribuição e de autorização. Isto significa que o diretor deve ter uma visão clara do projeto pedagógico a ser implantado na escola que, respeitando a individualidade de cada membro do grupo, se desenvolva através de processos em grupo, em um ambiente de resolução de problemas. Assim, as funções de liderança serão realizadas pelo corpo docente e delas poderá participar um número amplo de pessoas, compartilhando responsabilidades de maneira coletiva. Esse enfoque pretende romper conceitos tradicionais de hierarquia e controle, possibilitando a resolução de problemas de maneira compartilhada e consensual. Isto não implica que as individualidades não sejam consideradas e respeitadas.
- 2- Compromisso de toda a comunidade educativa: inclui professores, pais, outros membros da comunidade educativa e especialmente os alunos. Com este objetivo, os professores organizam suas aulas e desenvolvem o currículo de maneira que todos os alunos participem das tarefas e das atividades propostas, sendo fundamental para isto a elaboração de estratégias metodológicas colaborativas que promovam a participação. Segundo Reynolds e outros (1997), quando as escolas são organizadas levando em conta tais considerações, alcançam um sucesso bastante elevado.
- 3- Planejamento colaborativo: os professores devem trabalhar de forma colaborativa para buscar processos de ensino-aprendizagem alternativos, levando em conta a seguinte consideração: o importante não é o plano em si, mas o planejamento e a participação do corpo docente, de maneira que se criem propostas comuns, se resolvam as diferenças, e se estabeleçam as pautas de ação a serem postas em prática. Isto irá desenvolver um nível de entendimento compartilhado que ultrapassará o plano em si e gerará a mudança.
- 4- Estratégias de coordenação: geralmente as escolas são formadas por unidades, ações, processos e indivíduos que tendem a atuar isoladamente, situação esta

que se vê favorecida pela ambiguidade de metas que muitas vezes caracterizam a escolarização. A partir dessa estratégia, tenta-se coordenar as ações dos professores, criando-se um estilo de trabalho que desenvolva habilidades em cada professor e que sejam capazes de ajudá-lo a estabelecer a resposta educativa mais adequada às características de seus alunos.

- 5- A pergunta e a reflexão são processos importantes: ambos os elementos são fundamentais para comprovar se estão sendo produzidas as mudanças esperadas tanto no conjunto da escola, quanto em sala de aula. À medida que os professores falam de sua prática, questionando-a e refletindo sobre ela, estão ajudando a explorar as dimensões de seu trabalho, o significado de suas ações e a repercussão das estruturas organizacionais que são requeridas para isto. Portanto, quando os professores começam a realizar atividades novas em sala de aula, é conveniente a implementação de um processo de reflexão sobre o trabalho realizado que ajude seus protagonistas a serem conscientes de sua atuação e a melhorarem suas decisões. O mesmo pode ser realizado por meio de comentários dos professores, da observação que outros companheiros possam fazer, ou de uma sessão de trabalho gravada e para ser comentada. Concluindo, estes são processos que facilitam a ajuda mútua e a tomada de decisões.
- 6- Uma política para o desenvolvimento do corpo docente: a colocação em prática dos cinco pontos anteriores pode ser considerada como a base de uma política de desenvolvimento do corpo docente, já que tem significativo impacto em sua forma de pensar e atuar. Pouco a pouco, ela modificará a vida neste espaço. A escola deve proporcionar a oportunidade de pôr em prática – de forma imediata, contínua e com o apoio mútuo dos professores – as atividades planejadas. Certamente isto supõe, em muitos casos, uma reorganização bastante importante do conjunto da escola, mas é fundamental caso se deseje que os professores explorem e desenvolvam aspectos de sua prática (AINSCOW, 1995b).

Resumindo o exposto acima, caberia dizer que tornar as escolas mais inclusivas requer uma nova forma de conceber as dificuldades de aprendizagem e de questionar o significado de termos como diversidade, heterogeneidade e NEE. É necessário, por conseguinte, mudar as organizações das escolas, a utilização e a distribuição tanto dos recursos pessoais como dos materiais, que geralmente estão organizados para manter o próprio *status quo*, em vez de apoiarem novas formas de desenvolvimento profissional. A filosofia da inclusão pode ser um bom caminho para isto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Nancea, 1995a.

_____. Education for all: making it happen. In: THE INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, Birmingham, England, Apr. 1995. *Proceedings...* Birmingham, [s.n.], 1995b.

_____. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. *Atención a la diversidad: programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED), 2005c.

_____. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005a.

_____. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe, 2003.

_____. Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, v. 27, n. 2, p. 25-34, 1996.

_____. Fundamentos y principios de la educación inclusiva primaria y secundaria. In: PASTOR, C. A. et al. (Eds.). *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005b.

_____. Hacia una educación sin exclusión. In: MIÑAMBRES, A.; JOVÉ, G. (Coords.). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall, 2000. p. 187-195.

_____; RODRÍGUEZ, H. de R. Escuelas inclusivas y diversidad. In: SEMINARIO INTERNACIONAL POLÍTICAS CONTEMPORÁNEAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: REPENSAR LA EDUCACIÓN (ESPECIAL) EN EL TERCER MILENIO, Málaga, 1999. *Anais...* Málaga: Grupo de Investigación HUM, 1999. p. 173-184.

_____ et al. Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto UNESCO en la región de Murcia. In: II JORNADAS SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA. HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS, Barcelona, 1999. *Anais...* Barcelona: [s.n.], 1999.

- CASANOVA, M. A. La organización escolar al servicio de la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 269, p. 50-54, 1998.
- DAVID, G.; THOMAS, M. *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla, 1992.
- DÍEZ, E. J. Integración/desintegración. *Organización y Gestión Educativa*, n. 5, p. 3-8, 1999.
- ECHEITA, G. Necesidades especiales en el aula: análisis y evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del cuerpo docente. *Siglo Cero*, v. 29, n. 2, p. 17-27, 1998.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. *Desarrollo colaborativo en la escuela: formación de asesores; documento interno*. Murcia: Facultad de Educación/Universidad de Murcia, 1990.
- FULLAN, M. G. *The new meaning of educational change*. London: Cassell, 1991.
- GARCÍA PASTOR, C. *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: PPU, 1993.
- GARTNER, A.; LIPSKY, D. New conceptualizations for special education. *European Journal of Special Education*, v. 4, n. 1, p. 16-22, 1989.
- GINÉ GINÉ, C. L. El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 228, p. 64-65, 1994.
- LÓPEZ MELERO, M. *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía, 1990.
- MIR, C. ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, n. 263, p. 44-50, 1997.
- PARRILLA, A. *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1996.
- _____; DANIELS, H. *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero, 1998.
- REYNOLDS, D. et al. *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 1991.

REYNOLDS, D.; RAMASUT, A. Developing effective whole school approaches to special educational needs: from school effectiveness theory to school development practice In: SLEE, R. (Ed.). *Is there a desk with my name on it?* London: The Falmer Press, 1993. p. 219-240.

SAPON-SHEVIN, M. Why gifted students belong in inclusive schools. *Educational Leadership*, v. 52, n. 4, p. 64-70, 1994.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. Madrid: Paidós-MEC, 1992.

SKRTIC, T. M. Students with special educational needs: artifacts of the traditional curriculum. In: AINSCOW, M. (Ed.). *Effective schools for all*. London: Fulton, 1991. p. 20-42.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO, 1994.

VLACHOU, A. D. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla, 1999.

6. CURRÍCULO FUNCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Maria Bénard da Costa

I. INTRODUÇÃO

Ao longo de todo o século passado, nos países em que a área educativa assumiu dimensões mais amplas, os programas de educação especial dirigidos para crianças e jovens com deficiência intelectual acentuada foram marcados por diversos fatores: a) a publicação da lei norte-americana PL.94/142; b) os desenvolvimentos de estratégias comportamentalistas; c) a introdução de programas de educação precoce e, de um modo geral, d) o progresso nos domínios da avaliação e da intervenção educativa especializada. Como consequência, uma crescente percentagem da população com deficiência intelectual acentuada passou a ser admitida em estruturas educativas, na maior parte dos casos escolas ou classes especiais, enquanto diminuía progressivamente o número dos que eram excluídos de qualquer programa ou enviados para instituições de caráter assistencial ou psiquiátrico.

Ao longo dos anos 1970, contudo, a análise da situação de jovens com este tipo de deficiência e que tinham saído dos programas educativos especiais revelou que tais programas se pautavam pela fragilidade e pela ineficiência. De fato, inúmeros estudos de acompanhamento desses estudantes, realizados em diversos países, mostraram que a maioria não tinha conseguido as condições de autonomia e de integração social e laboral que lhes permitissem viver com qualidade.

Com base nesses dados, surgiram diversos estudos e projetos de intervenção que questionavam os programas educativos vigentes e propunham caminhos radicalmente diferentes, os quais agora visavam à preparação desses alunos para uma vida autônoma e integrada. No cerne da nova abordagem educativa, colocouse a questão da transição dos alunos para uma vida ativa, a partir da qual foram experimentadas estratégias diversificadas envolvendo não somente as escolas, mas os serviços de ação social e emprego, os recursos da comunidade, as famílias e os próprios alunos.

É nesse contexto que surge, entre muitas outras estratégias, a do professor Lou Brown, que tive a oportunidade de conhecer. Pude aplicar sua orientação no trabalho que realizei em Portugal e que, neste artigo, irei de forma breve apresentar. Meu objetivo neste trabalho é oferecer aos educadores brasileiros uma abordagem que tem revelado enorme eficácia na inclusão educativa, social e profissional das pessoas com deficiência intelectual acentuada, sendo que a maioria se mantém ainda em situações de segregação, inatividade, dependência e solidão.

Em primeiro lugar, apresento a definição da população-alvo dos programas de tipo funcional, tal como ela nos é apresentada por Lou Brown. Em segundo lugar, o foco se dirige aos conceitos que norteiam as práticas propostas para as crianças e para os jovens em questão. O terceiro ponto refere-se às características fundamentais da abordagem funcional e à forma como pode ser posta em prática nas escolas regulares, no meio familiar, na comunidade e nos contextos laborais. Prosseguindo o artigo foca as estratégias preconizadas por Lou Brown para a aplicação dos programas educativos funcionais e, finalmente, enquadro a perspectiva funcional no contexto da educação inclusiva.

2. POPULAÇÃO-ALVO

Lou Brown define a população-alvo das estratégias educativas por ele preconizadas do seguinte modo:

Os alunos com deficiências intelectuais acentuadas são os que funcionam, do ponto de vista intelectual, no nível mais baixo, constituindo 1% de uma população normalmente distribuída e que, tradicionalmente, eram classificados como tendo QI de 50 ou inferior e rotulados como tendo deficiência mental moderada, severa ou profunda. Para além de funcionarem, do ponto de vista intelectual, abaixo de 99% da população, estes alunos manifestam, com frequência, uma gama variada de deficiências adicionais (BROWN, 1989).

Ao longo da sua obra, Lou Brown especifica que os conteúdos dos programas educativos não devem se basear nos diversos grupos de alunos, separados por diferentes níveis de QI ou por tipos de deficiências (autistas, com paralisia cerebral, com Síndrome de Down etc.), mas é necessário que sejam considerados todos os indivíduos que se colocam entre 1% e 2% menos capazes nas características individuais e na forma única como estas se inter-relacionam e se conjugam.

3. CONCEITOS EM QUE SE BASEIA A PERSPECTIVA EDUCATIVA FUNCIONAL PRECONIZADA POR LOU BROWN

Lou Brown baseia toda a sua obra nos seguintes princípios fundamentais:

3.1. Os objetivos globais da educação pública são idênticos para todos alunos, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais: espera-se que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, que se tornem membros produtivos da sociedade, que promovam a sua cultura e os seus valores morais, que se tornem cidadãos responsáveis etc. Quando se trata de alunos com deficiência intelectual acentuada, esses objetivos traduzem-se no fato de que possam vir a ter uma vida com qualidade, funcionando da forma mais autônoma e integrada possível, ou seja:

- que vivam num ambiente familiar – e não em uma instituição;
- que frequentemente, enquanto forem crianças e jovens, uma escola da sua comunidade com os seus irmãos e vizinhos – e não uma escola especial, na maior parte dos casos, distante;
- que convivam com pessoas sem deficiência – e não unicamente com pessoas com deficiência;
- que usufruam dos recursos da comunidade – e não estejam confinados a espaços limitados e segregados;
- que participem de atividades normais de recreação/lazer – e não exclusivamente de programas recreativos especiais;
- que tomem decisões sobre a sua vida – e não sejam totalmente controlados pelos outros;
- quando adultos, que trabalhem em serviços da comunidade e sejam pagos pelo seu trabalho – e não permaneçam inativos ou estejam ocupados em centros destinados exclusivamente à população com deficiência.

3.2. Os alunos com deficiência intelectual acentuada devem frequentar as escolas regulares da sua área, para onde vão os seus irmãos, os seus amigos e os seus vizinhos, e não escolas especiais ou escolas ditas “de referência”, tais como núcleos especiais para este tipo de alunos. Esse princípio é justificado por quatro ordens de razões:

- Contribui para uma sociedade solidária e plural.

A integração desses alunos nas escolas regulares permitirá que grande percentagem da população escolar conviva com eles na escola, situação que, ao longo da vida, provocará impacto na forma como encararão as pessoas com deficiência e como poderão estar abertos para contribuir para a sua inserção social e laboral.

- Promove a utilização da sua comunidade como ambiente educativo.

A frequência às escolas da área de residência facilita a utilização dos serviços da sua comunidade nos programas educativos, os quais constituem meios fundamentais na sua aprendizagem, dadas as dificuldades de generalização e de transferência que caracterizam esses alunos.

- Facilita o acesso ao seu meio familiar.

Considerando a importância crucial da relação entre a escola e a família na educação desses alunos, verifica-se que a frequência à escola regular da área de residência contribui para esta aproximação e para os benefícios que daí podem advir, quer para a intervenção familiar, quer para a escolar.

- Proporciona o desenvolvimento de relações sociais com os colegas não deficientes.

A dificuldade real desses alunos de criar relações próximas e de amizade com colegas não deficientes contribui para o isolamento com que muitos se deparam; assim, verifica-se que a frequência a escolas regulares constitui o meio mais adequado para tais dificuldades serem encaradas, desde que os educadores desenvolvam intervenção adequada e sistemática.

Com base no item 7 do Capítulo I da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), que apresenta os princípios da escola inclusiva e afirma que estas escolas “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educa-

ção para todos através de currículos adequados [...]”, podemos concluir que as propostas de atuação que Lou Brown apresenta em relação aos alunos com deficiências intelectuais acentuadas constituem estratégias que permitem pôr em prática as recomendações deste documento. As adaptações aos estilos individuais e as adequações curriculares preconizadas pela Declaração de Salamanca são aquelas ajustáveis às graves dificuldades desses alunos, de modo a permitir que tenham acesso à escola regular de seu entorno, que participem do processo educativo com os seus colegas o máximo possível e que usufruam as oportunidades de aprendizagem de ordem social e relacional que podem encontrar na sua família e na sua comunidade.

4. OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS NUMA PERSPECTIVA FUNCIONAL

A perspectiva educativa funcional pretende:

- proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes;
- preparar os alunos para responderem aos desafios de uma vida tão autônoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro;
- capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e na adaptação ao meio laboral.

As principais dificuldades que os alunos com deficiência intelectual acentuada apresentam para atingir os objetivos acima são as seguintes (assim como possíveis dificuldades adicionais muitas vezes presentes):

- levam mais tempo para aprender qualquer atividade ou dominar qualquer competência, logo, é fundamental que seja selecionado cuidadosamente aquilo que se ensina, evitando-se que se perca tempo com aquisições inúteis;
- esquecem mais facilmente o que aprenderam, logo, é necessário que tenham oportunidade de praticar com frequência e ao longo da vida aquilo que aprenderam;
- têm mais dificuldade em realizar as operações de generalização e transferência, logo, é essencial que, sempre que possível, sejam utilizados para a aprendizagem os espaços e as situações reais em que os conhecimentos são aplicados, isto é, na vida prática;
- têm dificuldade na aquisição de conceitos abstratos, logo, é importante que os conteúdos curriculares sejam concretizados e tenham significado.

Tendo em conta esse quadro de referência, os programas educativos, numa perspectiva funcional, caracterizam-se do seguinte modo:

- São individualizados

Se cada criança e cada jovem apresenta diferenças individuais em relação às capacidades que possuem, às barreiras à aprendizagem com as quais se deparam, às condições da sua família e comunidade, ao modo como interagem com as pessoas que os rodeiam, ao seu envolvimento social e afetivo, às expectativas de seus pais e deles próprios sobre a sua vida e o seu futuro, é fundamental que seja desenvolvido um planeamento curricular que esteja em sintonia com estes mesmos contextos e condições.

- São adequados à idade cronológica

Contrariamente à perspectiva desenvolvimentista (que pressupõe que a educação de alunos com deficiência intelectual acentuada tem como pontos de referência a idade mental e as fases de desenvolvimento consideradas normais), a perspectiva funcional visa a um funcionamento tão adequado quanto possível à sua idade cronológica. Desse modo, procura-se que façam parte do seu grupo de idades e que, nesse contexto, sejam reconhecidos como pares, acolhidos, respeitados em suas diferenças e apoiados pelos colegas ou outros membros da comunidade escolar. Em palavras simples, que sejam “incluídos” e façam parte dos múltiplos contextos da vida humana.

Em muitos países, um dos problemas enfrentados por estudantes com deficiência intelectual acentuada na vida escolar consiste no fato de que, uma vez matriculados nas escolas regulares, são avaliados com base nas suas competências intelectuais e são propostas a eles atividades infantilizadoras, totalmente defasadas da sua idade cronológica. São típicas dessas abordagens não funcionais tarefas como colar, picar, pintar imagens etc., atividades estas que geralmente são justificadas por uma única razão: o desenvolvimento da motricidade fina.

De fato, embora muitas vezes esses alunos não aprendam diversos conteúdos curriculares estabelecidos para a sua faixa etária no processo de escolarização, isto por si só não impede (e não pode ser um impeditivo!) que realizem atividades que estejam diretamente relacionadas aos mesmos conteúdos com os quais os seus colegas estão trabalhando. É necessário para tal que se utilizem, em relação a todos os alunos, meios de ensino/aprendizagem diferenciados, como ensino em diferentes ní-

veis, flexibilização, adaptação do meio ou diversificação de recursos de apoio. Assim, é fundamental, por exemplo, que alunos de 13 ou 14 anos com deficiência intelectual acentuada

- tenham oportunidade de participar de grupos de trabalho com os colegas da classe;
- tenham acesso a tarefas/atividades escolares que consigam realizar;
- ouçam a música que todos os outros da mesma faixa etária escutam;
- utilizem o celular ou a máquina de calcular;
- utilizem a cantina da escola e os espaços e os serviços existentes na comunidade, frequentados pelas crianças da mesma idade.

Realizando as atividades que são próprias da sua idade, mesmo de forma parcial ou com ajudas diversas, o docente estará promovendo a autonomia e a inserção social do estudante e preparando sua futura transição para uma vida ativa e independente.

- Incluem, de forma equilibrada, atividades funcionais e não funcionais

Segundo Lou Brown, uma atividade funcional “é aquela que se não for realizada pelo aluno terá de ser realizada por outra pessoa” (BROWN, 1989). Num planejamento educativo equilibrado é necessário, portanto, que constem inúmeras atividades funcionais que sejam úteis e que contribuam para a autoestima do aluno, que tem consciência de que a sua participação é necessária. No entanto, é igualmente importante que a sua educação passe pelas atividades artísticas, pelo desporto ou pelo jogo que, obviamente, não têm um carácter funcional, mas contribuem para o enriquecimento global do ser humano.

É assim necessário que estas atividades funcionais e não funcionais se equilibrem, sempre que possível, em estreita ligação com as que são propostas a todos os colegas na sala de aula.

- Têm probabilidade de serem praticadas fora do ambiente escolar e ao longo da vida

Um dos pressupostos básicos da perspectiva funcional é a sua dimensão longitudinal, ou seja, seu impacto ao longo da vida. Nesse sentido, é im-

portante que o aluno adquira competências que sejam utilizadas não só na escola, mas também fora do ambiente escolar e que possam ser praticadas sem a presença e a intervenção do professor: na família, na comunidade, no convívio com amigos, no trabalho.

- Desenvolvem-se quer em ambientes escolares, quer em espaços não escolares, e nele intervêm profissionais e não profissionais

Para além das atividades realizadas nas classes regulares em conjunto com os colegas – e beneficiando o estudante com deficiência intelectual acentuada com estratégias de ensino que promovam a inclusão – estes alunos necessitam de uma aprendizagem realizada em casa, em diferentes espaços da escola, na comunidade, nos locais de treino laboral. Dada a dificuldade de generalização e de transferência com que se deparam, a sua aprendizagem deve ter lugar nos espaços em que normalmente tais atividades se deem, ou seja, em casa, na loja, no campo de futebol, na oficina etc. Nesses diversos contextos, a mãe ou outro membro da família ou da comunidade (ex.: a vizinha, a empregada da loja ou o mestre da oficina) assumem o papel de verdadeiros agentes educativos e como tal devem ser encarados pelos membros das comunidades escolares.

- Procuram responder às expectativas e às aspirações das famílias e dos próprios alunos

Aqui é importante conhecer e levar em conta quais são as aprendizagens que os pais consideram mais importantes para o seu filho ou sua filha nas várias fases da sua escolaridade. O que gostariam que seus filhos fizessem quando saírem da escola? Que sonhos tem o aluno de 15 ou 16 anos em relação ao seu futuro?

Os programas educativos desenvolvidos pela escola devem levar em conta estas aspirações e procurar alcançá-las ou delas se aproximar tanto quanto possível. Esta é a orientação da “perspectiva-de-ação-centrada-na-pessoa”, que hoje norteia inúmeros programas educativos e de transição para vida ativa em diversos países e que Lou Brown, há décadas, vem proclamando.

5. ESTRATÉGIAS PRECONIZADAS POR LOU BROWN PARA APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS FUNCIONAIS

Como vimos, a organização curricular funcional pretende contribuir para que crianças e jovens com deficiência intelectual acentuada tenham, durante a idade escolar e ao longo dos anos, uma vida de qualidade – uma vida com a máxima autonomia e a máxima inserção social e profissional ao seu alcance. Nesse sentido, além da sua participação (fundamental) em classes regulares, acompanhando segundo o seu potencial o currículo comum, propõe-se que sejam estruturados conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a maioria das pessoas funciona, tais como:

- a casa
- a escola
- a comunidade
- as atividades de lazer
- o trabalho

Para orientar os educadores a estruturar a sua ação educativa, Lou Brown apresenta a seguinte estratégia:

FASE I – DELINEAR OS AMBIENTES

Nesta fase, devem ser analisados os contextos, ou seja, os “ambientes” em que decorre a vida dos alunos:

- **Família** – Como se caracteriza a sua casa? Quais as pessoas que compõem o seu núcleo familiar? Quais as suas características sociais, econômicas, culturais?
- **Escola** – Que escola frequenta? Qual a sua cultura? Quais as estratégias educativas? Qual a composição? Que recursos possui?
- **Comunidade** – Como se caracteriza a sua comunidade? De que recursos e serviços dispõe?
- **Lazer** – Quais as possibilidades de atividades de lazer que lhe são acessíveis?
- **Trabalho** – Em que espaço laboral pode realizar um treino que o prepare para a vida ativa? Que deslocamentos terá de fazer para frequentá-lo? Que características tem? Que pessoal ali trabalha?

FASE 2 – DELINEAR OS SUBAMBIENTES

Da análise de cada ambiente deve fazer parte a descrição dos subambientes que o compõem, por exemplo:

- Quantas dependências têm a casa?
- Que espaços têm a escola, o supermercado, a sede dos escoteiros, a oficina etc.?

FASE 3 – SELECIONAR AS ATIVIDADES QUE SE PRETENDE QUE O ALUNO APRENDA A REALIZAR EM CADA SUBAMBIENTE E DURANTE DETERMINADO PERÍODO

Assim, pode se considerar prioritário incluir no programa educativo de determinado aluno as seguintes aprendizagens, aqui apresentadas como exemplos:

- em casa – aprenderá a pôr a mesa e a utilizar o vídeo ou o DVD *player*;
- na escola – aprenderá a circular sozinho por todos os espaços e a utilizar o *self-service*;
- na comunidade – treinará o uso da escada rolante do centro comercial;
- na área de lazer – preparará a sua integração nos escoteiros ou no clube;
- na área laboral – pressupondo que tenha 14 anos ou mais, iniciará determinada atividade numa oficina de automóveis, durante algum tempo por semana.

Considerando que para determinado período, entre as várias atividades e competências possíveis, só algumas delas podem ser selecionadas, há que se definir critérios que determinem essa seleção, ou seja, há que se avaliar se determinada atividade ou competência:

- é funcional;
- está relacionada com a idade cronológica;
- é útil ao longo da vida;
- corresponde às expectativas e aos desejos da família e do próprio aluno;
- promove a sua comunicação e inter-relação social, a sua autonomia, a sua autoestima, o seu desenvolvimento físico e intelectual;
- é susceptível de ser aprendida/adquirida em tempo útil.

FASE 4 – DELINEAR AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PARA A REALIZAÇÃO DE CADA ATIVIDADE

Em relação a cada atividade selecionada é necessário avaliar que competências o aluno precisará possuir para executá-la. É ainda fundamental colocar as seguintes questões. A aprendizagem:

- pode acontecer sem ajuda?
- pode acontecer só com ajuda técnica e/ou humana?
- não acontecerá e terá de ser adaptada ou substituída por outra?

FASE 5 – PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Uma vez selecionadas as atividades/competências a serem ensinadas será necessário tomar decisões sobre:

- como ensinar – que estratégias educativas serão utilizadas: atividades de aprendizagem cooperativa na sala de aula; intervenção individual do professor, aprendizagem criança a criança? Como serão estruturadas e inter-relacionadas?
- quem participa do ensino? – o professor da classe, o professor de apoio, um familiar, os colegas, o mestre da oficina onde está estagiando? Qual o papel a ser desempenhado pelo professor da classe, pelo professor de apoio, pelo terapeuta, pelos pais, pelos colegas, por membros da comunidade, por funcionários de oficinas ou de outros espaços laborais?
- onde ensinar – em que espaço da escola? – na classe regular, no recreio, na cantina? em casa? na comunidade? num espaço de lazer? num local de treino laboral?
- como avaliar a aprendizagem – que critérios adotar para cada caso? que instrumentos utilizar (fichas, relatórios)? que pessoas envolver?

6. CURRÍCULOS FUNCIONAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os currículos funcionais que, em linhas breves e gerais, aqui procurei esboçar podem ser utilizados nos diferentes tipos de escolas/instituições em que os alunos estejam inseridos. No entanto, a integração do aluno na sua família e numa escola regular apresenta condições que favorecem de forma substancial a sua aplicação.

Entre muitas outras, referimos as seguintes:

- a) os principais objetivos visados por esta perspectiva educativa – a máxima autonomia e a integração social – encontram, na escola regular, as condições mais favoráveis para serem alcançados, seja no convívio constante com os colegas não deficientes, seja na participação total ou parcial nas atividades da classe regular, ou no confronto diário com modelos de normalidade.
- b) a proximidade entre a casa e a escola na sua área de residência (o que é uma situação rara quando os alunos são enviados para uma escola especial) facilita a comunicação dos professores com a família e com a comunidade em que vive, fornecendo os dados essenciais à elaboração personalizada do seu programa educativo.
- c) a integração na escola para onde vão os seus irmãos e os seus vizinhos facilita o seu convívio e a inter-relação com eles.
- d) a permanência no seu meio de residência cria melhores condições para a sua integração nesse mesmo meio.

No entanto, a utilização dessa perspectiva educativa funcional implica que a escola garanta condições para que ela seja alcançada com êxito. Tais condições passam essencialmente pela atitude dos adultos que têm funções na escola (professores, diretores, auxiliares, técnicos), o que é caracterizado pela compreensão das vantagens da integração desses alunos (vantagens não só para eles, mas para toda a população escolar) e pela vontade de ultrapassar as dificuldades que emergem, procurando as respostas mais adequadas para cada aluno, em cada momento.

Além disso, é essencial que a escola disponha de autonomia e de flexibilidade no seu funcionamento, de modo a poder ajustar-se às condicionantes das diferentes fases da vida de seus estudantes. Em geral, o percurso educativo dos alunos com deficiência intelectual acentuada ocorrerá muito próximo ao dos colegas sem deficiência durante os primeiros anos da escolaridade, passando a diversificar-se ao longo do trajeto escolar. Embora cada aluno com deficiência intelectual acentuada deva ter uma classe regular de referência, e nela participe das atividades com as devidas adequações, a aprendizagem de muitas das competências que são essenciais para a sua vida terá de ser realizada em espaços externos à sala de aula – em casa, na comunidade, em lugares do tipo laboral.

Assim, o programa planejado para esses alunos irá contar com tempos de permanência na sala de aula e tempos fora da classe, os quais deverão ser progres-

sivamente prolongados a partir dos 14/15 anos. Essas atividades realizadas fora da sala de aula visam à preparação para a transição da escola para vida ativa, devendo assumir o caráter de tipo laboral em locais de trabalho da comunidade, realçando-se que não se trata de atividades propriamente profissionais, mas sim de ações de caráter pedagógico. A condição de aluno matriculado na escola regular mantém-se como tal, embora sua aprendizagem tenha lugar em locais normais de trabalho, durante algumas horas semanais ou diárias.

Os currículos funcionais fazem parte integrante da política educativa inclusiva, ou seja, contribuem para que se consigam o acesso e a participação na escola de todos os alunos. Entre as crianças que se deparam com barreiras a este acesso e a esta participação, as que apresentam deficiência intelectual acentuada são porventura as que têm sido mais afetadas por tais barreiras e, conseqüentemente, as que estão mais sujeitas à exclusão ou à segregação.

Nos nossos dias, mesmo nos países educacionalmente mais desenvolvidos, grande percentagem dos alunos com deficiência intelectual acentuada é encaminhada para escolas especiais e, a partir daí, para todos os recursos que têm como base esta característica comum: serem especiais. Isto significa que os clubes, os campos de férias, os lares, as oficinas, os centros de trabalho, os centros recreativos que frequentam são especiais. Verifica-se que na maioria dos países as pessoas com deficiências intelectuais estão longe de verem concretizados os seus direitos de acesso às estruturas educativas comuns e à participação nelas que inúmeros fóruns internacionais têm consignado, como é o caso, entre outros, da Declaração de Educação para Todos de Jomtiem (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e do Fórum Mundial de Educação de Dacar (2000). Bem recentemente, a ONU aprovou a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em que tais direitos vêm claramente expressos.

Existem certamente muitas estratégias e muitos caminhos que visam atingir tal meta. O caminho que me foi transmitido por Lou Brown é apenas um deles, e porque acredito no seu potencial de transformação e de progresso procurei compartilhá-lo, ainda que brevemente, com este artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, L. The Critical Need for Nonschool Instruction in Educational Programs for Severely Handicapped Students. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 8, n. 3, p. 71–77, 1983.

_____. Elementary to Middle School Transition Plans for Students with Severe Intellectual Disabilities. In: LUDLOW, B.; TURNBULL, A.; LUCKASON, R. (Eds.). *Transitions to Adult Life for People with Mental Retardation: principles and practices*. Baltimore: Brookes Publishing. Co., 1988. p. 67-81.

_____. The Home School: why students with severe intellectual disabilities must attend the schools of their brothers, sisters, friends and neighbors. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 14, n. 1, 1-7, 1989.

_____. Longitudinal Transition Plans in Programs for Severely Handicapped Students. *Exceptional Children*, v. 47, n. 8, p. 624-631, 1981.

_____. *The Madison Strategy for Selecting Nonschool Environments for Instructional Purposes*. Madison: University of Wisconsin and the MMSD, 1989.

_____. Should Students with Severe Intellectual Disabilities Be Based in Regular or in Special Education Classrooms in Home Schools? *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 14, n. 1, p. 8-13, 1989.

_____. *The Stories of Lou Brown* Bloomington: University of Indiana, The Forum on Education, 2005. Disponível em: <<http://www.forumoneducation.org>> e <<http://www.education.wisc.edu/rpse/faculty/lbrown>>.

_____. Transition Issues and Trends from School to Adult Living: A Forum on Issues and Trends. *Exceptional Children*, v. 53, n. 6, p. 546-554, 1987.

_____. The “Why Question” in Educational Programs for Students who are severely intellectually disabled. In: CALCULATOR, S.; BEDROSIAN, J. (Eds.). *Communication Assessment and Intervention for Adults with Mental Retardation*. San Diego: College Hill Press, 1988. p. 139-153.

_____. What Regular Educators Should Know About Students With Severe Intellectual Disabilities. In: BIKLEN, D.; FERGUSON, D.; FORD, A. (Eds.).

Schooling and Disability. Chicago: National Society for the Study of Education, 1989.

_____. *et al.* A Strategy for Developing Chronological Age Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults. *Journal of Special Education*, v. 13, n. 1, p. 81-90, 1979.

CANADA. Ministry of Children and Family Development. *Transition Planning for Youth with Special Needs: a community support guide*. British Columbia: Ministry of Children and Family Development, [s.d.]. Disponível em: <www.gov.bc.ca>.

COSTA, A. M. et al. *Currículos Funcionais, v. 1: sua caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

_____. *Currículos funcionais: conjunto de materiais para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

PEREIRA, M.; VIEIRA, F. *O sonho comanda a vida*. Oliveira de Frades: Projeto Do Mar à Serra... Mais Participação, 2003.

7. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NA CONDIÇÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE

Tatiana Platzter do Amaral

INTRODUÇÃO

Este artigo¹ tem como objetivo analisar e discutir o processo de subjetivação da condição de pessoa com deficiência intelectual leve a que são submetidos diariamente alunos que frequentam o ensino especial. Partimos da premissa de que a escola historicamente produz um determinado tipo de fracasso em seus alunos, específico das séries iniciais do ensino público, que incide principalmente sobre as crianças das classes trabalhadoras. São alunos que não correspondem ao padrão de aprendizagem e/ou comportamento estabelecido como adequado. O entendimento das causas dessa não correspondência volta-se para o aluno, que é compreendido como merecedor de um atendimento especializado, de acordo com suas necessidades individuais. Portanto, o processo de construção da condição de deficiente intelectual leve inicia-se na classe comum e é legitimado por uma determinada forma de avaliação, majoritariamente psicométrica, envolvendo profissionais da área da saúde, mais frequentemente o psicólogo.

Para tanto, o delineamento e a discussão do referencial teórico têm como base uma perspectiva crítica a respeito da deficiência. Leva-se em conta o contexto histórico e cultural em que esses indivíduos se constituem como seres em

¹ Trata-se de partes da tese de doutorado intitulada *Deficiência intelectual leve: processo de escolarização e de subjetivação*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, orientada pela prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza.

desenvolvimento. O intuito explícito na escolha do referencial crítico é escapar das amarras e do aprisionamento das abordagens *biologizantes* e/ou *psicologizantes* presentes nos enfoques tradicionais nas áreas de psicologia escolar e educacional, bem como na educação especial em relação à pessoa com deficiência. Assim, o eixo de discussão é o processo de subjetivação da pessoa com deficiência e sua condição de desprivilegio social.

Destacamos que a concepção de deficiência que norteia esta discussão pauta-se nas contribuições de Omote (1994) e Amaral (1995). De acordo com Omote, a deficiência deve ser analisada como uma questão primeiramente política, depois lógica ou científica. Deve evitar-se, conseqüentemente, a concepção da deficiência como uma simples qualidade presente ou não no organismo ou no comportamento das pessoas. A escolha de um critério ou padrão depende das forças sociais prevalentes no grupo social ou organização em que a deficiência adquire um significado particular e constitui um importante problema. Na medida em que a abordagem é centrada nas características dos indivíduos, a tendência é de obscurecimento ou camuflagem do aspecto político, tornando difícil a análise da construção social de deficiência. É preciso, segundo o autor, incluir as reações das pessoas perante a diferença, que pode ser definida ou não como deficiência ou não deficiência, pois é necessário considerar a interpretação da deficiência fundamentada ou não nas crenças científicas.

De acordo com essa perspectiva, outros dois conceitos importantes, segundo Amaral (1995), são: deficiência primária e deficiência secundária. A deficiência primária abrange deficiência e incapacidade. “Trata-se, portanto, de um elemento ou fenômeno que engloba os fatores intrínsecos, as limitações em si” (p. 68). A deficiência secundária está ligada ao conceito de desvantagem e ao de invalidez; dessa forma, incidem sobre ela os fatores extrínsecos, ou seja, não é inerente, mas está relacionada à leitura social que dela é feita, envolvendo significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a certa diferença. Nesta discussão, importante esclarecimento é feito pela autora: a conceituação objetiva e universal só é possível para a deficiência primária, sendo a secundária passível de leituras específicas, conforme o espaço e o tempo. As limitações ligadas à deficiência primária não impedem por si só realmente o desenvolvimento e a vida plena, considerando-se apenas forma e ritmo específicos; ao contrário, a deficiência secundária pode impedir o desenvolvimento da vida plena e aprisionar as pessoas numa rede que poucas vezes tem a ver com a própria deficiência, rede esta constituída e constitutiva das barreiras atitudinais, preconceitos, estereótipos e estigma.

Desta forma, com base nos autores, podemos afirmar que a deficiência intelectual leve imputada aos alunos ao longo da escolarização insatisfatória produz

impactos significativos no plano do sujeito, da constituição da individualidade e, fundamentalmente, na desapropriação da condição de aprendizes e capazes. É imputada a marca da anormalidade, sendo assim,

antes de mais nada, uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em brancas nuvens. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional sobre o racional (AMARAL, 1998, p. 60).

Não é nosso intuito, assim como não o pretendeu Kalmus (2000), afirmar a existência ou não da deficiência intelectual leve como entidade nosológica que independe das práticas sociais do contexto histórico em que se manifesta. Outrossim, a deficiência intelectual leve é compreendida como um fato a ser problematizado a partir das vivências no interior da escola e da constituição da subjetividade.

A escola merece destaque neste estudo por exercer o papel de mediadora do conhecimento entre indivíduo e sociedade e, como afirma Saviani, “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p.14). Esse saber refere-se a uma forma de conhecimento específica do ser humano, que não tem caráter popular ou espontâneo, o que evidencia o lugar social de destaque da escola. Segundo o mesmo autor, “[...] a escola existe, pois, para propiciar uma aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber” (SAVIANI, 2003, p. 15).

Em determinado contexto histórico-social em que a escola está inserida, acontece a construção de subjetividade, ou seja, a individualidade dos sujeitos marcada pela forma de interpretar e sentir o mundo e a si como sujeito do conhecimento. Proença enfatiza que:

[...] a complexidade dos processos de escolarização numa sociedade de classes, na qual as crianças são tratadas desigualmente de acordo com o grupo social a que pertencem, precisa ser considerada não como elemento acessório da constituição da subjetividade humana, mas sim como base social da sua constituição (PROENÇA, 2002, p. 191).

Para resgatar o processo de subjetivação, a pesquisa realizada que originou este artigo centrou-se no relato de egressas de classes especiais para pessoas com deficiência intelectual leve do ensino público paulista. Este interesse foi despertado ao longo do trabalho de mestrado, no qual foram analisados 121 prontuários individuais de ex-alunos de classe especial disponíveis no arquivo morto de duas escolas pesquisadas. A pergunta propulsora foi: O que será que aconteceu com estas pessoas?

Recuperadas as anotações do arquivo pessoal do mestrado, entre elas os endereços de alguns ex-alunos, foi feito o contato com eles, de forma que a imersão no campo ocorreu em 2001 e 2002. Assim, Marina e Beatriz, com 31 e 34 anos respectivamente, foram colaboradoras, sendo o critério de seleção a frequência mínima de dois anos em sala especial para pessoas com deficiência intelectual leve e a interrupção de escolarização neste tipo de classe. Destaca-se que, ao longo da coleta de dados, diante da riqueza das histórias e da quantidade de informações, optou-se pelo aprofundamento de análise dos casos.

A pesquisa realizada configurou-se como um estudo de caso, definido por Yin como “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 32). As evidências da pesquisa originaram-se das seguintes fontes: observação direta; arquivo pessoal da pesquisa de mestrado; documentos dos prontuários escolares dos alunos; entrevistas com as egressas da classe especial, Marina e Beatriz, e suas respectivas mães, d. Regina e d. Margarida; registro de arquivo pessoal das famílias; e cadernos de registro pessoal das egressas acerca das lembranças da escola.

A preocupação que norteou nossos encontros era a não transformação das colaboradoras em objetos de informação; buscava-se intensamente manter a humanidade dos envolvidos. Foi possível construir intimidade ao longo dos encontros que, de acordo com Bosi, remete à qualidade do vínculo estabelecido à medida que, se o entrevistador consegue se desarmar de signos, de classe, de *status* e de instrução, é possível formar laço de amizade; este provoca a sensação de que não deveria ser efêmero o encontro, invocando a responsabilidade dos envolvidos acerca do que é falado e registrado. Para a autora, principalmente na entrevista:

[...] narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes (BOSI, 2003, p. 61).

Passado esse, das egressas, que, embora despertasse muitas vezes sentimentos ambíguos e complexos, era digno de ser narrado, registrado e entendido. Uma dignidade construída a partir da relação estabelecida pelo respeito na fala e na escuta. Somente com a convivência é possível ocorrerem transformações marcadas pelo peso dos estereótipos, por uma consciência possível de classe que atravessa as entrevistas e precisa ser dominada (BOSI, 2003, p. 61).

RECUPERANDO DIMENSÕES DA HISTÓRIA DE MARINA

Na época das entrevistas, Marina era responsável pelos cuidados domésticos de sua própria casa e da de seus pais, em virtude da condição de saúde deles; sua mãe encontrava-se acamada devido a um acidente, e seu pai sofrera um derrame, necessitando de internações periódicas, o que culminou com seu óbito no decorrer da pesquisa.

Seu pai, Jair, trabalhara como operário, sempre pagara o sindicato, o que lhe garantiu assistência de saúde. A mãe, Regina, aposentou-se pelo INPS por apresentar problemas físicos crônicos decorrentes do trabalho na indústria têxtil. Mesmo aposentados, trabalharam juntos como ambulantes, vendendo doces no centro de São Paulo, até o primeiro derrame de seu pai. Marina é a filha mais nova de cinco irmãos, sendo que o mais velho é professor universitário, com título de mestre, e os outros possuem segundo grau completo. Ela, porém, estudou até a sexta série.

Marina nasceu prematura e precisou permanecer internada durante três meses. Perto dos seis meses teve uma crise, que d. Regina não soube definir; levada a uma benzedeira, ficou curada. Seus problemas efetivamente se iniciaram na escolarização. Aos 9 anos, foi encaminhada pela escola para uma avaliação psicológica e médica, sendo-lhe receitado o remédio Gardenal. A mãe achou que era “remédio para gente nervosa” e, como não era o caso de sua filha, interrompeu o tratamento.

Quanto à trajetória escolar, Marina foi matriculada com 6 anos para fazer o pré na mesma escola onde seus irmãos estudavam. Seus problemas começaram na 1ª série, devido à dificuldade de acompanhar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem da sala, o que a levou a repetir várias vezes. Ao ser promovida para a 2ª série, não houve alterações da situação de aprendizagem e, conseqüentemente, aconteceram três reprovações, o que desencadeou o encaminhamento para a classe especial.

Ao longo de sua escolarização, marcada por inúmeras reprovações, construiu-se uma condição cristalizada e irreversível de impossibilidade, de forma que a saída de Marina da classe especial, em 1985, era uma questão de tempo, fato este reforçado por sua idade, 17 anos, e seu parco desenvolvimento intelectual. Marina conta

que, um dia, a professora que mais detestava, por deixá-la de escanteio em sala de aula, surpreendeu-a perto de um grupo de meninos que estavam vendo uma revista erótica, proibida na escola; foi então encaminhada para a diretoria com os meninos. As respectivas mães foram chamadas, sendo que, para d. Regina, a professora reforçou que não havia mais condições de Marina permanecer na escola. Para tanto, foi oficializada a sua saída, no dia 26 de dezembro de 1985, com a carta de encaminhamento para cursos profissionalizantes da Legião Brasileira de Assistência. Ofendidas, magoadas e humilhadas, mãe e filha prometeram que a história não ia acabar desse jeito.

Marina relata que após a saída da classe especial deu continuidade a seus estudos nas séries iniciais no projeto de alfabetização de uma igreja próxima de sua casa. Posteriormente, fez o supletivo em outras escolas regulares, até a 6ª série. A segunda saída de Marina da escola, aos 29 anos, está relacionada à gravidez não planejada e ao casamento, após 10 anos de namoro, com o pai de sua filha. Depois de muitas dificuldades no casamento, separou-se.

É possível afirmar que Marina permaneceu na escola dos 6 aos 29 anos, ou seja, foram 23 anos de escolarização! Entre pré-escola, 1ª série, 2ª série e classe especial, foram 12 anos. Entre a retomada nas séries iniciais e a 6ª série, foram 11 anos e, mais uma vez, a marca da reprovação esteve presente. Dessa maneira, nesses 23 anos de escolarização cursou apenas sete séries, incluindo a pré-escola. Aprendeu a ler e a escrever, domina os rudimentos das operações matemáticas e tem noções dos acontecimentos atuais.

A única informação disponível em seu prontuário escolar sobre seu desenvolvimento pedagógico foi encontrada no parecer psicológico de 1980. A queixa escolar é caracterizada pelo baixo rendimento pedagógico em sala de aula, multirrepetência, frequência durante cinco anos na 1ª série, sendo que, ao ser promovida para a 2ª série, não acompanhou a classe. No final do parecer, há a ressalva feita pelo profissional da psicologia de que, desde 1977, na primeira vez em que procurou o serviço de psicologia do sindicato de seu pai, a mãe foi orientada a colocar sua filha na classe especial, o que não ocorreu. Na época da avaliação, Marina estava na 2ª série de repetentes sem progredir pedagogicamente, a ponto de a professora considerar a possibilidade de colocá-la novamente na 1ª série. Entre a primeira indicação de encaminhamento para classe especial, em 1977, e sua frequência nela, em 1983, há um hiato de cinco anos que, acrescido dos dois anos iniciais de reprovação, resulta em sete anos de escolarização insatisfatória.

A escolarização incompleta não impediu Marina de participar precariamente do mercado de trabalho, mesmo esporadicamente. Nos seus escritos sobre sua vida

profissional, afirma: “Estou desempregada no momento e devido a falta de estudo, tenho que me submeter a serviços inferiores para não passar por dificuldades”. Posteriormente, pondera sobre as consequências da falta de estudo e aconselha que ninguém o abandone, porque este esforço é essencial para conseguir algo na vida. Sua experiência de trabalho garantiu, em determinado momento, carteira assinada em um dos empregos. Trabalhou em uma indústria de chuveiros, em fábrica de bolachas e como inspetora de alunos, por meio de programa estadual de combate ao desemprego. Fez curso de cabeleireira, manicure e aprendeu um pouco de crochê com sua tia; isto não a impede de reconhecer que não tem profissão definida, o que lhe reduz as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Não obstante, enfatiza seus desejos de ser marinheira, enfermeira ou guarda civil, porém estaria satisfeita se trabalhasse de inspetora de escola novamente.

Explicita vontade de voltar para a escola, mas em outras condições, com maior interesse e “força de vontade para fazer as coisas até onde posso, para passar de ano”, enfim, fazer as coisas que nunca fez quando tinha oportunidade, segundo ela própria. E, neste momento de sua vida, uma nova oportunidade implica oferecer um futuro melhor para a filha. Ampliando sua reflexão, Marina afirma desacreditar que o Brasil possa ser digno e capaz sem educação, ressalta que os professores precisam ser capazes e as escolas adequadas, para evitar “um futuro de crianças analfabetas e marginais”.

Diante da história que não é alterada no seu enredo, a pergunta acerca da existência de algum tipo de problema é respondida por Marina da seguinte forma:

Ah, problema eu acho que eu não tenho, não. Eu tenho dificuldade de aprender as coisas, de aprender a matéria, de aprender a lição. Eu tenho, eu tenho medo de escrever [...] Ah, eu quero dizer, eu escrevo, mas eu tenho medo das pessoas não entender a minha letra, sabe, e saber que o meu português tá errado.

Ao falar de sua rotina atual, Marina escreveu no caderno da pesquisa que se levanta e cumpre suas obrigações de dona-de-casa, e explicou posteriormente na entrevista: “É arrumar as coisas, limpar a casa, fazer obrigação, né, de dona-de-casa, fazer tudo no geral [...] Aí, eu corro ali, corro aqui, aí tem que fazer almoço, vou comprar remédio lá no centro”.

RECUPERANDO DIMENSÕES DA HISTÓRIA DE BEATRIZ

As entrevistas, embora centradas em Beatriz, contavam com a participação de d. Margarida, o que possibilitou a complementação das informações e contribuiu para elucidar a construção da condição de exclusão vivenciada por Beatriz. Outra fonte de informação foram os documentos de consultas médicas, resultados de exame, carteirinha de escola, entre outros, que têm por finalidade comprovar a condição da filha de dependente e incapaz de cuidar de si mesma, caso necessário.

D. Margarida frequentou até a 4ª série e parou, ainda muito jovem, para poder trabalhar. Ao se casar, passou a para cuidar dos filhos e da casa. Seu Geraldo, seu marido, fez curso profissionalizante do Senai e tornou-se operário especializado. O irmão mais velho de Beatriz é farmacêutico e os mais novos têm segundo grau completo. Beatriz não sabe ler nem escrever.

Aos quatro meses, Beatriz apresentou um quadro convulsivo inicialmente originário de febre alta. A mãe relata que, quando ela era bebê, chegou a ter 10 ou 12 convulsões no mesmo dia, precisou ficar internada em algumas ocasiões, e os remédios não faziam o efeito desejado. Até acertar o remédio e a dosagem, foram anos de experimentação e, atualmente, a filha toma dois remédios, o que tem evitado crises há seis anos. Uma outra característica do quadro de Beatriz é a crise de ausência. No entanto, os exames realizados, em especial o eletroencefalograma, somente apontam algum tipo de alteração quando ela tem convulsão ou crise de ausência durante a execução. Apesar de fornecerem uma descrição detalhada do quadro clínico de Beatriz, nem mãe nem filha conseguiram denominá-lo, o que só foi possível após visita ao neurologista durante a pesquisa: epilepsia.

Em relação à escolarização de Beatriz, há um imperativo de sua história pregressa, de forma que esta teve início por recomendação médica. Após internação em função de várias convulsões aos quatro anos de idade, o médico neurologista sugeriu que frequentasse a pré-escola. D. Margarida atendeu, matriculando-a em uma escola particular próxima de sua casa. Após uma semana de aulas, recomendou-se sua saída, por se considerar Beatriz uma criança agitada, que fugia da sala de aula frequentemente. Seu retorno à escola ocorreu somente aos 6 anos, no pré-primário, sendo que sua mãe permanecia em sala de aula, com a devida autorização da diretora e da professora, para evitar que a filha fugisse. No ano seguinte, quando na 1ª série, a mãe foi impedida de acompanhar a filha e, como Beatriz não parasse quieta e as outras crianças rissem dela, a mãe foi então orientada a procurar uma escola com classe especial. Cumprindo o solicitado, d. Margarida matriculou a filha em uma escola especial filantrópica, onde permaneceu por três anos. Com a mudança

da família para novo endereço, Beatriz foi transferida pela mãe para a classe especial de uma escola pública do bairro. Após três anos de escolarização, foi matriculada em outra escola pública com classe especial, mais próxima de sua casa, na qual encerrou seus estudos.

Ao todo foram 11 anos de escolarização, considerando-se educação infantil, pré-escola, 1ª série e educação especial. A saída da escola aconteceu antes de terminar o ano de 1986, após um aluno ter levantado sua saia e a mãe ter ficado com medo de que Beatriz engravidasse, pois era muito “sem malícia”. A saída da escola foi um momento doloroso para Beatriz, pois ela a define como “tudo”.

É importante ressaltar que Beatriz nunca teve crise convulsiva ou de ausência na escola. Nos documentos escolares também não há qualquer menção acerca de seu quadro clínico ou situação decorrente do mesmo.

Beatriz explica que na escola não aprendeu nada! Não sabe ler, escrever, fazer conta de *mais* e nenhuma outra *continha*, não sabe o que a professora dava em sala de aula, somente copiava o que estava no quadro-negro; não fazia nenhuma prova de avaliação pedagógica. Sabe escrever seu nome, porque sempre ficou treinando em casa. Em sala de aula, trabalhavam com giz de cera para desenhar e massinha para modelar, o que requeria que levassem sabonete para lavar as mãos depois da atividade. Resume suas lembranças: “Não sei o que dava mais lá, a escola tava zero!”. Diante dessa afirmação, questionei-a sobre a função da escola; ela respondeu categoricamente: “Acho que pra deixar de enfeite [os alunos], né?”.

Apesar de seu pouco saber dos conteúdos escolares, Beatriz revelou-se capaz de fazer crochê (aprendeu sozinha), fazer nenê dormir no seu colo, lembrar sua mãe de tomar o remédio, enfrentar o menino que queria bater no seu irmão, fazer o cachorro ficar quieto e cuidar da casa, bem como copiar as letras e os números sistematicamente. Quando a questionei sobre a razão de não tentar escrever sem copiar, explicou: “Ah, eu gosto mais copiando, dá, dá pra fazer certinho”. Relata que, após realizar os serviços da casa, assiste à televisão todos os dias, e cita como preferidos vários programas, todos voltados para o público infantil, tais como o seriado do *Chaves*, o desenho da *Cinderela*, o programa da *Turma do Didi*, *Castelo Ratibum*.

Beatriz afirma que nunca teve amigos, nem quando ia à escola, porque “lá não é lugar pra conversar”. Suas saídas, na época da entrevista, restringiam-se à casa dos parentes e à igreja, sendo que sempre estava acompanhada por alguém, de forma que não pode ir sozinha a nenhum lugar, sequer à casa de sua tia, que fica a três quarteirões da sua. As pessoas que conhece da igreja são denominadas “irmãs de fé” e não são amigas.

A disponibilidade de Beatriz não era parâmetro para marcarmos as entrevistas, sendo dia e horário combinados com a mãe. No entanto, sempre no horário, Beatriz me aguardava na janela de seu quarto e, logo que tocava a campainha, ela vinha abrir e dizer que tinha me visto chegar. A cada entrevista estava diferente em suas vestimentas e nos cuidados consigo, além de se revelar muito solícita para escrever no caderno, nunca abandonando a cópia.

Beatriz é uma menina em corpo de mulher; não cresceu, mas ao longo das entrevistas nuances de transformação foram marcadas, principalmente o desejo de aprender a ler e a escrever e de voltar à escola, o que pode ser percebido pela sua vontade de ter um livro, pela solicitação de que a pesquisadora a ensinasse a escrever, entre outras.

ENCONTROS E DESENCONTROS DA HISTÓRIA DE MARINA E BEATRIZ

A análise das histórias de Marina e Beatriz está comprometida com o fortalecimento de discussões pertinentes à condição de aprendiz na escola e ao processo de subjetivação da deficiência mental leve, bem como com o desvelamento de alguns aspectos dos meandros cotidianos e suas implicações para os próprios alunos. A definição dessa estratégia tem como pressuposto que a construção de subjetividade, a individualidade dos sujeitos, acontece em um contexto histórico-social em que a escola está inserida (Proença, 2002, p.191).

Dessa forma, no delineamento dos encontros e dos desencontros das histórias de Beatriz e Marina, que tem como preocupação compreender o processo de subjetivação da deficiência intelectual leve, é possível afirmar que são histórias qualitativamente distintas, tanto de escolarização como de vivência da exclusão escolar, mas que partem de um contexto comum e desembocam na mesma condição de incapacidade de aprender. Por conseguinte, para uma melhor compreensão, a análise das histórias está dividida em dois eixos: escolarização na condição de não aprendiz geradora da deficiência intelectual leve; e vivência da exclusão escolar.

ESCOLARIZAÇÃO NA CONDIÇÃO DE NÃO APRENDIZ GERADORA DA DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE

A escolarização das egressas é marcada pelo estigma do fracasso, independente do seu processo de aprendizagem. Isto pode ser verificado pelo fato de Marina ter permanecido 23 anos na escola, cursado até a 6ª série, e aprendido a ler e a es-

crever, enquanto Beatriz frequentou a escola por 11 anos, parou na classe especial, e não aprendeu a ler nem a escrever. São histórias qualitativamente distintas, tanto de escolarização como de vivência da exclusão escolar, mas que desembocam na mesma condição de incapacidade de aprender geradora da deficiência intelectual leve.

Verificamos que são trajetórias escolares longas e de persistência, como encontramos em Moysés: “Os alunos da escola brasileira não progridem, embora resistam. Eles teimam, só desistindo quando é inevitável” (MOYSÉS, 2001, p. 55). Dessa forma, não é possível argumentar superficialmente e preconceituosamente que a escola não é valorizada pelas famílias e pelas egressas, pois nelas há força de resistência e de permanência, conforme observa Patto: “em geral, as crianças são mantidas na escola durante muitos anos, até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabam por se impor” (PATTO, 1987, p. 294).

Esses mecanismos de expulsão estruturam-se por meio do endosso dos parâmetros sociais que fundamentam a sociedade moderna industrial, segundo Bueno (1997), com a produtividade e a homogeneidade dos indivíduos. A produtividade reverte-se em práticas classificatórias do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, sendo que a homogeneidade revela-se em parâmetros classificatórios referendados socialmente.

Para Ferreira, a escola pública produz um tipo específico de deficiência que está vinculado ao aumento do número de vagas para os alunos das camadas populares; por não corresponderem às expectativas, esses alunos se tornam o que ele denomina “deficientes de escola” (FERREIRA, 1989). Nesse processo, as vagas que seriam destinadas, nas classes especiais, aos alunos com deficiência acabam sendo utilizadas para legitimar a exclusão de alunos que apresentam diferenças no desenvolvimento escolar.

A transformação do fracasso escolar em deficiência intelectual leve envolve mecanismos classificatórios da escola de grande valia para a reprodução e a manutenção dos princípios da produtividade e da homogeneidade. Patto (1990) ressalta que esses mecanismos classificatórios envolvem práticas arbitrárias, que quanto mais vinculadas ao suposto saber científico ou técnico mais sutis se tornam. Dessa forma, identifica como práticas classificatórias os critérios de formação de classe, o remanejamento de alunos e as atividades de recuperação; sua justificativa é a de homogeneização das salas para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. A autora compreende que as práticas de classificação possibilitam a coisificação dos alunos, pois o princípio da homogeneização é ao mesmo tempo falso e perigoso por seu caráter estigmatizante, caracterizando-se muito mais como impeditivo do que benéfico para todos os envolvidos.

As contribuições de Schneider (1974), Jannuzzi (1985), Patto (1990), Collares e Moysés (1996) evidenciam que o princípio da classificação é garantir a homogeneização, que gera uma delimitação de expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem e produtividade a partir de conceitos cientificamente duvidosos. Esses mecanismos de classificação desumanizam os alunos, pois desconsideram qualitativamente suas histórias anteriores à entrada na escola, a construção de vínculos entre os alunos do grupo e deles com a professora.

Nos relatos, Marina conta que sempre frequentou a sala dos “fracos” durante os oito anos em que permaneceu nas séries iniciais nas três escolas por que passou, antes de ser encaminhada para a classe especial em virtude de uma queixa escolar. Por outro lado, Beatriz, no pouco tempo em que permaneceu no ensino comum, pré-escola e poucos meses de 1ª série, devido a seu quadro epilético, foi tolerada na escola sem que efetivamente estivesse incorporada ao grupo. Podemos perceber que os mecanismos de classificação se constroem e atuam em diferentes momentos da história escolar das egressas. No caso de Marina, é mais evidente o percurso de transformação de aluno fracassado nas séries iniciais em aluno portador de deficiência mental leve. No entanto, o relato de Beatriz é mais nebuloso e complexo, em função do imperativo de sua história pregressa, no qual há marcadamente a força do discurso médico e a sua incorporação pela família e pela escola.

Com base nas pesquisas citadas, verifica-se que existe dificuldade de diferenciação efetiva entre o mau aluno e o aluno identificado como deficiente intelectual leve. As pesquisas de Paschoalick (1981), Denari (1984), Machado (1994), Amaral, T. (1998), entre outras, evidenciam que há ausência de consenso nos critérios de encaminhamento para a classe especial por parte dos profissionais da educação e outros profissionais envolvidos. Porém, como lembra Denari (1984), a adoção de uma estratégia uniforme não é necessariamente a garantia de uma decisão mais fundamentada.

Nos relatos de Marina sobre a transformação de aluna com dificuldades de aprendizagem em pessoa com deficiência intelectual leve torna-se claro que não há uma nítida distinção entre as séries pelas quais passou. Podemos afirmar que a não diferenciação é o reflexo de práticas pedagógicas que ocorrem no interior da escola, as quais efetivamente não se diferenciam; como Marina sempre frequentou a classe dos fracos, em que havia poucas expectativas de aprendizagem, ao ir para a classe especial concretiza-se a profecia de que não aprenderá. Dessa forma, enquanto d. Regina era chamada com frequência nas 1ª e 2ª séries em virtude de problemas de aprendizagem da filha, na classe especial a queixa assume outro caráter, o de inadequação de comportamento.

No caso de Beatriz, não houve oportunidade de vivenciar um processo de escolarização no ensino comum, sendo que sua passagem pela escola é marcada pela pouca expectativa de aprendizagem. Durante sua permanência na classe especial, sua mãe foi chamada uma única vez, porque tinha levado uma quantia de dinheiro da qual não tinha possibilidade de compreender o valor. No relato dos conteúdos aprendidos, há a primazia de atividades características da educação infantil, como recorte, cola, pintura e massinha, entre outras, tanto na escola especial, como nas classes especiais que frequentou. Essa realidade foi também descrita, no início da década de 1970, por Schneider (1974), o que evidencia a não vinculação com o ensino comum nem com o conhecimento sistematizado a ser trabalhado na escola.

Dessa forma, podemos salientar um outro mecanismo de classificação no interior da escola, que é a acessibilidade ao saber. Schneider (1974), Patto (1990), Collares e Moysés (1996) explicitam que, a partir da classificação dos alunos de acordo com suas possibilidades de produção, são determinadas as expectativas em termos de produtividade, em consonância com as condições de aprendizagem, sendo assim necessária a seleção adequada dos conteúdos.

O efeito do destino, como diria Bourdieu (2003), utilizado pelo sistema escolar e exercido sobre Beatriz é drástico, isto é, analfabeta copista, pois as condições de aprendizagem foram norteadas pelas quase inexistentes expectativas da escola e da família em virtude de sua condição de saúde. Por outro lado, Marina domina a escrita e as operações básicas da matemática, não indo além, no entanto, de sua condição de multirrepetente e ex-aluna de classe especial; logo, aprendeu o básico para não ser analfabeta.

Todavia, o efeito do destino incorporado por Marina e Beatriz é o de que são incapazes de aprender, de forma que “os excluídos são condenados em nome de um critério coletivamente reconhecido e aprovado, portanto, psicologicamente indiscutível e indiscutido, o da inteligência” (BOURDIEU, 2003, p. 46).

A certeza que Beatriz e Marina têm de si é de que são desqualificadas, inabilitadas e sem inteligência, porque não aproveitaram a oportunidade que tiveram na escola. Logo, tomam para si a responsabilidade do fracasso ao vivenciarem o processo de exclusão na escola.

VIVÊNCIA DA EXCLUSÃO ESCOLAR

A classe especial é entendida por Patto, com base nas contribuições de Bourdieu, como um espaço em que:

[...] são mandados os alunos que por algum motivo perturbem a rotina muda e mecânica que se quer nas salas de aula [...] Verdadeiras bastilhas escolares, essas classes constituíram-se em lugares por excelência não de “exclusão branda” [...] mas de adiantamento da exclusão brutal pela retenção de alunos num espaço escolar onde marcam o passo, deterioram e passam à categoria de incapazes (PATTO, 2000, p. 193).

A exclusão branda, característica histórica e crônica do sistema educacional brasileiro, ocorre fundamentalmente pela repetência nas séries iniciais. Mas o encaminhamento para as classes especiais para pessoas com deficiência intelectual leve inaugura uma outra face da vivência dessas condições de exclusão. Amaral (1995) afirma que ter orelhas de abano é diferente de ser surdo, ter pés chatos é diferente de ser paraplégico; da mesma forma podemos afirmar que ser multirrepetente é diferente de ser pessoa com deficiência intelectual leve na escola. O divisor entre uma condição e outra é a anormalidade.

Segundo Omote (1996), na classe especial as diferenças entre os alunos são minimizadas pela classificação categorial em pessoas com deficiência intelectual leve. O desvio estigmatiza, homogeneiza as pessoas e, pautando-se na expectativa de que os alunos tenham poucas capacidades cognitivas, negligenciam-se as condições favorecedoras da aprendizagem.

Patto (2000), ao identificar rituais de degradação e humilhação presentes no processo de exclusão, cita multirrepetência, agressões físicas, agressões verbais e critérios flexíveis e duvidosos de avaliação, entre outros que se manifestam no cotidiano escolar, que culminam com a expulsão dos alunos. Esses rituais apresentam-se fortemente nos relatos das egressas, o que evidencia a descaracterização do espaço escolar comprometido com a socialização do saber sistematizado. Na história de escolarização de Beatriz, um dos momentos mais evidentes e determinantes do teor de sua condição de tolerada na escola é o da pré-escola, em que houve a descaracterização desse espaço com a presença da mãe e do irmão ao longo do ano letivo no interior da sala de aula. Na 1ª série, sem a tutela da família, diante da possibilidade de ser reconhecida como participante, sua mãe foi chamada porque ela era motivo de chacota dos alunos.

Além dos rituais de humilhação e degradação no cotidiano da escola, Patto refere-se aos exames dos especialistas (médicos e psicólogos) que frequentemente tiram conclusões negativas, expressas em laudos inflexíveis, marcados, numa “estratégia secular de culpar a vítima a partir dos procedimentos de avaliação no mínimo duvidosos” (PATTO, 2000, p. 192).

De acordo com Collares e Moysés , esse tipo de avaliação psicológica é limitada e comprometida, pois quando se considera que as expressões “das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder” (COLLARES; MOYSÉS, 1997, p. 83). A falta de afinidade entre o que está sendo avaliado e o instrumento de avaliação cria complexidade, trazendo insatisfação às pessoas envolvidas no processo, seja o próprio psicólogo, seja o professor, ou os pais e os alunos (ANACHE, 1997).

Nesse ponto da análise, deparamo-nos com a questão central para compreender os casos de Marina e Beatriz: o discurso *patologizante* do indivíduo e suas implicações para a educação. Partimos do fato de que Beatriz e Marina são pessoas com deficiência intelectual leve, de acordo com os parâmetros de avaliação a que foram submetidas. Marina, em virtude de sua não aprendizagem, foi diagnosticada aos 9 anos de idade como pessoa com deficiência intelectual leve. Por outro lado, Beatriz foi classificada como uma pessoa inspiradora de cuidados especiais aos quatro meses de vida, classificação esta decorrente de convulsões e crises de ausência. Há 31 anos, vai ao médico e toma remédios; no entanto, em seu histórico um dado precisa ser destacado: o fato de Beatriz nunca ter tido crise convulsiva ou de ausência na escola. Tal classificação, forte o suficiente, transformou-se em uma condição de vida, marcada pelas parcas expectativas de aprendizagem e autonomia, da qual a escola fez parte em um período de sua vida. Toda a sua escolarização foi orientada pela pouca expectativa que seu quadro de epilepsia inspirava.

Para melhor compreensão dos meandros desse ritual de humilhação e degradação vivenciado pelas egressas, recorremos a Patto , que afirma que a sociedade brasileira está estruturada na desigualdade e organizada com base nas diferenças individuais, de forma que a escola contribui para a perpetuação dessa situação por conta da deterioração histórica da educação. Nesse contexto, os testes psicológicos têm importante função para a legitimação da culpa no próprio indivíduo fracassado e em sua família. Para a autora, a correção desses complicadores sociais, históricos e educacionais não tornaria os testes psicológicos e seus respectivos laudos mais verdadeiros, pois estão baseados “na ‘lógica da lacuna’ contida no psicologismo que pressupõe que a dificuldade de aprendizagem e de adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo” (PATTO, 2000, p. 79).

Dessa forma, a expressão lógica da lacuna refere-se às ausências impeditivas no desenvolvimento cognitivo ou comportamental, intrínsecas ao ritual de humilhação e degradação, vinculado à força do discurso médico, no caso de Beatriz, e do discurso psicológico, no caso de Marina. Para Moysés , “é, costumeiramente, a partir

da consulta que as crianças se tornam reféns de uma incapacidade cientificamente atestada. Reféns de seu fracasso, reféns de uma doença que as torna incapazes” (MOYSÉS, 2001, p. 58). Portanto, ao considerarmos os casos, podemos dizer que a história de vida de Beatriz, marcada pela lógica da lacuna, tem como eixo central acachapante a incapacidade da qual é refém, desde os quatro meses de idade, após os primeiros sintomas de epilepsia. Por outro lado, Marina tem sua incapacidade atestada cientificamente mais tarde, aos 9 anos, após sucessivos fracassos na escola.

A interpretação impávida e contundente, no caso de Beatriz, é a de que ela é incapaz, sem ter havido qualquer alteração ao longo de vários atendimentos médicos. Sua tutela é tomada como responsabilidade por sua mãe, que é a mediadora entre Beatriz e o mundo. O entrave da história de Beatriz se dá justamente pelo tratamento sem distinção entre epilepsia e deficiência, conceitos estes abstratos que coisificam a própria egressa. Esse processo de coisificação de Beatriz leva-a a uma condição de despossuída de qualquer possibilidade na sua vida, a não ser a dependência.

As estratégias de resistência e rebeldia no processo de construção da condição de especial, nos casos de Beatriz e Marina, estão presentes e surtem efeitos significativamente diferentes na vida de ambas, sendo que a forma de resistência e rebeldia envolve o posicionamento, a compreensão e o significado atribuído pela mãe à capacidade da filha. Beatriz incorpora a condição de pessoa com deficiência intelectual, marcada, segundo Ferreira (1989), pela impressão da dependência, da imaturidade e da eterna criança, sem que lhe seja dada alternativa na vida. A resistência e a rebeldia são de sua mãe que, diante da não escuta dos médicos, da descontinuidade dos atendimentos, assume para si a responsabilidade da medicação da filha, calcada na sua experiência de anos administrando diferentes remédios. No caso de Marina, a resistência se dá em outro nível: o da não aceitação da condição de especial, o que leva D. Regina a não matricular sua filha na classe especial após o encaminhamento da psicóloga; pela retomada da escolarização, após a expulsão da classe especial; e pela compreensão da própria Marina de que não é pessoa com deficiência intelectual leve.

A resistência e a rebeldia são fundamentais, diante do aprisionamento de desejos, na qualidade de pessoa com deficiência intelectual leve; e, segundo Machado (1994), na classe especial a única possibilidade de movimentação é a loucura. Essa situação pôde ser percebida quando Marina relata que, em face da rendição de sua mãe ao encaminhamento para a classe especial, sua reação foi questionar o que estaria fazendo naquela classe de “loucos”. Nas histórias de Beatriz e Marina, a resistência a serem enquadradas como loucas também envolve a não aceitação da prescrição médica do remédio Gardenal, considerado um “remédio de louco”, o que seria abusivo.

A deficiência intelectual é algo indesejável, sempre acompanhada de sofrimento e vergonha, e a ida para a classe especial implica o reconhecimento da deficiência intelectual em si, cujo limiar tênue com a loucura está colocado na escola. Paulatinamente, as egressas foram convencidas de sua incapacidade pelas baixas expectativas sobre elas referendadas, traduzidas pela qualidade de ensino oferecida ao longo de seu processo de escolarização. Há um processo de desumanização/coisificação em um contexto social marcado pela desigualdade e pelo desrespeito histórico às pessoas das classes trabalhadoras dependentes do sistema público de saúde e de educação, bem como de outros serviços públicos que, pela ineficiência, invertem a lógica de que algo que é um direito torna-se um favor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Beatriz e Marina vivenciam uma história de intensa perda de direitos vitais, pois o foco está na crença da própria incapacidade, da necessidade eterna de tutela dos mais responsáveis. Pudemos perceber que há um eficaz processo de conformação de subjetividade, em que a responsabilidade pelo fracasso, pela não aprendizagem, é reconhecida como delas, que na realidade são vítimas de uma escola ineficiente, inserida em uma sociedade excludente. No entanto, para sobrevivência psíquica, a relação com a escola torna-se idealizada e, apesar do histórico de fracasso, desejam voltar a estudar. Porém, o destino é mais forte; resta ajudar em casa, na realização de trabalhos domésticos, porque não há opção para quem não aprende na escola. Marina e Beatriz possuem histórias escolares e de vida qualitativamente diferenciadas, contudo formatadas no mesmo molde: incapazes na escola, incapazes para a profissionalização, incapazes para a responsabilidade; enfim, é o que se acredita como destino das pessoas com deficiência intelectual leve.

Não obstante, a conformação de subjetividade permeada pela imputação da culpa é dolorosa, e os sentimentos envolvidos podem ser percebidos pelas histórias marcadas pelo desamparo, nervosismo, choro, desespero, revolta, solidão, medo, entre outros – sofrimento oriundo da não aprendizagem. Para Gonçalves Filho:

[...] a humilhação é uma modalidade de angústia que se dispara a partir do enigma da desigualdade de classes. Angústia que os pobres conhecem bem e que, entre eles, inscreve-se no núcleo de sua submissão. Os pobres sofrem frequentemente o impacto de maus tratos. Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: “você são inferiores” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 25).

Logo, Beatriz prefere copiar, alienadamente, as letras, porque tem menos chance de errar, e ninguém vai ler. Marina trabalha no que for preciso, mesmo sujeitando-se a serviços inferiores, para não passar necessidade, pois “não tem estudos” e profissão definida. Efetivamente são raras as opções em suas vidas!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AMARAL, T. P. *Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____. *Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial*. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____; ANACHE, A. A. *Diagnóstico ou inquisição?* Um estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOURDIEU, P. *Razões críticas*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

BUENO, J. G. S. A produção da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). *A história social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez e Universidade São Francisco, 1997. p. 163-185.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1996.

_____. Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 117-136.

DENARI, F. E. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, SP.

FERREIRA, J. R. *A construção da deficiência mental*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia da Educação da Universidade Estadual de Campinas.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: um problema político em psicologia. *Psicologia USP*, v.9, n. 2, p.11-67, 1998.

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

KALMUS, J. *A produção social da deficiência mental leve*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, Editora Unimep, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

_____. Perspectivas para a conceituação de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Editora da Ufscar, Editora Unimep, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - Supervisão e Currículo, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro In: _____. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

_____. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

_____. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNEIDER, D. W. *Classes especiais: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. 1974. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

8. JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: SEUS DIZERES SOBRE O CENÁRIO COTIDIANO DE SUAS RELAÇÕES PESSOAIS E ATIVIDADES

Roberta Roncali Maffezol
Maria Cecília Rafael de Góes

As ações da educação especial têm tido como principal fundamento uma concepção patologizante, com base na qual se procura que sejam sanados déficits e, ao mesmo tempo, assumidos limites preestabelecidos para as metas de formação da pessoa. O normal é tomado como critério para caracterizar a deficiência, e as propostas de atuação são guiadas pelas dificuldades implicadas na condição “anormal”. Assim, no primeiro plano do desenvolvimento de crianças com deficiência, investe-se no treino de habilidades com foco em capacidades sensoriais e motoras, bem como num funcionamento cognitivo rudimentar. As atividades realizadas são geralmente artificiais, isoladas e desinteressantes, exigindo apenas elaborações no nível do pensamento concreto. Considera-se mais importante o investimento nas funções elementares e dá-se pouco crédito à viabilidade ou à necessidade do desenvolvimento das funções complexas.

Esse panorama de concepções e práticas ainda predominantes na área tem sido bastante abordado, mas muitos temas nele envolvidos merecem maior investigação. Um dos aspectos que chamam a atenção nessa realidade é a estreita vinculação existente entre a subestimação dos deficientes mentais e o caráter eternamente infantil que lhes é atribuído. Sabemos que esta não é uma questão recente de emergência. No desdobrar da história sobre a visão que a sociedade tem dos deficientes

mentais – até mesmo quando foram distinguidos dos marginais de todo tipo em função da atuação da medicina – eles conseguiram ser vistos em sua possibilidade de maioria. Como diz De Carlo (“tanto o ‘louco’ como o ‘idiota’, destacados da massa de alienados por sua caracterização como entidade clínica, foram, porém, equiparados às crianças” (DE CARLO, 1999, p. 22).

Esta visão perdurou e marcou as práticas no campo da educação e, como lembra Ferreira, até o final do século XX, em tais práticas prevalecia

[...] a manutenção, generalizada entre os educadores, de atitudes e linguagem infantilizadas, mesmo quando se referiam a um aluno adolescente ou jovem adulto, como se as pessoas com deficiência mental não se desenvolvessem para além de infância (FERREIRA, 1994, p. 8).

Os grupos sociais determinam uma espécie de agenda cultural, que funciona como pano de fundo das experiências proporcionadas aos indivíduos em diferentes etapas de vida. O caráter infantilizador de iniciativas destinadas ao deficiente mental coloca-o num nível defasado dessa agenda ou, talvez, mesmo à margem dela, sem anunciar possibilidades de um futuro, de um processo de vida com perspectivas de realização pessoal.

A ação social e os programas educacionais desenvolvidos têm sido pautados pela visão da impossibilidade e da subestimação que marcam questões desde a alfabetização e o desdobramento da escolaridade até a preparação para o mercado trabalho nos programas de profissionalização.

No que concerne à escolarização, autores como Kassir (1999), Padilha (2001) e Carvalho (2004), entre outros, têm apontado para esta configuração de caráter subestimador de jovens e adultos com deficiência mental que subjaz às políticas oficiais, à atuação dos serviços de saúde (sobretudo nos âmbitos da medicina e da psicologia), às ideias que impregnam o ambiente familiar e às representações da sociedade civil como um todo. Ela é endossada por educadores e profissionais especializados quando assumem a tutela e se responsabilizam por ações pedagógicas baseadas em atividades infantis e repetitivas, visando capacitar o aluno para habilidades básicas. Esse trabalho é também dirigido à manutenção da dependência e à adaptação a normas de conduta.

Nas últimas décadas, em meio a controvérsias e a ambiguidades, várias propostas de mudança vêm sendo orientadas para um melhor atendimento educacional

aos alunos especiais. Contudo, muitas vezes os discursos e os projetos mostram contradições e desafios quanto à viabilidade de concretização (AMARAL, 2002; GÓES, 2002; FERREIRA; GLAT, 2003).

Persistem as dificuldades das instituições de ensino de reorientarem suas práticas para uma linha de promoção das possibilidades dos sujeitos e uma atuação de caráter mais prospectivo não só no que concerne aos conteúdos especificamente acadêmicos, mas também à formação do indivíduo, cujo objetivo é ajudá-lo a crescer socialmente e a ocupar espaços da cultura em diferentes momentos de sua existência. Mesmo quanto à proposta de inclusão escolar ora em curso, muitos são os desencontros e os problemas existentes na implementação de inovações efetivas.

Outro indicador das contradições e dos projetos insatisfatórios está nas oportunidades de profissionalização para a pessoa com deficiência mental. Ainda observamos o predomínio de programas com excessiva ênfase em habilidades isoladas e repetitivas das tarefas que não preparam efetivamente para a entrada no mercado de trabalho. Além disso, como mostra Melletti (2001), a profissionalização nos programas especiais tem adicionalmente a função de preencher o cotidiano dessa população que frequenta cursos e oficinas para evitar o ócio, pois a essa altura da vida a escolarização já foi dada por encerrada, a inserção cultural é mínima, de maneira que restam poucas alternativas de atividade num cotidiano marcadamente circunscrito.

Na agenda cultural para os normais – a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso – há discursos e práticas sociais que delineiam possibilidades e compromissos específicos para cada período de vida. Assim, os sujeitos vão mudando em seu modo de agir, em seus dizeres, nas formas de se vestir, nas atividades específicas (formais e não formais) que exercem, nos desejos e nos objetivos, na necessidade de serem reconhecidos em diferentes esferas da sociedade.

No entanto, em casos de deficiência mental, podemos notar que fazer aniversário e crescer fisicamente não garantem a passagem da infância para a juventude e desta para a idade adulta. Estes acontecimentos não são suficientes para que a configuração e a mudança social das fases de vida se realizem.

Ao apontarmos esse problema, não estamos querendo sugerir que o desenvolvimento é uma linha progressiva, configurado por etapas precisas e rigidamente sequenciadas que deveriam ser admitidas também para o deficiente. Essa agenda não é algo universal, mas determina expectativas para períodos da vida em acordo com o que se configura como adequado e valorizado em dada época da história de um grupo social. De forma dialética, usualmente a cultura oferece as condições para o atingimento das etapas e, ao mesmo tempo, demanda que o indivíduo as

alcance e se desenvolva conforme normas e convenções de cada uma. Trata-se de uma sucessão de períodos culturalmente configurados, mas o desenvolvimento não é linear, ao contrário, ele possui um movimento, é dinâmico e processual; não é só evolutivo. Tal posição encontra fundamento na interpretação de Vygotsky, para quem o desenvolvimento é “um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções” (VYGOTSKY, 1995, p. 141), implicando momentos de revolução, de transformações qualitativas que são imprescindíveis na formação das funções psíquicas superiores.

O mundo social e a atuação do outro são os parâmetros para a transformação das formas de conduta. As expectativas, os valores, as possibilidades e os limites postos pelo meio vão guiar o indivíduo para que signifique a realidade e a si próprio; quando uma deficiência está presente, tudo isso já vem marcado pelo estigma de pertencer a um segmento determinado, inferiorizado e infantilizado.

É importante salientar que na desconsideração da agenda cultural para esse indivíduo estão em jogo não apenas as visões limitantes sobre a viabilidade de sua integração nas esferas de atividade de uma dada cultura, mas também o próprio reconhecimento de sua inserção na ordem da humanidade. Como afirma Jannuzzi, “no caso da deficiência há todo o perigo de se perderem os parâmetros universais do ser humano que nele estão presentes, considerando-o em tudo como diferente, anormal” (JANNUZZI, 1985, p. 7).

Vygotsky (1997) focalizou questões sobre a formação da pessoa com deficiência, tendo tecido fortes críticas às concepções que circulavam em sua época, fundadas na ideia de redução ou de falta de capacidades em decorrência da presença do defeito. Assim, se estabelecia sempre uma imagem negativa, de débito do desenvolvimento, para aqueles que apresentavam comprometimentos por algum tipo de deficiência. A diversidade dos indivíduos era negligenciada em prol da uniformização dos quadros clínicos, constituídos de características estáticas e quantificáveis. Segundo o autor, esta base para a educação de crianças nas escolas especiais resultava numa pedagogia minimalista, porque não se concebia o desenvolvimento como processo aberto e porque se tomava como ponto de partida as limitações e os impedimentos da deficiência, orientando as ações para habilidades de valor formativo mínimo.

No entanto, “não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativos” (VYGOTSKY, 1997, p.13), ao contrário, a diretriz maior da educação especial deveria ser o investimento na construção das funções psíquicas superiores. Em contraposição às ideias vigentes, o autor defendia outras maneiras de entender o funcionamento dos indivíduos

com deficiência. Argumentava que o desenvolvimento desses indivíduos é guiado pelas mesmas leis gerais que valem para aquele de intelecto normal, porém, em termos qualitativos, existem peculiaridades em sua organização sociopsicológica que afetam seus processos e que requerem a efetivação de caminhos alternativos de formação pessoal.

A visão da falta é então substituída pela ideia de funcionamento diferente. Ao mesmo tempo, é enfatizada a possibilidade de compensação daquilo que é afetado pela deficiência. De acordo com esta proposição, é possível ao indivíduo reagir às consequências do defeito, ativando forças compensatórias, encontrando vias substitutivas para seu desenvolvimento e buscando o equilíbrio das funções. Tal noção de compensação é assumida como processo central que ocorre na formação do psiquismo do sujeito tanto normal como deficiente e, mais importante, constitui uma probabilidade que diz respeito não apenas ao indivíduo, mas, sobretudo, às forças sociais, que podem ou não favorecer a sua efetivação. A concretização das capacidades só ocorre em conformidade com aquilo que as experiências na cultura oferecem.

Esta forma alternativa de entendimento das deficiências permite uma metodologia de trabalho clínico e principalmente educacional que convoca a ciência e os profissionais de várias áreas para um redimensionamento acerca do que fazer com essa população, usualmente vista apenas como comprometida. É uma perspectiva que salienta as possibilidades de desenvolvimento, determinadas por condições objetivas e historicamente constituídas de existência, mas que não tem a pretensão de anular a presença de problemas funcionais de deficiências organicamente instaladas ou de solucionar todas as limitações decorrentes. Não obstante, ela é uma afirmação da viabilidade e da necessidade de novas formas de atuar diante dos limites orgânicos através de ações do coletivo, as quais repercutem no plano sociopsicológico e são capazes de criar horizontes promissores de formação pessoal.

Com base nessas proposições, é nas condições da vida social que devemos buscar a compreensão do funcionamento de jovens e adultos deficientes mentais que tendem a mostrar poucas capacidades e um padrão infantilizado de conduta. Para contribuir nessa direção, realizamos um estudo de campo cujo propósito foi analisar, nos dizeres de pessoas com deficiência mental, os modos pelos quais elas reconhecem e significam sua inserção nos espaços do cotidiano. Para o presente relato, fizemos um recorte mais amplo do estudo, orientando a análise para o objetivo de configurar a rede de relações pessoais e as esferas de atividade do grupo social às quais os sujeitos têm acesso.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo Nunes *et al.* (1998), em estudos sobre a produção de pesquisa em educação especial são frequentes os trabalhos relativos a olhares e a discursos que a família, a escola, as instituições, os profissionais especializados e a sociedade têm a respeito de pessoas com deficiência mental. Ainda é tímida, porém, a produção de trabalhos em que o pesquisador se dispõe a ouvir e a dar voz aos próprios sujeitos. De acordo com os autores, esse interesse restrito justifica-se pelo estigma de não possuírem pensamento reflexivo e autonomia. Assim, não são capazes de falar coisas que sejam relevantes para nosso conhecimento sobre seus processos, e tendemos a não dar escuta àquilo que eles têm a dizer sobre o mundo e sobre si ou sobre suas capacidades, dificuldades, desejos etc. (Como exemplos de pesquisas que buscam esta escuta, mencionamos os trabalhos de GLAT, 1989; MELETTI, 2001; PADILHA, 2001).

No presente estudo, optamos por esse caminho pouco explorado, utilizando a entrevista semiestruturada por ser um procedimento flexível que permite um contato mais aberto entre os sujeitos pesquisador e pesquisado. Nessa situação estabeleceu-se um diálogo bastante rico, sendo que dados relevantes podem surgir para além do que é decorrente da condução do entrevistador, propiciando a composição de análises significativas.

Concebemos a entrevista como um acontecimento marcado pela intersubjetividade, sem a neutralidade dos participantes, no qual as respostas do entrevistado não consistem de mera reiteração da memória, mas de reelaborações das lembranças no momento desse encontro (AUGRAS, 1997).

Com base em ideias de Bakhtin (1997), entendemos que, no diálogo que se desdobra, entrevistador e entrevistado assumem uma postura ativa. Trata-se de um processo de construção de sentidos em que os locutores são guiados por pressuposições e intenções discursivas. Ademais, cada enunciado é afetado pelo dizer imediato do outro e por dizeres anteriores que foram assimilados pelos sujeitos. Ocorre, assim, um entrelaçamento de vozes dos interlocutores e ecos dos discursos que circulam no grupo social.

O trabalho de campo. A pesquisa foi realizada com seis participantes de oficina abrigada em uma instituição destinada a pessoas portadoras de deficiências mental e múltipla. Essa instituição, que está localizada numa cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, desenvolve programas educacionais e de profissionalização, além de aulas de educação física, e conta com setores de atendimento à saúde e assistência social.

Para a seleção dos sujeitos foram usados os seguintes critérios: ser maior de 15 anos, participar de oficina profissionalizante e já estar desvinculado do programa de escolaridade.

O contato inicial com a instituição foi feito com a diretora, que se mostrou muito receptiva. Na segunda visita, ela forneceu os prontuários dos sujeitos que julgou mais adequados aos critérios estabelecidos. Vale esclarecer que, embora não estivessem na escolarização formal, esses sujeitos tinham um período de atendimento educacional, para alfabetização, numa sala de aula improvisada no mesmo ambiente da oficina.

Os sujeitos. O grupo entrevistado é composto por uma mulher e cinco homens, com idades na faixa entre 22 e 34 anos. Alguns frequentaram antes outras instituições, tendo vivido períodos variáveis de permanência apenas em casa; dois estão nessa instituição desde pequenos (há 11 e 16 anos). Todos são analfabetos e participam do Ensino Profissionalizante Básico (EPB) na oficina de marcenaria; quatro também frequentam as aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A seguir é apresentada uma descrição geral dos sujeitos, que são referidos por nomes fictícios.

- Violeta. Sexo: feminino; idade: 22 anos; diagnóstico do prontuário: síndrome de Down; entrada na instituição: 01/03/88; 2001 a 2003 – EJA e EPB.
- Fred. Sexo: masculino; idade: 23 anos; diagnóstico do prontuário: não há; entrada na instituição: 15/09/00; de 2002 a 2003 – EJA ciclo I e EPB.
- Rangel. Sexo: masculino; idade: 22 anos; diagnóstico do prontuário: déficit intelectual; entrada na instituição: 31/10/92; de 2001 a 2003 – EJA e EPB.
- Doni. Sexo: masculino; idade: 22 anos; diagnóstico do prontuário: não há; entrada na instituição: 27/02/96; de 1999 a 2003 – EJA e EPB.
- Matias. Sexo: masculino; idade: 25 anos; diagnóstico do prontuário: não há; entrada na instituição: 13/03/02; de 2002 a 2003 – EPB.
- Dito. Sexo: masculino; idade: 34 anos; diagnóstico do prontuário: não há; entrada na instituição: 27/07/98; de 2001 a 2003 – EPB.

PROCEDIMENTOS DE ENTREVISTA E ANÁLISE

O contato com os sujeitos foi iniciado após autorização de seus pais ou responsáveis. As entrevistas foram realizadas individualmente, em instalações da instituição, durante o horário de funcionamento da oficina. A pesquisadora (primeira autora) fez previamente uma visita à oficina, procurando interagir com os participantes. Depois, nas entrevistas individuais, ela novamente se apresentava e falava sobre a finalidade da conversa, informando sobre a necessidade de audiogravação e sobre a preservação do anonimato.

Os temas do roteiro da entrevista abrangeram: 1) caracterização geral da vida atual; 2) experiência escolar; e 3) conhecimento e interesses por materiais circulantes na cultura para crianças e para adultos (filmes, revistas, TV, música, atividades de lazer). A partir da transcrição das entrevistas, as análises foram realizadas pelos exames dos diálogos, tendo como direção o recorte em unidades temáticas e a seleção de segmentos de entrevista atinentes a cada uma delas. Objetivou-se assim compor um quadro que mostrasse a diversidade ou a convergência de enunciados dos entrevistados e que indicasse tendências quanto ao reconhecimento e à significação dada por eles em face de suas condições de vida. As unidades estabelecidas foram: 1) inserção nas relações familiares; 2) relação com o trabalho; 3) vida afetiva; 4) participação em diferentes espaços de atividades; e 5) experiências escolares. Essas diretrizes e a organização de dados dizem respeito ao estudo integral. Do conjunto dessas análises, abordaremos aqui, conforme o objetivo específico indicado, um tema que transita pelas cinco unidades, tomando como foco os dados que concernem a enunciados sobre a rede de relações pessoais e às esferas de atividade do cotidiano dos sujeitos.¹

A REDE DE RELAÇÕES PESSOAIS E AS ESFERAS DE ATIVIDADES NO COTIDIANO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

No exame dos dados das entrevistas, buscamos explorar o que os sujeitos diziam sobre suas relações pessoais e atividades em três âmbitos: 1) da casa; 2) da instituição especial; e 3) de outras esferas sociais. Como esperado, seus dizeres configuram um cotidiano bastante centrado na vida familiar e no ambiente institucional.

1 Esclarecemos que esta discussão não abrange sujeitos com acentuado prejuízo de desenvolvimento. Embora estes estejam incluídos nos argumentos gerais sobre as possibilidades de formação, a abordagem de sua situação exigiria outra direção de análises específicas.

Em casa, os entrevistados indicam a participação em tarefas domésticas. Ajudam a lavar louça, a arrumar a casa, a cozinhar, com diferentes graus de envolvimento, em função do que lhes é solicitado ou permitido, e também dependendo das necessidades segundo o nível socioeconômico da família. Em seus lares, além desta atividade, reportam-se apenas ao acesso à televisão e ao rádio. Violeta, Rangel e Dito assistem à televisão e gostam de desenhos animados e *shows* para o público infantil; no caso dos dois últimos, há ainda o interesse por programação de esportes e filmes em vídeo. Doni e Matias preferem ouvir rádio. Também Fred ouve rádio, mas isto se deve à proibição de ver televisão, conforme as regras de sua religião.

Quanto à vivência na instituição, os sujeitos comentam atividades ligadas aos programas desenvolvidos na oficina e na educação suplementar. Falam a esse respeito com expressões que apenas dão descrições esparsas do que realizam ou expressões que sugerem uma aceitação das atividades oferecidas: *gosto de lixar; aqui eu só aprendo marcenaria, bastante coisa; a gente faz lição e continha* etc. De modo um tanto diferente, salientando um sentimento de prazer, reportam-se (com exceção de Violeta) às atividades de futebol e capoeira que a instituição proporciona. Além disso, relatam os amigos que têm nesse ambiente, e os sujeitos do sexo masculino mencionam alunas da instituição com quem flertam ou namoram.

Nos dizeres acerca de outros contextos, os entrevistados conversaram sobre várias oportunidades de vivências – dançar, passear na praça da cidade, ir ao cinema, fazer viagens, namorar e encontrar amigos. À primeira vista, esses espaços de vida parecem constituir possibilidades que sinalizam uma expansão de relações pessoais e atividades. Isto de fato ocorre. No entanto, os enunciados sugerem que, embora sejam referências a ambientes que estão *do lado de fora* da casa e da instituição, tais vivências continuam, em boa parte, atreladas aos dois âmbitos, sobretudo o familiar.

Quanto a passeios e viagens, de modo geral eles participam de atividades intermediadas pela instituição especial (excursões a zoológicos, a parques de diversão etc.). Como foi apontado, alguns dos namoros ou flertes são com colegas da instituição, e os amigos referidos são muitas vezes parceiros desse mesmo espaço.

A companhia de algum membro da família é muito afirmada nas atividades de lazer. Parece predominar a necessidade de uma contínua tutela, de um tomar conta, mesmo em circunstâncias que, presumimos, permitem ao sujeito um agir autônomo. Naturalmente, realizar e participar de experiências com membros da família não é impróprio ou indesejável para qualquer pessoa. Além disso, a tendência à superproteção, neste caso, é compreensível por várias razões. Por outro lado, quando as poucas oportunidades fora de casa são conduzidas só por familiares, acentua-se

a dependência e o atrelamento a este núcleo social. Numa fase de vida em que os sujeitos já estão se inserindo em outras (poucas) relações, desejando compor e ampliar novas teias, observa-se um movimento ambíguo de permitir experiências, mas com limites – limites estes que não decorrem necessariamente da deficiência que os indivíduos apresentam (no caso dos entrevistados).

Como nosso interesse maior orienta-se para esses atrelamentos à família e à instituição especial que intervêm nas oportunidades de outros envolvimento, exporemos com algum detalhe os achados referentes ao que chamamos de *outras esferas*. Apesar da diversidade entre os sujeitos, seus enunciados indicam a restrição daquilo que, a princípio, parece ser uma inserção mais ampla nos espaços sociais. Como caso ilustrativo, focalizamos a entrevista de Doni.

Doni, com 22 anos, vive na zona rural com os avós e uma irmã que tem três filhos pequenos. A família apresenta condições econômicas bastante precárias, o que já pressupõe a existência de barreiras para certas oportunidades, principalmente para alguém que é considerado deficiente mental. Apesar de ser nítida a pobreza de sua inserção social, Doni parece ser, entre os entrevistados, o mais independente, com autonomia para realizar tarefas de responsabilidade (como dirigir trator no sítio) e para deslocar-se, na ida à instituição ou a outros locais. Vejamos alguns segmentos de sua entrevista. (Nas transcrições a seguir serão utilizados dois indicadores: (-) para a separação de segmentos de diálogo e (...) para trechos inaudíveis.).

Roberta: E aí você chega na sua casa, e o que você faz de noite?

Doni: Aí eu janto, né, janto, é, tomo um banho, né, primeiro janto, aí eu vou dormir.

Roberta: Você assiste à televisão?

Doni: Não assisto.

Roberta: Não?

Doni: Não.

Roberta: Você não gosta?

Doni: Num gosto de televisão. Ah, eu só escuto rádio, só, né.

Roberta: Que tipo de música você gosta de ouvir?

Doni: Romântico. (...) Domingo eu fico na minha casa.

(-)

Roberta: Você gosta de jogar bola?

Doni: Não, eu não jogo.

Roberta: Você tem amigos?

Doni: Ah, lá no sítio lá eu num tenho.

Roberta: Não? É muito longe?

Doni: Longe.

Roberta: E você não vem pra C. (nome da cidade), na praça?

Doni: Eu venho, eu venho de vez em quando, né, aí na praça, né. Num gosto de sair, não.

Roberta: Você tem vontade de sair do sítio e morar na cidade?

Doni: Ah, não. (...) É porque no sítio é mais sossegado, né, é menos perigo, né, essas coisas, já na cidade já é mais perigoso, né.

Roberta: Mas você anda bem aqui em C.? Conhece tudo?

Doni: Eu ando bem, conheço tudo. M. (nome de cidade próxima), quando é... eu num vou de bicicleta, eu vou de ônibus pra lá.

Roberta: Você não gosta de assistir à televisão. E de filme, você gosta?

Doni: Num gosto de filme, nada.

Roberta: E do que você gosta? Jogar baralho? Jogar jogo?

Doni: Num jogo também. Só conversar, só. Eu gosto mais, assim, de rodeio, eu sou assim rodeísta. Eu munto em boi, em cavalo.

Roberta: Você sabe dirigir?

Doni: Eu sei dirigir só trator, só.

(-)

Doni: Eu saio, eu vou namorar. Namoro, lá, lá em M.

Roberta: E como você conheceu ela?

Doni: Eu conheci ela aqui na escola, é memo, né (...). Eu vou é sábado, né, cedo, e aí vorto. Sábado, umas seis horas, assim, eu saio de lá e venho embora.

Roberta: E como vocês namoram?

Doni: Ah, nós abraça, beija, né.

Roberta: E daí vocês passeiam?

Doni: Nós passeia, nós sai pra rua assim, eu, a mãe dela, a minha namorada.

Roberta: Ah, os pais dela sabem que vocês namoram?

Doni: É, namora na casa. (...) Pedi ela em namoro.

(-)

Doni: Eu já tive bastante namorada, aqui nessa escola. Namorava uma, namorava outra. Eu trocava, né, de namorada.

Roberta: Por que?

Doni: Ah, porque uma era mais bonita, assim, né, do que a outra, né (...) mas agora essa aí eu tô firme.

Roberta: Tá firme?

Doni: Tô.

Roberta: Você foi pedir na casa dela pra namorar?

Doni: Eu fui, eu fui numas pra dela já. Pedi.

Roberta: Que legal.

Doni: Nunca é... é escondido.

Roberta: Não?

Doni: Escondido assim nunca gostei (...) pedia e a mãe deixava.

(-)

Roberta: Ah, e aí você dança? Você gosta de dançar?

Doni: Gosto, danço.

Roberta: Forró?

Doni: Forró (...).

Roberta: E você vem com a sua namorada?

Doni: Não, venho sozinho, eu e a minha irmã.

Doni sabe como transitar pela cidade, mas diz que quase não sai de casa. Gosta de dançar, entretanto, faz isto ocasionalmente e sempre na companhia da irmã. No conjunto de suas falas é fácil depreender que, exceto pelo namoro aos sábados, seu cotidiano gira quase exclusivamente em torno da vida no sítio e na instituição especial (onde conheceu sua namorada e onde consegue ter amigos).

Estes apontamentos estendem-se aos demais entrevistados, com algumas variações (relativas, por exemplo, ao grau de autonomia e à situação socioeconômica). Matias, 25 anos, joga futebol com vizinhos. Entretanto, só faz caminhada com a irmã. Assiste a muitos vídeos em casa e passeia com o pai ou o irmão. Violeta, 22 anos, diz sair à noite ou no fim de semana somente na companhia da mãe. Refere-se a um suposto namorado, com quem tem pouco contato; trata-se de um conhecido que costuma cumprimentá-la dizendo “Cadê minha namorada?”. Rangel, 22 anos, conta que já foi a parques, museus, cinema, *shows*, geralmente por iniciativa da instituição especial. Menciona ter amigos em situações de lazer, porém reporta-se o tempo todo a acontecimentos que envolvem um amigo da instituição. Dito, 34 anos, joga futebol em sua vizinhança, mas ao falar sobre amizades restringe-se às relações na instituição. Vai às vezes ao cinema com os pais e faz viagens familiares. Fred, 23 anos, passeia e joga futebol. Como os demais sujeitos, as interações sociais aí implicadas envolvem o contexto da instituição, durante a semana, e o monitoramento da família, nos finais de semana.

É interessante destacar que Fred mostra uma peculiaridade: reporta-se muito à sua igreja. Apesar de frequentar esse ambiente sempre acompanhado da irmã, ali ele encontra oportunidades adicionais de contato com pessoas e amigos, além de certa diversificação de atividades. Todavia, seu cotidiano acaba sendo restringido por esse vínculo, pois ele fala frequentemente das proibições derivadas dos princípios religiosos (não pode praticar capoeira, assistir à televisão etc.). Dessa maneira, tais experiências acabam criando também fortes barreiras para oportunidades de participar de acontecimentos e situações acessíveis a ele. A pessoa que considera como namorada (namora às escondidas) é membro tanto da instituição especial quanto de sua igreja.

Uma indicação adicional importante das entrevistas está na menção a algum trabalho atual, que apenas Doni e Fred exercem; o primeiro faz serviços de carpir quintais e o segundo, de servente de pedreiro. A oportunidade de trabalhar é algo que pertence às *outras esferas*, fora do eixo família-instituição, e poderia consistir numa expansão efetiva das relações sociais dos dois jovens. Contudo, levando em conta suas falas, constatamos que isto não ocorre. Envolvem-se em serviços de vínculo ocasional e o fazem devido à situação econômica precária de suas famílias.

Os achados expostos delineiam, em seu conjunto, um quadro global preocupante de formação e de condições da vivência atual dos sujeitos. Aspectos deste quadro são também mostrados nos trabalhos de Glat (1989), Ferreira (1994), Kassab (1999), De Carlo (1999), Padilha (2001) e Carvalho (2004).

Nosso propósito na presente discussão foi o de contribuir um pouco para o entendimento das fronteiras do círculo em que acontece a vida dos deficientes, e de fazê-lo a partir do que os sujeitos dizem sobre o seu cotidiano.

As manifestações dos entrevistados indicam que suas relações pessoais e atividades, de maneira geral, são acentuadamente monitoradas, conduzidas, em função de um complexo entrelaçamento de cuidado, proteção, subestimação e infantilização que subjaz à atuação dos outros em face deles. Boa parte de seus dias é vivida na instituição, e a esta são atreladas experiências em outros espaços. Quanto à família, há a permissão de acesso a alguns espaços, porém com acentuada vigilância e colocação de limites.

Como ocorre com qualquer indivíduo, é esperado que a família tenha um papel central na definição de seu destino. Este papel pode levar a diferentes desdobramentos, dependendo das atitudes de interesse ou negligência, da disposição para impulsionar o sujeito a explorar o mundo ou para protegê-lo deste, da forma de estabelecer perspectivas para a sua vida.

No caso desses jovens e adultos com deficiência mental, o preceito que parece impregnar a atuação familiar (e provavelmente a da instituição especial) é o de que criança não deve ficar desacompanhada, não pode fazer sozinha muitas coisas. Ademais, visto que eles cresceram, é preciso ajustar o que se deve permitir a crianças crescidas e o que se pode esperar delas. Assim, os sujeitos têm atividades e interações noutras esferas, mas são oportunidades circunscritas e, com raras exceções, condicionadas à autorização e à presença da família e da instituição especial que, embora não exclusivamente, assumem a condução de suas vidas.

Além da situação de pobreza de alguns deles, essa trama de ações do grupo social limita o acesso a bens e a espaços da cultura, estreitando as possibilidades de construção das funções psíquicas superiores, na acepção vygotskiana, e ajudando a construir uma história de vida que está aquém de tais possibilidades.

COMENTÁRIOS FINAIS

Os dizeres dos entrevistados mostram algumas das condições que geram a limitada participação nas diferentes atividades de uma agenda cultural de jovem-adulto. Suas interações pessoais e suas relações com a cultura concretizam-se principalmente nos âmbitos da família e da instituição especial, que também são mediadoras das oportunidades de lazer ou outras atividades, a partir de uma visão que tende a consolidar a imagem infantilizada do sujeito ou, na melhor das hipóteses, atribui-lhe uma condição de ambiguidade entre infância e juventude. Assim, se

considerarmos como e o que falam os entrevistados, seus enunciados ora condizem com a postura de um ser jovem-adulto, inclusive sugerindo alguma reflexividade sobre seu cotidiano, ora correspondem a um interlocutor infantil e ingênuo, o que reafirma os efeitos da ação social minimalista e subestimadora.

Suas falas refletem essa ambiguidade e são relatos de experiências marcados por vozes do grupo social (BAKHTIN, 1997), vozes que foram assimiladas e reproduzidas em discursos sobre deficiência, capacidades, direitos, deveres e perspectivas de vida. São ecos de justificativas e asserções que remetem a possibilidades de formação e, ao mesmo tempo, estão carregadas de mitos para camuflar e explicar o não desenvolvimento, a não inserção, a não oportunização.

Também a família e a instituição especial encontram-se nessa rede de discursos circulantes. Por isso, cabe um esclarecimento. Na interpretação dos dados, focalizamos as condições mais próximas, dos ambientes em que transcorre a vida dessas pessoas com deficiência. Entretanto, não temos a intenção de culpabilizar, numa visão localizada, os âmbitos da família e da instituição. Na verdade, não se trata simplesmente de responsabilizar nem de isentar de responsabilidade. Todos sabem que estes dois espaços situam-se num contexto em que várias instâncias institucionais da sociedade não acolhem ou reconhecem o direito de participação dos deficientes mentais.

Apesar de esforços para mudança nas concepções e nas iniciativas dos setores oficiais e da sociedade civil, ainda não parece haver indicadores fortes de uma ruptura efetiva com o que produz a situação em que se encontram Doni, Fred, Violeta, Matias, Dito e Rangel. Nesse sentido, vale registrar que não depreendemos, no conjunto dos dados, referências a qualquer ação do grupo social que permita vislumbrar uma superação ou transformação de suas condições presentes quanto a relações afetivas, continuidade da educação formal, possibilidades de trabalho etc. E esta situação (arriscamos supor) representa grande parte da realidade de vida da população de deficientes mentais crescidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito; o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.
- AUGRAS, M. História oral e subjetividade. In: VON SIMSON, O. R. M. (Org.). *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: CMU-Unicamp, 1997. p. 59-69.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CARVALHO, M. de F. *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- DE CARLO, M. M. R. P. *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 1999.
- FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.
- FERREIRA, M. C. C. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- GLAT, R. *Somos iguais a você: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GÓES, M. C. R. Contribuições da abordagem histórico-cultural sobre desenvolvimento, deficiência e educação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.
- JANNUZZI, G. S. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp, 1985.
- KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

MELETTI, S. M. F. O significado de processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 7, n. 1, p. 77-90, 2001.

NUNES, L. R. O. P. et al. (Orgs.). *Questões atuais em educação especial: pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología*. Madri: Visor, 1997. (Obras escogidas; 5).

_____. *Problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Visor, 1995. (Obras escogidas; 3).

9. A ESCOLA INCLUSIVA PARA SURDOS: A SITUAÇÃO SINGULAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

*Cristina B. F. de Lacerda
Juliana Esteves Poletti*

O intérprete de língua de sinais é uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico. Os estudos existentes no Brasil e no cenário mundial são escassos, tanto no que diz respeito ao intérprete de maneira ampla quanto a pesquisas que remetam especificamente ao intérprete educacional.

Na busca para solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos quando de sua inserção no ensino regular, surgem propostas de reconhecimento de que eles “necessitam de apoio específico de forma permanente ou temporária para alcançar os objetivos finais da educação; então, devem ser oferecidos suportes tecnológicos e humanos que contemplem suas possibilidades” (VOLTERRA, 1994). “Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, que foi incorporado, há vários anos, ao espaço educacional em muitos países” (COKELY, 1992).

Apesar da relevância que tal assunto possui, há escassez de material informativo, especialmente se o foco é o ensino fundamental. Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar em língua de sinais através de uma pessoa com competência nessa língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas

sem se preocupar em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio. “À medida que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma “inclusão escolar” sem qualquer cuidado especial” (LACERDA, 2000a).

Por outro lado, a presença de um intérprete de língua de sinais não assegura que questões metodológicas, se levados em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (SHAW; JAMIESON, 1997; ANTIA; STINSON, 1999; LACERDA, 2000c). Por fim, não há garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido amplo seja adequado, já que criança surda poderá permanecer de certa forma à margem da vida escolar (LACERDA, 2000b; ANTIA; STINSON; GAUSTAD, 2002).

De acordo com o Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 (11/09/2001):

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...] (BRASIL, 2001).

Posteriormente, a Lei nº 10.436 de 24.04.2002 reconheceu a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, com isso, seu uso pelas comunidades surdas ganhou respaldo do poder e dos serviços públicos. Essa lei também tornou obrigatório o ensino de Libras para os estudantes de fonoaudiologia e pedagogia, para os estudantes de magistério e nos cursos de especialização em educação especial, o que ampliou as possibilidades de futuramente o trabalho com alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada. Consta do Artigo 2º:

Devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Essas leis sugerem a importância do intérprete, mas não preveem explicitamente sua presença, o que implica a organização da comunidade surda e ouvinte para a obtenção desse recurso. Poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de intérpretes em sala de aula, especialmente no ensino fundamental. Pela política de inclusão e pela recente oficialização de Libras, torna-se essencial discutir a importância, o papel e as possibilidades de atuação desse profissional em nossa realidade.

O PAPEL DO INTÉRPRETE NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

Stewart e Kluwin (1996), interessados em conhecer melhor o trabalho de intérpretes educacionais, realizaram um estudo bibliográfico e examinaram manuais confeccionados por escolas para orientar intérpretes nos Estados Unidos. Na sua formação, pouco é discutido em relação à sua atuação como intérprete educacional. Não se conhece muito sobre o que é feito em sala de aula e quais são os efeitos dessas práticas. Nas décadas de 1980 e 1990, aumentou muito o número de crianças surdas incluídas em escolas regulares nos EUA e, conseqüentemente, a procura por intérpretes educacionais. Todavia, por não haver número suficiente de profissionais formados, qualquer pessoa que soubesse língua de sinais e se dispusesse ao trabalho era potencialmente um intérprete educacional, não sendo exigida, em muitos casos nenhuma formação ou qualificação específica.

Alguns estudos encontrados pelos autores se referem ao fato de que vários intérpretes usam *pidgin* ou variações locais, e não a língua de sinais propriamente, já que muitos atendem a uma população que nem sempre domina bem a língua de sinais. Em relação à recepção e à interpretação da mensagem, os autores discutem que diversos surdos relatam não entenderem boa parte do que o intérprete traduz, mas que, apesar das dificuldades, preferem sua presença, porque sem ele acompanhar as aulas é ainda pior. Além disso, indicam que as necessidades dos alunos nem sempre são claras para os intérpretes.

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, verifica-se que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidar do aparelho auditivo, atuar em face do comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, agir como educador diante das dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. Assim, defendem que ele deva integrar a equipe educacional; todavia, isto o distancia de seu papel tradicional de intérprete, gerando polêmicas. Os autores reafirmam

a necessidade de mais pesquisas nessa área, esclarecendo melhor as semelhanças e as diferenças entre o intérprete e o intérprete educacional.

Schick, Williams e Bolster (1999) analisam a formação de intérpretes que trabalham em escolas públicas nos Estados Unidos. Indicam que a formação de intérpretes não tem atendido à necessidade crescente de intérpretes educacionais, já que tradicionalmente se ocupam dos serviços destinados a adultos surdos, e os profissionais são avaliados em sua competência para este tipo de trabalho. Nos EUA, apenas três programas (dos 45 oferecidos) têm preocupação com a preparação específica do intérprete educacional.

Estes autores discutem que o intérprete mal formado pode dar ao aluno informações imprecisas, causando mais problemas do que auxiliando. Em sua pesquisa, avaliaram um grupo de intérpretes educacionais, e os resultados indicam que os conteúdos são frequentemente distorcidos e inadequados em relação à informação desejada. O vocabulário é, em geral, muito melhor do que o desempenho dos intérpretes em aspectos gramaticais e discursivos. Argumentam que esse modelo de inclusão favorece que um intérprete trabalhe em uma escola isolada e que não tenha possibilidades de trocas frequentes. O que ocorre na escola não é avaliado por ninguém, e todos os problemas escolares apresentados podem erroneamente ser atribuídos a dificuldades da criança.

Shaw e Jamieson (1997) encontraram crianças surdas incluídas que raramente se comunicavam com seu professor, mas o faziam com muito mais frequência com seu intérprete. Afirmam que no Canadá a inclusão cresce rapidamente e a demanda por intérpretes também; apesar disso, poucos são os estudos sobre o impacto do intérprete em sala de aula no ensino fundamental e sobre o modo como ele atua nesse espaço discursivo.

Os autores comentam que há uma participação diferenciada do aluno surdo (quando o professor pergunta algo para a classe, o aluno surdo não participa igualmente, pois até que o intérprete traduza a pergunta algum aluno ouvinte já a respondeu, ou quando ocorrem atividades que envolvem ver e ouvir ao mesmo tempo e o aluno surdo perde parte da tarefa); que a tradução encurta caminhos, indo diretamente ao conteúdo principal; que a tradução focaliza conteúdos acadêmicos (não sendo traduzidas discussões entre pares, comentários irônicos etc.), atitudes estas que resultam em certa forma de exclusão do aluno surdo.

A relação com o intérprete é, na maior parte do tempo, iniciada por ele, criando um modo de estabelecer a relação muito diferente daquele construído pelos demais alunos, que precisam esperar a vez para se colocarem e, ocasionalmente,

têm que se impor para poderem falar. Em relação a essa realidade, a criança surda vive uma situação muito particular. Assim, os autores apontam para uma redução do potencial de atuação independente e para um acréscimo de ações dirigidas pela instrução do intérprete (a maior parte das perguntas é formulada pelo intérprete, oferecendo alternativas de respostas, entre as quais a criança escolhe uma, sem ter que refletir mais a fundo sobre os problemas colocados). Os autores destacam que estas questões são particularmente preocupantes no ensino fundamental, que atua com crianças que estão adquirindo conceitos essenciais e valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento da linguagem.

Teruggi (2003) relata a experiência de uma escola pública regular italiana que assume vários alunos surdos e procura implementar uma prática inclusiva bilíngue na pré-escola e no ensino fundamental. Os intérpretes têm um papel importante e apontam que as crianças surdas, ao entrarem na escola, conhecem pouco a língua de sinais, precisando os intérpretes estarem atentos para usar uma língua que seja acessível a elas. Essa realidade vai se modificando à medida que as crianças ampliam seus conhecimentos na língua de sinais, o intérprete devendo então modificar a sua produção. Outro ponto importante é a atuação do intérprete em face das relações da criança surda com seus pares ouvintes; suas atitudes podem favorecer ou dificultar os contatos e a integração efetiva do aluno surdo.

A autora destaca ainda que o intérprete precisa estar inserido na equipe educacional, ficando claro qual é o papel de cada um dos profissionais diante da integração e da aprendizagem da criança. Suas opiniões são tão importantes quanto as de qualquer outro, pois ele conhece bastante a criança, a língua de sinais e tem também responsabilidade em relação a ela como educador.

Ao mesmo tempo, é importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos para o intérprete. A falta de uma formação mais adequada à realidade que enfrentam também é referida pelos intérpretes. É pela reflexão sobre sua prática que percebem uma série de erros e acertos e se orientam, mas destacam que seria desejável ter formação continuada.

No Brasil, pesquisas sobre intérpretes de línguas de sinais em sala de aula são escassas, já que este trabalho, quando é realizado, tem ainda um caráter experimental na maioria dos estados e municípios. A formação de intérpretes em Libras é algo recente e só aqueles que frequentam os grandes centros têm acesso a ela, que é promovida pelas associações de surdos. Entretanto, tal formação focaliza quase exclusivamente o trabalho do intérprete tradicional, e aspectos menos conhecidos e tematizados pelos próprios surdos sobre as práticas educacionais fundamentais não são focalizados.

Ferreira (2002), em sua dissertação de mestrado, relata a atividade de um intérprete que acompanha um grupo de alunos surdos no ensino médio em uma sala especial e aponta vários problemas semelhantes àqueles já levantados pelos autores estrangeiros. Ele nos diz que muitas são as dificuldades enfrentadas pelo intérprete: a tarefa de posicionar-se entre duas línguas, o que exige amplo conhecimento das línguas-alvo; a constância dos improvisos utilizados para possibilitar o acesso à informação, indicando a necessidade de se repensarem os recursos pedagógicos empregados; a falta de conhecimento teórico do intérprete diante de algumas disciplinas, o que dificulta seu trabalho e a aprendizagem dos alunos; o reconhecimento de seu trabalho pelos alunos surdos, pois sem a sua atenção e colaboração o intérprete não consegue desempenhar sua tarefa adequadamente; e fundamentalmente a clareza na definição de papéis, pois ele se vê obrigado a desempenhar tarefas que nem sempre lhe dizem respeito, já que se espera que ele seja um recurso mecânico de comunicação que não censura nem transforma as informações, mas que na realidade precisa atuar muitas vezes como educador.

Lacerda (2000a, 2000b, 2002) desenvolveu pesquisa com uma criança surda inserida no ensino regular e acompanhada por intérprete de língua de sinais por vários anos em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Trata-se de uma escola da rede privada de ensino, e a criança foi seguida da pré-escola até a quarta série do ensino fundamental com filmagens semanais. A autora afirma que o intérprete educacional muitas vezes precisa atuar como educador, uma vez que, se fizer uma interpretação no estrito sentido da palavra, poderá ter como resultado apenas a não compreensão por parte do aluno surdo.

Todavia, a autora enfatiza que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é o de interpretar. É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda. Destaca a importância de discussões aprofundadas sobre a capacitação de intérpretes educacionais, já que esse ambiente de trabalho se constitui num espaço diferenciado que requer formação e suporte técnico, nem sempre desenvolvidos apenas com a prática. Tal capacitação envolve conhecimento sobre o processo ensino/aprendizagem, sobre a formação de conceitos e a construção de conhecimentos, além da formação linguística implicada no trabalho de interpretação.

Outro aspecto ressaltado é o de que a criança surda que frequenta o ensino fundamental, filha de pais ouvintes, nem sempre tem aquisição plena da língua de sinais, importantíssima para seu desenvolvimento como um todo. A autora argumenta que seria então mais adequado que essa criança frequentasse uma escola

para surdos, onde pudesse se desenvolver plenamente em língua de sinais e nos conhecimentos básicos, e que recorresse à escolarização com intérprete em etapas mais avançadas do ensino. A experiência discutida por Lacerda revela limites da atuação do intérprete também pelo fato de a criança estar iniciando sua vida escolar e consolidando seu conhecimento em língua de sinais. A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e o currículo proposto, as práticas acadêmicas tornam-se bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. Foi o interesse pelo aprofundamento dessas questões que motivou a presente pesquisa, que busca conhecer melhor, a partir de depoimentos de intérpretes educacionais, a realidade vivenciada no espaço de sala de aula no ensino fundamental.

MATERIAL E MÉTODO

A sala de aula focalizada neste estudo é uma turma de 4ª série do ensino fundamental de uma escola particular, que conta com 29 alunos ouvintes, uma criança surda e duas intérpretes de língua de sinais que se revezam nesse trabalho. A criança surda é acompanhada de intérprete educacional desde a pré-escola; neste ano cursa a 4ª série, pela primeira vez em uma escola diferente. Para esta escola é a primeira experiência com aluno surdo e intérprete em sala de aula. A criança, com 11 anos de idade, tem surdez profunda bilateral, é filha de pais ouvintes, não tem domínio do português oral e é usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

As duas intérpretes sujeitos desta pesquisa são: Neusa, formada em pedagogia com habilitação em deficiência auditiva, foi professora de surdos por 11 anos. É o primeiro ano em que atua como intérprete educacional, tendo realizado alguns trabalhos como intérprete de língua de sinais em eventos regionais. Tem 32 anos e aprendeu Libras com sujeitos surdos no cotidiano de seu trabalho. Recentemente frequentou cursos de formação para intérprete de Libras. Ela atuava com o aluno três vezes por semana.

Flávia, formada em fonoaudiologia, desempenha o papel de intérprete há dois anos, tendo acompanhado no ano anterior a criança em outra escola. Tem 22 anos e aprendeu Libras no contato com a comunidade surda na igreja que frequentava e em sua prática profissional sem, todavia, ter realizado cursos para sua qualificação como intérprete. Ela atuava com o aluno duas vezes por semana.

Neste estudo, a entrevista é assumida como uma prática discursiva. Segundo Pinheiro, “é tida como uma ação (interação) situada e contextualizada, por meio

da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (PINHEIRO, 2000, p. 186). Assim, a produção de sentidos, na entrevista, reside no fato de que a linguagem é a ferramenta que constrói a realidade, caracterizando-a como uma técnica rica e eficaz.

Foi adotada a técnica de entrevista-recorrente, para a qual as entrevistas foram audiogravadas e, após a transcrição integral, impressas e rerepresentadas às intérpretes (MELETTI, 2002). Foi solicitado que elas fizessem a leitura desse material e que, sentindo necessidade, marcassem novo encontro, o que possibilitaria aprofundar o seu próprio discurso e refletir sobre ele, modificando as informações dadas se assim o desejassem.

As entrevistas iniciais tiveram duração de uma hora e meia. Neusa, após ler o material, considerou-o completo, nada tendo a acrescentar ou a alterar. Flávia julgou necessário um segundo encontro para mudar pontos da entrevista inicial. Após a segunda entrevista, a transcrição foi novamente entregue a ela, que considerou nada ter a acrescentar, encerrando o processo. As entrevistas foram realizadas no penúltimo mês do ano letivo.

A entrevista, como forma de estudo, mostrou-se efetiva, pois os dados foram construídos de modo a explicitar o ponto de vista das intérpretes em sua atuação e, por seu caráter de interação, conseguiu-se chegar às informações que se buscavam sem haver imposição ou ordem rígida, o que confere segurança sobre a veracidade dos dados coletados (PINHEIRO, 2000). Os nomes empregados nas transcrições das entrevistas e nas análises dos dados foram alterados com a finalidade de preservar a identidade dos participantes.

Para a criação das categorias de análise foram confeccionados quadros com recortes das entrevistas, como forma de tornar clara a visualização dos dados. Os trechos que continham informações convergentes foram então agrupados e dispostos nos quadros, a fim de serem estudados detalhadamente, constituindo assim as diferentes categorias analisadas neste trabalho.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS INTÉRPRETES DE LIBRAS

PAPEL DO INTÉRPRETE ESCOLAR¹

Flávia: [...] Se você for pegar uma intérprete que vai interpretar uma palestra, eles estão sempre trocando, porque chega uma hora que mentalmente já não dá mais. E eu ficava o dia inteiro ali, cinco horas... Aquele tanto de criança falando, gritando, berrendo, correndo, eu já falando o que a professora está falando, tendo que dar conta entre aspas das coisas que a professora tava fazendo com a sala... não é fácil.

[...] Papel de professor eu acho que não deveria ser. A intérprete não deveria ter papel de professor, entendeu? Mas ela acaba tendo... por quê? Por que ela quer ser professora dele? Não... porque aquele ambiente te propicia isso, ou te empurra... [...] te exige... porque você conhece o surdo, você conhece língua de sinais, você conhece da surdez, você conhece as dificuldades... então, talvez pra escola [seja] difícil, mas... “Ah! Ele tem a intérprete, então ela dá conta disso”, você entende?

Neusa: Não consigo dividir, porque Gustavo tá ali, eu vejo as necessidades, as professoras, eu acho que elas acabam não vindo mesmo, porque tem o Gustavo de surdo, mas tem outras crianças com dificuldades ali e como eu tô ali pra traduzir para o Gustavo, eu acho mesmo que elas se confundem. Então eu acabo fazendo papel de professora também.

[...] Ele não tem todos os sinais, então, a gente tem que [...] estar negociando os sinais com o Gustavo, ver se ele está entendendo, desenhando; eu tenho que desenhar algumas coisas com ele, então, isso se torna bastante difícil, essa coisa de interpretar. Não dá pra interpretar tudo ao pé da letra, mesmo porque a língua de sinais não dá isso mesmo.

Os depoimentos revelam a dificuldade de agir estritamente como intérprete nesse ambiente. A idade das crianças, os conteúdos ministrados, o objetivo de levar

¹ Para este artigo foram selecionadas algumas manifestações das intérpretes a título de exemplo, já que o material coletado é bastante vasto.

o aluno à construção de conhecimentos não possibilitam uma atuação como intérprete restrita às funções de interpretação do português para Libras e vice-versa. As entrevistas indicam que as intérpretes, mesmo desejando manter-se estritamente no espaço da interpretação, não o conseguem porque sua tarefa em uma sala de aula é acima de tudo colaborar para que o aluno compreenda os conteúdos trabalhados. Assim, apresenta-se um paradoxo entre o que é possível e necessário fazer em sala de aula e a representação do papel de intérprete educacional que elas têm. Este conflito revela a urgência de esclarecimentos e um trabalho de formação que favoreça a construção deste perfil profissional para o seu desempenho.

As dúvidas quanto ao papel e às possibilidades de atuação do intérprete não são apenas delas. As atitudes dos professores (reveladas nos depoimentos das intérpretes) mostram que, na escolha de atividades, o intérprete é visto ora como aquele que simplesmente interpreta, ora como alguém capaz de se responsabilizar por aspectos educacionais do aluno surdo (em geral, em situações nas quais o professor se sente pouco capaz para isso).

Além disso, quando a intérprete percebe que o aluno não compreendeu o que foi transmitido, pergunta-se, num dilema frequente, se deve continuar a tradução ou se deve se concentrar no ponto de dúvida do aluno. Tais dificuldades são incrementadas pelo domínio restrito da língua de sinais por parte do aluno surdo que, neste caso, sendo filho de ouvintes e estando em aquisição de Libras (dado seu contato limitado com surdos, já que frequenta escola para ouvintes), requer maior esforço do intérprete, que precisa organizar explicações em sinais acessíveis a ele.

Outros fatores importantes são a tensão e o cansaço que este trabalho traz. Dean e Polland Jr. (2001) realizaram pesquisas sobre doenças ocupacionais de intérpretes e revelaram que esses profissionais trabalham sob tensão, em um ambiente que requer cuidado e concentração e que se mostra pouco propício.

De acordo com os depoimentos, percebem-se dificuldades e dúvidas acerca da atuação como intérprete, o que evidencia que o papel do intérprete educacional está pouco delineado.

RELAÇÃO ENTRE INTÉRPRETE E PROFESSOR

Flávia: Eu acho que [se] preocupar se aquilo que ela está falando está sendo passado de alguma forma é válido, mas não ficar cobrando o tempo inteiro “Você falou isso?”.

[...] A negociação com a professora, às vezes, é muito difícil [...] Primeiro pelo fato dela estar, na minha impressão, achando que é outra pessoa que está meio que testando, olhando como está o trabalho, se está legal ou não...

Neusa: Eu tenho que chamar as professoras, quando ele não está entendendo, pra elas intervirem, assim [...] é muito difícil. Elas, só depois daquela conversa que a gente teve na última reunião, é que estão mais atentas ao Gustavo.

[...] Elas prestam mais atenção a todas as atividades, elas estão passando agora a matéria que elas vão dar, porque isso já tinha sido combinado no início, só que elas não cumpriram; aí a gente fez uma reunião com todas as professoras, e a gente falou de novo que precisava dar a matéria antes, que ele precisava [disso] [...] demos uns toques. De novo!

O não pertencimento do intérprete ao grupo de professores da escola faz com que as relações professor-intérprete não sejam claras, o que gera a confusão de papéis relatada nas entrevistas. Sente-se, por parte das intérpretes, a necessidade de que o professor assuma seu papel na relação com o aluno surdo. Cabe ao professor corrigir, elogiar, conferir as produções, questionar, não podendo o intérprete assumir este papel; todavia, isto nem sempre é evidente, e o professor parece delegar com frequência a responsabilidade pela aprendizagem do aluno surdo à intérprete.

Entretanto, é preciso que haja uma negociação prévia sobre o que cabe ao professor e o que cabe ao intérprete em relação ao aluno surdo, pois se observa que o não reconhecimento dessas atribuições pode gerar conflitos. É importante ressaltar que algumas reuniões para o planejamento e a participação das intérpretes nas atividades escolares foram realizadas após várias solicitações feitas por elas. Nessas reuniões eram enfatizados os papéis de professores e intérpretes e discutidas questões relativas à surdez; porém, das reuniões participavam apenas a coordenadora pedagógica, a diretora e as intérpretes, encarregando-se a coordenadora de passar os conteúdos aos professores. Todavia, “o depoimento das intérpretes indica que tais reuniões não eram suficientes para o bom andamento do trabalho, havendo a necessidade de discussões mais frequentes envolvendo todos aqueles que atuam com o aluno surdo” (KREIMEYER et al., 2000), caso se pretenda uma prática realmente inclusiva.

Diante de todas estas dificuldades, em que os papéis se encontram confusos, o que se tem é um quadro de desconfiança e vigilância mútua em que as atribuições não são claras, comprometendo mais uma vez a atuação do intérprete educacional e, por conseguinte, o rendimento do aluno surdo.

ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Flávia: É difícil, muito difícil você trabalhar com coisas que não foram dadas previamente. Eles tão trabalhando com continentes e, assim, a professora explica, mas ela precisa estudar para dar, não precisa? A intérprete também. Ela não vai ensinar, mas ela vai interpretar [...] A escola é uma caixinha de surpresas, você pode chegar lá e eles falarem “Hoje nós vamos fazer um passeio”, ou então “Hoje é prova e eu não avisei”. Então, eu chegava sem saber realmente o que ia acontecer.

Neusa: Me incomoda o fato do Gustavo às vezes não estar entendendo, porque às vezes os textos são bem abstratos. [...] Porque a escola está acostumada com ouvintes, e isso é uma coisa que todos os ouvintes sabem... O Gustavo entende o conceito, por exemplo, se eu estou explicando, ele entende o conceito das coisas, mas pra ele colocar no papel é complicadíssimo. Em língua de sinais ele tem uma visão de tudo; por exemplo, ele tava explicando sobre reprodução de flores, ele foi lá na frente da sala e explicou em língua de sinais como acontecia a reprodução. Foi superlegal a explicação dele, porque todo mundo entendeu, ele fez de uma forma superclara, foi muito joia. Mas ele não consegue fazer isso em língua escrita.

Em vários trechos da entrevista é possível observar que há muitos problemas relativos às questões metodológicas. As intérpretes comentam a troca de informações entre si (combinar sinais a serem utilizados, atitudes semelhantes diante das atividades, informações gerais sobre o aluno e seus conhecimentos), indicando perceberem a necessidade de haver a continuidade do trabalho que realizam. “Vários autores falam sobre a importância da coerência do trabalho realizado em sala, e muitos criticam a mudança de intérpretes como um aspecto que pode trazer problemas para a criança” (ANTIA; KREIMEYER, 2001).

Os depoimentos evidenciam que muitas situações difíceis ocorrem quando o intérprete não tem acesso prévio aos conteúdos que serão trabalhados. Da mesma forma, ficou claro que a experiência é bastante positiva se há este tipo de acesso. Quando os conteúdos não são compartilhados, quando as características da surdez não são consideradas e, além disso, o intérprete não tem acesso anterior aos temas a serem abordados em sala a fim de se preparar melhor para a interpretação, ele não pode realizar um bom trabalho, atuando de forma precária e podendo prejudicar a aprendizagem do aluno surdo.

A inclusão parece ser compreendida como a aceitação da criança surda e sua intérprete em sala de aula, e nenhum outro cuidado ou reflexão se faz necessária. As intérpretes trazem muitas queixas, focalizam falhas e limites em seu trabalho e não se mostram satisfeitas. “Elas próprias se sentem excluídas do processo educacional do aluno, e isto só pode favorecer o insucesso da inclusão” (ANTIA; STINSON; GAUSTAD, 2002). Há uma falsa aparência de que a inserção da criança surda ocorre sem problemas, mas ao se dar voz às intérpretes é possível identificar dificuldades e insatisfações que parecem passar despercebidas à escola.

RELAÇÃO ENTRE INTÉRPRETE E ALUNO SURDO

Flávia: Com o Gustavo era assim, tinha hora que ele tava super a fim e ele olhava e ele falava não, não quero, ou legal, vou fazer. Tinha alguns momentos em que ele não olhava e ele não queria, realmente não queria, aí ele resolvia ler uma revista ou desenhar, ou olhar pro alto, ou olhar pra professora, ou sei lá o quê... Ele me vê como alguém dele, porque se eu conversava com algum ouvinte, às vezes ele queria saber o que era, perguntava... Ele solicita também, quando ele não dá conta, ele vê que não vai dar, ele pergunta: “como que é, como faço?”, ou às vezes ele ficava intrigado: “o que elas falaram?”.

Neusa: Acho que a gente está muito cúmplice agora. Ele está confiando muito. No começo do ano não, obviamente, ele não me conhecia... Então, acho que é um pouco de intérprete, de amiga, de educadora, e eu acompanhei o Gustavo em tudo este ano, então, eu acompanhei na festa junina, na festa do dia das mães, e eu acho que isso criou um vínculo também [...] Às vezes a professora vai explicar alguma coisa e ela dá um exemplo,

e outro exemplo e eu faço na língua de sinais, às vezes o mesmo sinal, porque não tem tantos sinônimos, né? E aí ele cansa, ele nem olha mais pra mim, e eu tenho que ficar chamando o Gustavo pra ele voltar.

Os trechos acima permitem observar que o aluno surdo reconhece a intérprete como “sua”, à sua disposição para fazer o que ele quer, ou ainda como alguém capaz, que pode fazer por ele, momentos estes em que recorre a elas. Tal aspecto pode ser entendido em função da idade da criança surda, que talvez não perceba/reflita sobre o papel do intérprete no contexto escolar, considerando-o alguém que está ali para auxiliá-lo incondicionalmente. Gustavo é acompanhado por intérpretes na escola desde os 6 anos de idade, e essa experiência durante anos de seu desenvolvimento pode ter colaborado para que ele se veja como um aluno que tem sempre ao seu lado um intérprete. Nesse sentido, naquele espaço há uma grande cumplicidade, que pode ser confundida com “você pertence a mim”.

Entretanto, nos depoimentos também fica evidente o quanto esse vínculo inclui idas e vindas, aceitação e rejeição. A presença constante do intérprete ao lado da criança deve gerar situações vantajosas – ter um adulto perto, alguém capaz de ajudar – mas pode originar situações de desvantagem, como estar sempre sendo controlado por um adulto, o que naturalmente desencadeia emoções antagônicas. Além disso, “esse contato estreito e constante com o intérprete interfere no processo de autonomia e de formação de identidade pela qual passa o aluno surdo” (SOARES, 2002), já que suas relações sociais são fortemente marcadas por essa presença.

Os depoimentos fazem pensar que o papel do intérprete não está claro para ele. Por toda a vida escolar esteve acompanhado pelo intérprete, e não conhece a realidade de ser aluno sem ele. Na sua idade não é simples se distanciar da própria vivência para refletir sobre ela ou avaliar sua condição linguística, bem como o papel do intérprete em sua vida, no confronto com a realidade dos outros alunos. “Ele percebe um adulto disponível, colaborador e, mais do que isto, seu único interlocutor efetivo, e é com ele que exercita as possibilidades de convivência social” (SHAW; JAMIESON, 1997).

De modo especial, esses depoimentos mostram a necessidade de haver uma relação de cumplicidade entre aluno surdo e intérprete, o que gera afinidade entre ambos, contribuindo assim para o sucesso da parceria. Percebe-se nesse vínculo uma relação pessoal que vai muito além da mera relação profissional, o que possibilita a efetividade das trocas no cotidiano escolar. Todavia, essa cumplicidade exige bastante do intérprete, sobrecarregando ainda mais a sua atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na revisão da literatura foi possível observar que, apesar do processo de inclusão com intérprete indicar em outros países uma condição geral melhor preparada, são apontados problemas e limitações muito semelhantes aos encontrados nos dados aqui apresentados, além de expor a necessidade de mais pesquisas, especialmente no que se refere ao ensino fundamental.

As análises revelaram que a atuação do intérprete educacional é complexa, trabalhosa e ainda mais difícil de ser realizada por ser pouco clara. O intérprete participa das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos, e isto se faz com tradução, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula. Todavia, se esse papel não estiver claro para o próprio intérprete e para os professores, o trabalho torna-se pouco produtivo, pois se desenvolve de forma insegura, com desconfiança e desconforto.

Dessa forma, a questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis para o aluno. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos, e o intérprete educacional assume, inerentemente a seu papel, a função de também educar o aluno. Este aspecto é premente no ensino fundamental, em que se atendem crianças que estão entrando em contato com uma série de conteúdos novos e, muitas vezes, com a língua de sinais.

A questão da falta de planejamento conjunto, de trabalho de equipe e de concepção mais clara do que significa aceitar um aluno surdo em sala de aula também interferem no trabalho das intérpretes. Discussões constantes sobre a tarefa de cada um no espaço inclusivo, atribuições e trocas de percepções mostram-se essenciais e são um primeiro passo para uma convivência tranquila que possa trazer ganhos efetivos ao aluno surdo. Outro ponto fundamental é haver por parte da escola e dos professores mais conhecimento sobre as peculiaridades da surdez, para que haja maior compreensão de seu aluno surdo, sua realidade, suas dificuldades de linguagem etc.

As considerações presentes neste estudo indicam a importância de se realizarem pesquisas direcionadas para a questão da inclusão de alunos surdos com inserção de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, na tentativa de avaliar como esse processo vem ocorrendo, como está sendo implementado, avaliando os efeitos de tal processo especialmente nas séries iniciais de escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTIA, S. D.; KREIMEYER, H. The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, v. 146, n. 4, p. 355-365, 2001.

_____; STINSON, M. S. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings – endnote. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 4, n. 3, p. 246-248, summer, 1999.

_____; _____. GAUSTAD, M. G. Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 7, n. 3, p. 214-229, summer, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001.

COKELY, D. *Interpretation: a sociolinguistic model*. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1992. (Sign language dissertation series).

DEAN, R. K.; POLLAND Jr., R. Q. Application of demand-control theory to sign language interpreting/Implications for stress and interpreter training. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 6, n. 1, p.1-14, winter, 2001.

FERREIRA, G. E. O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional. 2002. Dissertação (Mestrado) - Unipac, Bom Despacho, Minas Gerais.

KREIMEYER, K. H. et al. Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 5, n. 2, p.174-185, spring, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. *A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes*. São Paulo: FAPESP, 2000a. (Relatório final FAPESP; Proc. nº 98/02861-1).

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: XIV REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2000. Anais... [S.l.]: ANPEd, 2000c. Disponível em: <www.anped.org.br>.

_____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES,

M. C. R. de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000b. p. 51-84.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: III CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 2002. Anais... Londrina: [s.n.], 2002.

NAPIER, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 7, n. 4, p. 281-301, fall, 2002.

PERRONI, M. C. O que é o dado em aquisição de linguagem. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 15-29.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHICK, B.; WILLIAMS, K.; BOLSTER, L. Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 4, p. 144-155, 1999.

SHAW, J.; JAMIESON, J. Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American Annals of the Deaf*, v. 142, n. 1, p. 40-47, 1997.

SOARES, F. M. R. *A criança surda na escola inclusiva: refletindo sobre a construção da identidade*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Unimep, Piracicaba, São Paulo.

STEWART, D.; KLUWIN, T. The gap between guidelines, practice, and knowledge in interpreting services for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 1, p. 29-39, 1996.

TERUGGI, L. A. *Una scuola, due lingue: l'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di cossato*. Milano: FrancoAngelli, 2003.

VOLTERRA, V. *Linguaggio e sordità: parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Itália, 1994.

10. MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNO CEGO*

Luzia Guacira Silva

A cegueira tem sido considerada pelos povos de todas as civilizações, em todos os tempos, uma das piores perdas que um ser humano pode sofrer. Consequentemente, as pessoas que nasceram cegas ou perderam a visão no decorrer da vida foram e são alvos de variadas atitudes que vão de repulsa, medo, pena, a respeito e admiração.¹

Aos menos informados, a cegueira tem gerado sentimento exacerbado de piedade em relação às pessoas que a têm, levando muitos videntes² a considerar ser mais fácil promover ações de benevolência (como levantar fundos para ajudar “os pobres coitados”), do que ajudá-los a serem reconhecidos como pessoas portadoras dos mesmos direitos concedidos a qualquer cidadão, enfim, como seres capazes de se desenvolver, produzir e contribuir efetivamente para a sociedade.

A atenção voltada às pessoas cegas data do século V, quando São Lineu reuniu perto de seu eremitério, na França, cegos pedintes da região, formando assim o primeiro asilo para cegos. Essa instituição, porém, era de caráter assistencialista, não tendo nenhuma preocupação com a educação de tais pessoas.

* Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa: “Inclusão, uma questão também de visão – estratégias de ensino utilizadas com uma criança cega”, realizada no período de agosto de 2001 a setembro de 2004 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1 Tais atitudes já inspiraram uma produção literária significativa, como o comprova, por exemplo, a obra de José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

2 Vidente – termo empregado para denominar as pessoas que enxergam através do órgão da visão.

Podemos afirmar que a discussão em torno da educação das pessoas cegas foi impulsionada por Denis Diderot (1713-1784), quando publicou, no ano de 1749, a Carta sobre os cegos para uso dos que veem. Em Paris, anos depois (1783), Valentin Haüy (1745-1822) fundou a primeira escola para cegos, dando início à institucionalização do ensino. Em sua escola, para o ensino da leitura, adaptou o alfabeto, traçando-o em relevo, na expectativa de que as letras fossem percebidas por seus alunos através do toque dos dedos. Para a escrita, utilizou caracteres móveis. Dessa forma, os alunos aprendiam as letras e os algarismos e, combinando estes caracteres, formavam palavras, números e construíam frases e textos.

Com a invenção do Sistema Braille – sistema de leitura e escrita por meio de pontos em relevo – abriu-se às pessoas cegas as portas para a cultura, o acesso à educação, à profissionalização; surgiram finalmente mais possibilidades de participação efetiva na sociedade. Nos dias atuais, a luta para que essas pessoas sejam reconhecidas por suas potencialidades, e não em função de um dever caritativo que muitos acreditam lhes deverem, continua em processo, e se mantém em discussão a investigação de como aprendem, qual o melhor método e qual o tipo de escola mais favorável para o seu aprendizado e para o desenvolvimento de suas habilidades.

Para nós, a melhor escola é aquela em que pais, educadores, educandos e técnicos assumem o desafio da descoberta pela superação de preconceitos, de atitudes que negam a capacidade do outro de aprender e de desenvolver suas potencialidades. Escola esta que se propõe a construir novas competências referenciadas pelo paradigma da escola inclusiva que, no dizer de Stainback, M. e Stainback, S., estabelece um “vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 54). Garante-se assim o direito inalienável que todos têm de aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas, para que possam formar uma consciência crítica de sua presença no mundo, para que sejam capazes de se apropriarem do mundo e, sobretudo, de mudá-lo, como afirmava o mestre Paulo Freire (1921-1997).

Dado nosso interesse pessoal por esse objeto de estudo e tendo como objetivos: a) entender a natureza da aprendizagem de alunos cegos; b) analisar estratégias de ensino utilizadas com um aluno cego em classe regular; c) analisar as relações interpessoais estabelecidas entre o aluno cego, seus professores e colegas de classe; d) investigar até que ponto a inclusão escolar permite ou facilita o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos cegos; e) contribuir para o desencadeamento de ações que visem ao processo de inclusão de alunos cegos em classes comuns, planejamos nossa pesquisa de doutorado fundamentada em um estudo de caso, utilizando como recur-

so metodológico a pesquisa participante, que permite o envolvimento cooperativo ou participativo entre pesquisadora e pesquisados – educandos, educadores e pais.

Durante esse processo desenvolvemos a forma de raciocínio projetivo que, segundo Thiollent (1998), é um método que permite utilizar conhecimentos prévios, de acordo com regras ou critérios a serem concretizados na discussão com as pessoas envolvidas na investigação. Nesta visão, o discurso das pessoas é valorizado como fonte privilegiada de informações sobre o objeto pesquisado, por meio de estratégias e procedimentos que permitem considerar como critérios de validade e legitimidade as experiências dos informantes em face da realidade.

Assim, na inter-relação com o objeto de estudo, buscamos produzir efeitos no campo da investigação através da informação/formação e das ações didáticas específicas com a criança investigada, seus professores e demais alunos da classe que, conforme o nosso parecer, contribuíram para consolidar e ampliar a prática educacional no que diz respeito à sua inclusão no sistema regular de ensino. Para tanto, revestimo-nos da possibilidade que a pesquisa participante oferece de agir sobre o objeto de estudo através da proposição de ações que correspondam às exigências da situação investigada. Essa, por sua vez, pode ser reconhecida por meio do desenvolvimento da observação participante ou ativa, a qual se constitui numa “técnica através da qual se toma conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 1999, p. 113), da análise da situação e de uma avaliação das possibilidades de realização das ações propostas, em conjunto com os diferentes interlocutores envolvidos na pesquisa.

Estas ações, todas elas perpassadas pelos saberes por nós construídos ao longo dos anos na área do ensino para o deficiente visual, foram enriquecidas com diferentes procedimentos didáticos – planejamento, delineamento de objetivos e atividades, estudos e discussões coletivas, utilização de suportes materiais característicos, adaptados ou não – suscetíveis de favorecer a aprendizagem e a socialização do aluno cego no contexto escolar e de permitir que sejam atingidos os objetivos pretendidos na investigação.

Nessa ótica reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista simplesmente como transmissão ou aplicação de informação, mas como ação conscientizadora, porque investiga a disposição de conhecer o objeto investigado e agir de modo racional em relação a ele.

Os resultados são prontamente divulgados e discutidos, buscando-se assim gerar e preparar mudanças coletivas nas representações, nos comportamentos e nas formas de ação, isto porque, como afirma Thiollent, produzem-se “questionamentos

a partir dos quais são levantados e discutidos os vários aspectos da realidade, dos objetivos e dos critérios de transformação” (THIOLLENT, 1998, p. 76).

Para a obtenção dos dados da pesquisa, utilizamos também outros procedimentos básicos, como a pesquisa bibliográfica, denominada por Lakatos e Marconi (2003, p. 174) de pesquisa de fontes secundárias, e a pesquisa documental, cuja única diferença em relação à anterior está na natureza das fontes (GIL, 1999). Por meio delas, procuramos selecionar no acervo da literatura existente – livros, revistas, teses, artigos, documentos oficiais (resoluções, projetos, programas) e documentos legais (leis, decretos), documentários, filmes, dados bibliográficos e estatísticos acessados na internet – elementos que nos subsidiassem informações pertinentes e atuais sobre a deficiência visual, a inclusão e, mais especificamente, as estratégias de ensino plausíveis de favorecer aos alunos cegos a apreensão, a organização e a sistematização dos conhecimentos escolares.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EMPREGADOS PELOS AUTORES DA INVESTIGAÇÃO

Iniciamos o processo investigativo com uma visita à escola campo de pesquisa, na qual conversamos com a diretora e a coordenadora pedagógica, expondo nossas pretensões. Elas nos puseram a par do processo de inclusão até então vivido com e pela criança cega, sua situação em termos de aprendizagem, a relação com a cegueira e como se estabelecia a ligação entre a escola e a sua família. A partir dessa conversa inicial e informal, pudemos identificar expectativas e estabelecer uma primeira avaliação da situação, as características da população a ser investigada (número de professores, nível educacional), os problemas prioritários e as ações efetivadas, tais como apoios, resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas diante do processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento do aluno cego matriculado.

Num segundo momento, tivemos contato com todos os professores da escola durante a Semana Pedagógica,³ quando proferimos uma palestra sobre os procedimentos didáticos relacionais possíveis de serem efetivados no processo de ensino e aprendizagem de uma criança cega. Na ocasião, aproveitamos a oportunidade para seguir os passos indicados por Thiollent (1998): apresentamos nosso projeto – tema, objetivos, metodologia e dados da avaliação inicial – e propusemos a constituição de um grupo de estudo com o objetivo de intervir nas interpretações, buscando soluções, definindo diretrizes de ação, acompanhando-as e avaliando-as no processo.

3 Semana que antecede o início das aulas, destinada ao estudo e ao planejamento de ações didáticas.

O grupo de estudos foi posteriormente formado, com a participação da diretora, da psicóloga e das quatro coordenadoras pedagógicas (correspondentes às modalidades de ensino desenvolvidas na instituição – educação infantil (jardim e alfabetização), educação fundamental I e II) da escola campo de pesquisa. Iniciamos no dia 26 de agosto o período de observação participante que, de acordo com as ponderações do antropólogo Florence Kluckhohn, citado por Gil:

[...] facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado e possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (GIL, 1999, p.114).

A observação participante favoreceu a nossa informação quanto a alguns dos mecanismos utilizados pela criança cega na aquisição dos conhecimentos e também em relação aos procedimentos utilizados pela comunidade escolar a favor da inclusão, pois, como reforçam Lakatos e Marconi: a “observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190).

Por meio dessa compreensão fomos capazes de entender os aspectos rotineiros, as relevâncias, os conflitos, os rituais, bem como a delimitação dos espaços público e privado. Utilizamos, para tanto, uma ficha para registro das atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela, e outra ficha de acompanhamento bimestral com pontos a serem observados especificamente sobre os desenvolvimentos psíquico, motor, afetivo e cognitivo do aluno cego. Tais observações nos permitiram contato direto, em classe, com a professora e os alunos e vivenciar atividades sistemáticas. A princípio, a curiosidade das crianças em torno da nossa presença e do que estávamos fazendo ali foi resolvida quando a professora nos apresentou ao grupo e falamos sobre o trabalho que estávamos querendo desenvolver. Aos poucos, fomos adquirindo a confiança do grupo e também o status de professora auxiliar, a quem todas as crianças recorriam quando sentiam alguma dificuldade ou desejavam pedir opinião sobre algo que estavam fazendo.

Ao todo foram realizadas dez sessões de observação direta em classe, com duração média de três horas cada, três vezes por semana, num período de dois meses, devidamente anotadas nas fichas de registro das atividades desenvolvidas. Privilegiamos as aulas ministradas pela professora titular, após as quais conversávamos e

lhe dávamos algumas sugestões. Todavia, observamos também aulas dos professores de inglês, educação física, informática e artes, a fim de registrar como se processava a relação da criança cega com os demais professores dessas áreas e as estratégias de ensino utilizadas por eles no desenvolvimento dos conteúdos propostos.

Alguns limites foram percebidos durante o período de observação, ocasionados pela impossibilidade de acompanhar todas as situações de aprendizagem ocorridas e também por ter sido um período de muitas atividades: aplicação de avaliações, ensaios, semana da poesia, jogos internos. Sentindo necessidade de mais elementos para o enriquecimento da análise posteriormente desenvolvida, recorreremos nesse mesmo período à expressão verbal e direta de professores, alunos e funcionários do turno vespertino, a fim de ampliarmos as informações recolhidas durante a observação em sala de aula, as quais se constituíram em fonte de coletas complementares às observações.

Desta forma, paralelamente às observações, realizamos durante o intervalo de aulas as entrevistas estruturadas de tipo aberta, orientadas por um roteiro comum, para cada segmento do conjunto da população escolar do então campo de pesquisa do turno vespertino: diretora, orientadora educacional, professores, alunos. Porém, antes de aplicarmos as entrevistas, realizamos um pré-teste com professores da mesma escola, do turno matutino, para validar o instrumento inicial de coleta dos dados, analisando-o quanto à sua compreensão, à pertinência, ao tempo gasto e à fidedignidade das respostas dadas pelos entrevistados. Optamos pela entrevista por acreditarmos, de acordo com Gil, que este instrumento, em razão de sua flexibilidade e pelo fornecimento de informações mais completas e o contato direto com o entrevistado,

[...] possibilita a obtenção de maior número de respostas, [...] oferece maior flexibilidade, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista [...] (GIL, 1999, p. 118).

Outro aspecto a ser destacado é o fato de este instrumento ser muito adequado para a obtenção de informações “acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1999, p.117).

As questões propostas buscavam a compreensão da percepção dos sujeitos investigados sobre o processo de inclusão; da sua implantação (providências tomadas

em relação a materiais, informações, adaptações curriculares, atividades, avaliação, aceitação da criança cega e a relação desta com as demais); do acesso da criança cega à instituição (quando, como, quais reações foram suscitadas entre pais, alunos e profissionais da escola); das estratégias usadas para que a criança cega organizasse e sistematizasse os conhecimentos científicos⁴ trabalhados na escola; das dificuldades de compreensão ou de expressão em face do desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas e da percepção da criança cega quanto ao seu próprio desenvolvimento na escola.

Nas entrevistas com os professores, a diretora e a coordenadora pedagógica, buscamos captar como encaravam o processo de inclusão dos educandos que apresentavam necessidades educacionais especiais, em particular o da criança cega, no contexto da escola. As vantagens e as desvantagens, e a percepção que tinham sobre a criança em questão e sobre si mesmos como educadores diante do processo de inclusão escolar desses educandos que, na realidade da instituição campo de pesquisa, se configurava como irreversível.

Com as crianças que eram colegas de turma do aluno cego e com o próprio aluno, tentamos apreender como se sentiam na relação que estabeleciam uns com os outros, como se percebiam no contexto escolar, se se sentiam valorizados e respeitados, qual a importância que davam à escola e ao convívio que mantinham.

Com mãe da criança cega, o roteiro da entrevista converteu-se em questionário, devido à dificuldade de encontrá-la pessoalmente. Nas questões propostas, buscamos captar sua percepção sobre o filho e as expectativas que tinha para o seu futuro; a relação que estabelecia com ele; a patologia e a fisiologia que ocasionaram o problema visual; os tipos de atendimento especializado que a criança havia recebido e como, quando, onde e por que os recebera; a razão de tê-lo matriculado numa escola que promove a inclusão; as barreiras que teve de enfrentar na comunidade escolar; o que, em sua opinião, a criança achava do ambiente escolar, dos colegas e dos professores; os avanços e as dificuldades que essa criança apresentou nesse contexto e o que a escola poderia fazer para aprimorar o trabalho que vinha desenvolvendo.

Antes da realização das entrevistas, colocamos cada um dos entrevistados a par do objetivo da pesquisa; de como ela se processaria; da necessidade de registrarmos – com a permissão dos mesmos – a fala, por meio de gravação, para depois transcrevê-la na íntegra; da certeza do anonimato quanto às informações, se assim o desejassem; da importância de sua colaboração para a escola e, conseqüentemente, para a comunidade de modo geral, pois acreditávamos que esta se beneficiaria com

4 Quando falamos em conhecimentos científicos, estamos nos referindo àqueles construídos e sistematizados historicamente pela humanidade.

os resultados da pesquisa. Todas as entrevistas com os informantes citados foram realizadas na própria escola, com a resistência de apenas duas professoras, que sempre encontravam uma desculpa para não concedê-la.

Outra técnica utilizada foi a discussão de textos com a equipe técnica e administrativa da escola e, em especial, com a professora do aluno cego sobre temas específicos na área do ensino para crianças com deficiência visual e sobre métodos didáticos e o desenvolvimento de atividades. Todos esses procedimentos foram utilizados porque entendemos que sua diversidade propiciaria a análise interpretativa dos dados obtidos de forma a superar a linearidade (extensão), chegando à intensidade, à essência do objeto pesquisado.

Os estudos em grupo e com a professora do aluno, sujeito principal da pesquisa, e os seus registros favoreceram o momento da análise dos dados, a reflexão sobre os resultados obtidos e o encaminhamento de ações que foram efetivadas no decorrer da pesquisa.

O tratamento dado às informações obtidas através de observações, entrevistas, reuniões de estudo e documentos exigiu a articulação permanente com os aspectos teóricos, a fim de que pudéssemos explicitar o pensamento dos interlocutores sobre a relação estabelecida entre o grupo e com o processo de inclusão. Também se fazia necessário clarear os fundamentos teóricos que embasam as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas para favorecer a aprendizagem dos conhecimentos científicos pela criança cega inserida no grupo. Para tanto, vimos a possibilidade de não nos atermos a um único procedimento de análise, pois acreditamos ser possível construí-la por várias vertentes.

Assim, para as informações obtidas nas entrevistas com os professores, utilizamos a técnica da Análise Proposicional do Discurso (APD), considerada um dos mais rigorosos e fidedignos métodos de análise de discursos, com ampla aplicabilidade nas pesquisas em ciências sociais, humanas e nas ciências da educação. Esta técnica foi formulada por Rodolphe Ghiglione e seus colaboradores, em Paris VIII, França.

Tal opção se deveu a certa familiaridade com a técnica, empregada anteriormente em nossa pesquisa de mestrado, e por entendermos que ela nos conduziria a uma melhor compreensão – através da interdiscursividade proposicional – das concepções que embasam a percepção da cegueira, a relação estabelecida com o aluno cego e os meios utilizados para propiciar um processo de ensino e aprendizagem que fosse significativo para ele.

Isto porque a APD é delineada por um rigor metodológico que não é comum em outros modelos de análise, além de permitir, em conformidade com Pires (1991,

p. 28), “evitar a subjetividade de codificação, uma vez que não entram os aspectos paraverbal e não verbal na apreensão dos significados do discurso, ou seja, a análise envolve o que é escrito ou falado por quem discursa, desconsiderando aspectos como silêncios, hesitações, gestos, cuja interpretação abrange maior grau de subjetividade do pesquisador.

O processo de desenvolvimento da APD, em síntese, inicia-se com a divisão ordenada do texto das falas dos entrevistados em proposições (orações). Em seguida, identificam-se os núcleos de referência (termos em torno dos quais se estruturam as diferentes ideias que aparecem no discurso) e as modulações discursivas (nucleadas em torno das categorias verbais – verbos factivos, declarativos e estáticos; expressões adverbiais e os tempos: verbais – presente, pretérito e futuro; modais – indicativo, subjuntivo, imperativo e infinitivo; e a polaridade proposicional – positiva, negativa ou neutra).

Em sequência, realiza-se a reestruturação ou a delinearização do texto de forma numérica (registro quantitativo das proposições e dos núcleos de referência), por meio da elaboração dos modelos argumentativos, que são a codificação da estrutura das proposições. Passa-se então à interpretação, em que são questionados os dados obtidos em função dos objetivos específicos da pesquisa. Analisam-se as formas de interação (entrevistador x entrevistado), a natureza das modalizações, os tipos e as formas verbais, sua polaridade e as relações dos modelos argumentativos, numa perspectiva macro (considerando o contexto social, político, econômico no qual o discurso está inserido) e micro (perspectiva contextual do discurso).

Dividimos a análise de nossa pesquisa em duas partes. Apresentamos inicialmente os dados sobre o grupo familiar e os aspectos gerais sobre a escolaridade dos alunos, pensando em dar uma visão geral do contexto em que vivem as crianças e do perfil do grupo. Essa preocupação justifica-se pela necessidade de verificar quais as marcas que os sujeitos imprimem ao grupo, à criança cega e ao processo de inclusão vivido pela escola campo de pesquisa. Assim, tratamos especificamente das informações obtidas nas entrevistas e na secretaria da escola, aos aspectos em nível de instrução, profissão e aos dados referentes à idade, ao sexo e à escolaridade.

A sistematização dos dados se deu em interface com os aspectos teóricos e categoriais representativos dos elementos constituintes do pensamento sobre o grupo, sobre o processo de inclusão e sobre as estratégias de ensino aplicadas para favorecer a aprendizagem do aluno cego. Compreendemos que os sujeitos da nossa pesquisa são seres sociais que se produzem nas relações que estabelecem uns com os outros e que só essa relação, através de uma mediação consciente, poderá propiciar a aceitação do diferente, respeitando suas limitações, convivendo e aprendendo

com elas. Portanto, em nossa pesquisa, procuramos não só apreender a dinâmica e a organização das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas, mas também as relações estabelecidas com o aluno, o que em nosso entender é ponto fundamental para que a aprendizagem venha a se tornar significativa também para a criança que apresenta necessidades educacionais especiais.

SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

Observando o que foi pesquisado – parafraseando o grande mestre Paulo Freire (1983) – por meio das leituras de mundo (observação no campo de pesquisa) e da leitura da palavra” (leituras dos autores pesquisados e dos discursos proferidos por educadores, alunos e pais entrevistados), pudemos observar características, expectativas e dificuldades tanto do aluno cego quanto dos demais alunos, e expectativas dos professores e da família do aluno cego em relação à escola campo de pesquisa e às possibilidades do próprio filho.

Nas linhas e nas entrelinhas dos autores lidos e dos discursos dos professores investigados percebemos que a inclusão social, a escolar em particular, constitui uma tarefa complexa, porém não impossível. Ela exige múltiplos saberes da prática docente, além da mudança de atitudes, hábitos e valores e um efetivo compromisso com os alunos em geral e, em especial, com aqueles tidos como deficientes, que têm sua própria e também complexa forma de ser e de estar no mundo. É um processo ao mesmo tempo de construção e de reconstrução de saberes, de começos e de re-começos, que possibilita a passagem dos princípios da “lógica da exclusão” – fortemente enraizada nas práticas educativas – para a “lógica da inclusão”, que preconiza o respeito às diferenças, à singularidade, às potencialidades e às capacidades de cada um e à associação dos sujeitos ao contexto no qual estão inseridos.

Há de se considerar que essa tarefa não se constrói facilmente, pois exige dos educadores empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática e não conformidade com o discurso da acomodação, do silêncio imposto. Este resulta na imobilidade daqueles cultural e socialmente marginalizados por transgredirem as regras de “ser, pensar e fazer igual”, por terem uma limitação sensorial, física ou mental, ou por pertencerem a outra raça, cultuarem outro credo. Enfim, exige a luta para o enfrentamento do desafio de não mais perpetuar as desigualdades sociais, colocadas como “destino certo, vontade de Deus, algo que não pode ser mudado, como frisava Freire (2000, p. 82).

O contexto escolar, por sua vez, para atender aos princípios da “lógica da inclusão”, necessita apoiar-se em bases teóricas que valorizem o saber como

construção e reconstrução, que defendam a diversidade como princípio norteador das relações interativas entre os sujeitos. Estes, por sua vez, apropriam-se através delas dos conhecimentos socialmente elaborados, tal como preconizam as ideias vygotskianas e, assim, buscam pautar suas ações na reflexão/ação/reflexão, na construção dinâmica do conhecimento e na mobilização de esquemas e recursos que permitam o compartilhamento de ideias, a troca de experiências de trabalho, a valorização do educador, a derrubada de barreiras arquitetônicas e atitudinais, a construção de um currículo que atenda às necessidades individuais e coletivas de alunos, professores, gestores, técnicos, família, enfim, de todos os que fazem parte do processo educativo. Pretende-se, assim, uma escola que garanta a valorização do saber e tenha sempre em vista o sucesso de todos os seus alunos.

Parece, à primeira vista, algo improvável de vir a acontecer, mas temos a certeza de que não é impossível. Para isto, basta olhar atentamente para experiências de muitos educadores e para contextos escolares que acreditaram e continuam a acreditar nessa possibilidade, propondo-se paulatinamente a vencer seus medos e preconceitos, a adquirir competência técnica, a renovar os saberes específicos que movem as suas ações, tal como pudemos verificar na instituição escolar onde empreendemos nossa investigação científica.

O DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS

Buscamos absorver, através do discurso dos professores pesquisados, suas representações em relação às expectativas quanto ao trabalho escolar com o aluno cego, com alunos considerados normais e outros que apresentam necessidades educacionais especiais em um mesmo espaço; à sua própria formação inicial e continuada; ao ensino inclusivo, com suas dificuldades e benefícios; às características e aos comportamentos considerados “atípicos” do aluno investigado, que possibilitaram entender aquele sujeito singular em uma situação específica; às relações interativas entre professores, aluno cego e demais alunos; às particularidades dos procedimentos didático-pedagógicos; à multiplicidade de estratégias e intervenções realizadas no processo de ensino e aprendizagem do aluno cego. E também quanto às dificuldades enfrentadas para superar os paradigmas da falsa normalidade e homogeneidade que os seres humanos, através dos vários tipos do conhecimento – popular, filosófico, religioso e científico que formam a narrativa do tempo histórico – vêm impondo ao longo de sua história.

Nesse contexto ficaram subentendidas nas entrelinhas do discurso as concepções que embasam a prática pedagógica dos educadores entrevistados, que se

apresentavam ora de cunho tradicional, ora numa perspectiva sociocultural. Evidenciaram-se claramente as construções e as reconstruções de um saber que se faz no fazer, na convivência, na valorização da diferença, no cuidado com o outro, na colaboração, na escuta, nos desafios que se interpõem no caminho. Ao mesmo tempo, tornou-se clara a necessidade do apoio de uma base teórica e de profissionais mais experientes que os ajudassem a compreender os processos através dos quais os seres humanos aprendem e se desenvolvem, traduzindo a dinâmica de uma ação didático-pedagógica mais condizente com os princípios da inclusão.

Percebemos em alguns educadores, em dados momentos, as amarras de um saber que ainda se pauta numa visão médica e nos princípios da integração, que entende a deficiência como doença e aceita a possibilidade de as pessoas “deficientes e educáveis” aproximarem-se o quanto possível daquelas consideradas normais, inculcando-lhes comportamentos aceitáveis para o convívio social. Mostraram-se, portanto, confusos em relação aos processos e às ideias que conduzem os princípios da inclusão e, em certas ocasiões, até quanto à própria abordagem socio-histórica que embasa o projeto político-pedagógico da escola.

Todos os docentes falaram a respeito dos meios utilizados pela instituição visando dar-lhes formação permanente, que lhes fornecesse elementos para a efetivação de ações didático-pedagógicas que atendessem às necessidades de todos os alunos. Também enunciaram uma multiplicidade de procedimentos, de recursos didáticos, de estratégias de ensino e alternativas de avaliação que haviam sido aplicados no trabalho com seus alunos, fazendo-se, quando necessário, as devidas adaptações de acordo com as individualidades dos educandos.

Evidenciaram que alunos cegos são capazes de participar do processo de ensino no mesmo espaço em que estão inseridos alunos videntes, sendo respeitados em sua individualidade, em seu comprometimento visual, havendo a adequação de alguns materiais quando necessário. Assim, deixaram claro que uma criança cega não é uma criança menos desenvolvida que as videntes, apenas estabelece relação com o mundo que a cerca de forma específica, pois para isto utiliza com mais frequência meios e instrumentos próprios, como habilidades perceptivas táteis e sinestésicas, sistemas simbólicos alternativos e recursos materiais, entre eles, a bengala, o Sistema Braille de escrita e materiais didáticos adaptados, embora também possa lançar mão da maioria dos recursos didáticos voltados para as pessoas videntes, em certos casos com pequenas alterações.

Os sujeitos entrevistados revelaram suas expectativas quanto ao aluno cego e ao trabalho desenvolvido com ele, expondo inicialmente seus medos, suas angústias, preocupações e ansiedades, mas também o estímulo existente para buscar alternativas didáticas facilitadoras do processo educativo.

São reações próprias da natureza humana diante de algo tido como diferente, novo ou desconhecido e que, segundo Amaral (1994), perpassam intensamente as relações estabelecidas ou, no caso, a serem estabelecidas entre as pessoas não deficientes e as pessoas em situação de deficiência. Isto porque, como afirma a citada autora, “o deficiente é a própria encarnação da assimetria, do desequilíbrio, das disfunções” (AMARAL, 1994, p. 30). O fato de saber de sua existência tão próxima provoca no não deficiente turbulência na costumeira “tranquilidade” que nele existe e no contexto em que atua. O outro, a pessoa deficiente, em função do peso de uma tradição normativa e segregadora ainda tão arraigada nas representações individuais relativas a ele, representa para o não deficiente, nas palavras de Amaral,

[...] a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. [...] Representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito – em cada dinâmica de inter-relações (AMARAL, 1994, p. 30).

Foi possível evidenciar que os educadores demonstraram significativa preocupação e apreensão não pela deficiência em si, mas no tocante ao próprio aluno, no sentido de não saberem articular atividades que permitissem a ele participar de maneira dinâmica do processo educativo. Passados os primeiros momentos, que foram – como é comum – de certa angústia diante do desconhecido, iniciou-se, como pudemos verificar no decorrer da análise empreendida, a busca pela superação dos obstáculos iniciais, o que foi feito através de leitura e discussão de textos, reuniões de estudo, cursos de formação e participação em palestras promovidas pela instituição.

Contudo, os educadores estavam conscientes de suas limitações em termos de conhecimentos específicos sobre o processo de aprendizagem do aluno cego, e também da utilização de materiais, estratégias de ensino e recursos didáticos que, através da relação com os outros colegas de classe, nele impulsionassem o desejo de aprender, com vistas a se tornar mais independente e autônomo na busca dos conhecimentos. Tais expectativas e atitudes podem ser traduzidas como suas maiores dificuldades em prover ambiente e ações inclusivas.

Chamamos a atenção para a importância do processo de formação na vida profissional de um educador, do quanto discussões, estudos, palestras, cursos e assessoramento pedagógico favorecem sua prática e contribuem para a organização de uma mediação eficiente, efetiva e contínua em face dos educandos. Portanto, é interessante que toda instituição escolar estruture de maneira deliberada e contínua

um planejamento de formação de seus professores, que não se constitua apenas de eventos isolados, anuais ou semestrais. Também é de igual importância que as equipes de assessoria pedagógica se reúnam regularmente com os professores para que o apoio aos alunos possa ser sistemático, oportuno e eficiente, evitando a ocorrência de acúmulo de possíveis situações-problema, conforme situam Stainback, W. e Stainback S. (1999).

Tal formação – que excede a recebida pelos professores nos cursos acadêmicos – precisa estar voltada para o conhecimento histórico, educacional, cultural, ético-político, lúdico e estético. Além disso, deve enfatizar aspectos específicos sobre a educação de pessoas com deficiência, de maneira a aprimorar a prática do professor com todos os alunos e a dirimir as dificuldades que surjam no decorrer do processo de ensino.

Os educadores também demonstraram sua credibilidade na capacidade e nas possibilidades de o aluno cego aprender, relacionar-se e desenvolver-se, enfrentando os mesmos desafios que os demais alunos da classe. Viam a relação entre o aluno cego e os colegas de forma positiva, pois esta se traduzia na cooperação e na amizade entre todos. Tal percepção foi referendada pelos resultados do sociograma aplicado a todos os alunos, com vistas a perceber os níveis de aceitação do aluno cego pelos colegas, aceitação esta que se revelou satisfatória tanto no que diz respeito às suas características pessoais, quanto à sua capacidade e competência escolar.

Quanto aos demais alunos, alguns professores atribuíram a eles imagem positiva, afirmando que o grupo contribuiu para o processo de inclusão do aluno cego, apontando como uma das suas características a “aceitação da diferença”, o que certamente se constituiu num elemento propulsor para o estabelecimento de aprendizagens significativas. Também revelaram as expectativas desses alunos em relação ao aluno cego, pois o percebiam como um igual, com o direito de estar no ambiente escolar regular e o dever de cumprir com todas as atividades propostas pelos professores, tal como pode ser verificado na fala de alguns deles:

- Acho bom fazer trabalhos com ele, porque ele ajuda dizendo coisas... a gente troca (VT, 10 anos).
- Eu gosto porque ele é muito divertido e muito legal. Ele participa de tudo e ajuda a gente nos trabalhos, fazendo algumas coisas e dizendo outras. Nós aprendemos com ele e ele com a gente. Normal” (TN, 9 anos).
- Acho legal porque ele é brincalhão e porque nos trabalhos ele ajuda dizendo coisas, dando opinião” (TI, 8 anos).

- Eu acho legal, ele fica como se fosse uma pessoa normal. Não tem nenhum problema. A gente brinca, ele participa de todas as brincadeiras, menos futebol (IG, 8 anos).
- Legal, porque ele ajuda a gente a fazer algumas coisas e participa das brincadeiras (MC, 10 anos).
- Acho muito legal, porque ele é igual à gente, só não enxerga pelos olhos, mas ele vê com as mãos e nos ajuda nos trabalhos dizendo muitas coisas (ML, 10 anos).

Certamente as ações didáticas de cunho cooperativo – envolventes, dinâmicas e construtivas – instauradas pelos docentes contribuíram para que o nível de amizade entre o aluno cego e os demais alunos se solidificasse e repercutisse no bom desempenho dos mesmos nas atividades escolares. Este fato nos fez refletir sobre a importância de as escolas, num processo de educação inclusiva, estarem investindo também em estratégias que facilitem a amizade entre os alunos, pois a ideia de que ela acontece naturalmente nos parece parcialmente correta, visto entendermos que conquistá-la e preservá-la não constituem tarefas fáceis para qualquer pessoa.

No tocante às relações em classe entre crianças cegas e videntes, por exemplo, há muitas vezes a necessidade da intervenção discreta dos educadores para incentivar – pelo menos no início – o entrosamento entre os alunos. A esse respeito, Strully e Strully, citados por Stainback, W. e Stainback, S., destacam que os “adultos não devem interferir, mas, ao mesmo tempo, devem entender que algumas crianças podem precisar de ajuda para serem apresentadas aos outros, para compartilhar suas potencialidades com outras pessoas e para estabelecer conexões pessoais” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 182). Logo, se faz necessário saber discernir quando apoiar, sugerir e deixar o caminho livre para a amizade florescer.

Também foi enfatizado pelos educadores o quanto o trabalho com várias diferenças significativas – cegueira, comprometimentos mentais e auditivos, dificuldades várias de aprendizagem – numa mesma classe dificultava o processo de inclusão, pois exigia deles maior empenho, tempo e, sobretudo, conhecimentos relativos à ação educativa diante de tão grande diversidade de educandos, o que consideravam quase impossível, visto terem que trabalhar em outras escolas.

Mas, na mesma medida, colocaram os benefícios que o processo de inclusão traz para todos os alunos, para os profissionais da escola e familiares, reforçando aspectos evidenciados como a aprendizagem do respeito e da aceitação das diferenças; o pensar o outro como um ser capaz e com os mesmos direitos e deveres; a

visão pessoal da cegueira como algo não limitador; a elevação do nível de autocohecimento, compromisso e desempenho; o compartilhamento de valores e ideais; a possibilidade de vencer preconceitos; a capacidade de encarar os problemas reais de sua sala de aula em um contexto de estudo, reflexão e discussão; a partilha de experiências com seus pares; os desafios e os ganhos de novos saberes.

Os educadores expuseram ainda a importância da família no processo educacional de alunos com deficiência, em particular a família do aluno cego. Esta por sua vez afirmou acreditar na capacidade de ele se desenvolver, ressaltando o apoio à escola para que ela pudesse atender às suas expectativas de tornar o filho apto a avançar em suas aprendizagens e a participar da sociedade, contribuindo para ela como cidadão produtivo.

É interessante assinalar a visão da escola na compreensão da interseção existente entre escola e família, com influências recíprocas. Por exemplo, se a família considerar a criança incapaz de aprender, dificilmente ela se sentirá apta a fazê-lo na escola. E se o professor a julgar pouco capaz, na mesma medida os pais não acreditarão em suas possibilidades de aprender, o que pode se confirmar na prática, independente da real capacidade da criança. Logo, é preciso estabelecer um diálogo permanente entre a proposta pedagógica desenvolvida na escola, as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos e os papéis que cabem à escola e à família, respectivamente.

Todos os elementos das relações estabelecidas entre as representações dos professores entrevistados apontam para a importância da busca de estratégias de apoio que levem à construção de uma educação inclusiva, reflexiva e crítica. Esta, em nosso entender, se constrói através de uma prática voltada para a reflexão socio-político-cultural capaz de eliminar os ranços do fatalismo tradicionalmente apregoados entre nós. Que ela nos aguace no sentido da possibilidade de intervir no mundo por meio de ações e atitudes que permitam a construção de uma sociedade inclusiva, portanto, mais justa, humana, solidária e cooperativa – uma sociedade que valorize as diferenças e aposte no desenvolvimento das potencialidades de todos que nela vivem e convivem.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS CEGOS

Baseada em Bordenave (1999), Haris e Hodges (1999), entendemos como estratégias de ensino os procedimentos que incluem operações ou atividades que perseguem um propósito determinado. São assim mais que habilidades de estudo.

Sua execução ocorre associada a outros tipos de recursos e processos cognitivos de que dispõe qualquer aprendizagem. Consistem, desta forma, em saber o que desenvolvemos sobre nossos próprios processos e produtos de conhecimentos.

É bom que se evidencie que uma variável muito importante nas estratégias metodológicas é sua adequação aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e, em particular, dos alunos cegos, para propiciar a aquisição de estratégias de aprendizagem. Conforme Martín e Bueno, sempre que possível o professor deve tentar integrar os seguintes pontos ao estilo particular de cada aluno:

[...] formas de codificar e decodificar a informação (dimensão cognitiva); motivações, interesses, responsabilidades, senso de risco, atenção, interação com os outros membros da comunidade educativa etc. (dimensão afetiva); campo da percepção sensorial (dimensão física) e as reações entre os distintos estímulos exteriores (MARTÍN; BUENO, 2003, p. 291).

Quanto às atividades a serem desenvolvidas com os alunos, os autores ressaltam que elas representam um elemento curricular característico da qualidade de aprendizagem do aluno e da maneira como o professor ensina, e que devem ser estruturadas observando-se os seguintes critérios:

- que sejam coerentes com as exigências da organização do conteúdo;
- que correspondam ao nível de assimilação e estruturação das informações do aluno;
- que se adaptem aos canais preferenciais de recepção de informação: auditivo, visual, tátil etc.;
- que sejam adequadas ao seu estilo de aprendizagem;
- que estejam ligadas às expectativas, aos interesses e às motivações do aluno;
- que promovam novos processos do conhecimento (MARTÍN; BUENO, 2003, p. 291).

Os critérios apontados nos fazem refletir sobre a unidade entre o ensino e a aprendizagem que tende a ocorrer quando, de um lado, o professor tem claros determinados objetivos e apresenta o conhecimento sistematizado através de métodos apropriados; de outro, quando o aluno é capaz de compreendê-los e aplicá-los com consciência e autonomia, tal como afirma Libâneo:

[...]o professor propõe objetivos, conteúdos, tendo em conta as características dos alunos e da sua prática de vida. Os alunos, por sua vez, dispõem em seu organismo físico-psicológico de meios internos de assimilação ativa [...]: percepção, motivação, compreensão, memória, atenção, atitudes e conhecimentos disponíveis (LIBÂNEO, 1994, p. 84).

Estabelecendo uma relação com os postulados vygotskyanos sobre o ensino e a aprendizagem, destacamos a importância que representam as atividades conjuntas, a relação de cooperação entre alunos e entre estes e o professor.

As capacidades cognoscitivas apontadas devem ser habilmente estimuladas por um ensino que seja transmitido através de estratégias auxiliadas por instrumentos e recursos didáticos facilitadores da aprendizagem, tais como os adotados pelos professores da escola campo de pesquisa com o aluno cego e os demais alunos: pesquisa, observação e registro, aula expositiva dialogada, instrução unificada, auto-atividade, aprendizagem concreta, aulas de campo, dramatização, desenho, expressão verbal, jogos cooperativos, atendimento individualizado, trabalhos em grupo, seminários, avaliações orais e escritas; registros de acompanhamento do desempenho do aluno durante os bimestres; uso da máquina de datilografia Braille, do Sorobã, de computadores com sistema Dosvox e Virtual Vision; utilização de materiais didáticos adaptados, como jogos, mapas em relevo, cartazes e murais táteis.

Acreditamos que as estratégias, os instrumentos e os recursos didáticos aqui apresentados possibilitam – quando consideradas as especificidades e as necessidades de cada aluno – o desenvolvimento de habilidades que conduzem a patamares superiores de representação mental dos conteúdos ministrados. Entre eles estão a reflexão contínua, a capacidade de análise e síntese e a generalização de fatos e ideias, a compreensão dos fenômenos naturais, sociais, econômicos e políticos – condições precípuas para melhor inserção no mundo e compreensão das ações e das relações que se materializam nas práticas sociais.

SUGERINDO CAMINHOS

Sugerimos, com base na experiência vivenciada durante as observações e nos registros elaborados durante a pesquisa empreendida:

- Que as instituições onde há alunos cegos ou que apresentem outras necessidades especiais primem pela formação de seus docentes em todas as áreas

relativas às deficiências ou às dificuldades encontradas. No caso de alunos cegos, é preciso que se tenha claro que a formação do professor não deve se restringir a um único curso de nível básico de Braille e Sorobã. Ela exige também atualização constante e sistemática, visando à renovação de saberes e à ressignificação de suas práticas pedagógicas em benefício não só de alunos com deficiência visual, mas de todos os alunos da classe.

- Que os educadores, durante a formação que recebem na escola, sejam preparados continuamente para atuar com a diversidade do alunado, a fim de que desfaçam a imagem negativa de se trabalhar com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, em particular aquelas com deficiência visual, possibilitando-lhes, entre outros aspectos, que adquiram a propriedade de saber diferenciar a singeleza do “olhar” da magnitude do “ver”, além de adquirirem mais conhecimentos para planejar suas proposições didáticas, considerando as possíveis necessidades de adaptações e adequações de materiais, recursos didáticos e estratégias de ensino que deem ao aluno o direito de participar de todas as atividades propostas em classe.
- Que as escolas priorizem com os alunos cegos a aprendizagem multissensorial, e que não estimulem apenas um único canal sensorial – o da audição, por exemplo, como muitas vezes ocorre. Isto porque a estimulação do conjunto dos canais sensoriais remanescentes, associada à reflexão, à manipulação ou à exploração dos objetos de conhecimento, oportuniza uma melhor percepção dos elementos objetivos da realidade e, conseqüentemente, estimula esses alunos a agirem, a interagirem e a posicionarem-se de forma reflexiva e crítica, fortalecendo sua autonomia e independência diante dos limites socioculturais e psicológicos impostos pela sociedade.

Portanto, para alunos com deficiência visual devem ser privilegiadas alternativas pedagógicas que os provoquem a querer aprender, sentindo o mesmo nível de possibilidades de participação que seus colegas videntes. Dessa forma, a escola poderá evitar conseqüências negativas na relação desses alunos com a aquisição do saber e estará avançando, cada vez mais, nos princípios político-filosóficos da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto através das sínteses das leituras e das releituras efetuadas no decorrer da construção de nossa pesquisa, deve ser ressaltado que a pessoa cega, quer tenha nascido nessa condição, quer tenha adquirido a cegueira ao longo de sua vida, é antes de tudo um ser humano igual a qualquer outro em seus

direitos e deveres, na capacidade de se desenvolver e produzir, no desejo de amar, viver, ser feliz. Assim, não somos nós, videntes, que temos o direito de conduzir a sua vida, no entanto, temos o dever de cuidar para que, assim como lutamos por aquilo que dizemos serem nossos direitos políticos, civis e sociais, no sentido individual, o façamos também no sentido coletivo, incluindo todas as pessoas, não obstante a diferença que tragam com elas.

É urgente, portanto, que olhemos o mundo de forma a ver protagonizada, em nossas ações individuais e coletivas, a possibilidade de transformação da sociedade excludente em que vivemos e a afirmação dos direitos de todo cidadão, independentemente da sua condição sociocultural, política, econômica, física, sensorial e mental.

A partir do trabalho de campo, percebemos a notável disposição que os profissionais da instituição pesquisada demonstraram para trabalhar com a diversidade, mesmo que a força da necessidade de se manter num emprego tenha obrigado um ou outro a aprender a aprender na convivência com os alunos que trazem diferenças mais significativas, como cegueira, Síndrome de Down e surdez.

Ficou claro também que a iniciativa e o trabalho até então desenvolvidos com o aluno pesquisado foram e continuam sendo de total relevância para ele e para a sua família, a qual acalenta a ideia de ver o filho integrado à escola e à sociedade, sendo reconhecido por sua capacidade de atuação e utilizando com autonomia os diversos conhecimentos adquiridos nos mais variados contextos.

Entendemos que há muito a ser feito para minimizar as lacunas existentes, fruto do fazer pedagógico, da busca por querer saber mais a respeito de um processo pessoal de aprendizagem, também desconhecido por seus educadores.

Acreditando que todos têm o direito à informação que possa dirimir dúvidas e incertezas, consideramos que a pesquisa empreendida respondeu significativamente aos questionamentos que serviram de alavanca para satisfazer a nossa curiosidade, atingindo desta maneira os nossos objetivos. Temos consciência de que a temática desenvolvida, embora não esgote a questão enfocada, oferece uma contribuição para o empreendimento de ações com vistas à inclusão de alunos cegos nos sistemas regulares de ensino – público ou particular – pois diz respeito ao fazer cotidiano de professores comprometidos com a sua profissão e com seus alunos. Eles buscam alternativas facilitadoras da aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento, na relação com seus pares, das capacidades desses estudantes. Tais ações escolares, consequentemente, contribuirão também para a inclusão social desses alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade que vem sendo convidada a rever paradigmas e a conviver com as diferenças.

Consideramos que a inclusão de alunos cegos no sistema regular de ensino a partir do seu processo de alfabetização é viável e salutar tanto para eles como para os educadores e colegas, pois favorece também o aprendizado da convivência com a cegueira e dá voz aos cegos. Permite, assim, que possamos vê-los realmente incluídos e não simplesmente tendo a sua presença tolerada por força da lei ou, ainda, sendo aceitos por sua diferença, pois, como afirma Saramago (1995), quando se tolera, apenas se concede, e esta não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. Pensar a diferença/deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. A importância do ato de ler: em três capítulos que se completam. São Paulo: Autores Associados-Cortez, 1983. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

GIL, A. C. Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. Dicionário de alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério de 2º Grau: Série formação do Professor).

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. Deficiência visual: aspectos psiconeuroevolutivos e educativos. São Paulo: Editora Santos, 2003.

PIRES, J. Análise proposicional do discurso. In: _____; ALLOUFA, J.; TAVARES, O. Pesquisa em educação: abordagens teórico-metodológicas. Natal: UFRN/Cooperativa Cultural Universitária, 1991. p. 25-45.

_____; ALLOUFA, J.; TAVARES, Otávio. Pesquisa em educação: abordagens teórico-metodológicas. Natal: UFRN/Cooperativa Cultural Universitária, 1991.

SARAMAGO, J. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 169-183.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

II. MITOS E FATOS SOBRE OS SUPERDOTADOS

Denise de Souza Fleith

Nas últimas décadas, temos observado um interesse crescente pelo fenômeno das altas habilidades/superdotação em diferentes países, até mesmo no Brasil. Segundo Winner (1996), “nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros superdotados e todas deveriam refletir seriamente acerca de como melhor nutrir e desenvolver talentos” (WINNER, 1996, p. ix). Apesar do reconhecimento da importância de se cultivarem as habilidades dos indivíduos com altas habilidades/superdotação,¹ expresso no aumento considerável dos investimentos na educação deste aluno, vários mitos sobre estes indivíduos ainda prevalecem nos dias de hoje (ALENCAR; FLEITH, 2001; RECH; FREITAS, 2006). Neste ensaio, abordaremos alguns deles.

MITOS SOBRE O SUPERDOTADO

Muitos educadores se opõem à implementação de um atendimento às necessidades do superdotado em função de ideias preconceituosas e desatualizadas que possuem acerca deste aluno. Além disso, uma vez que muitos educadores acreditam

1 O termo utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1995) para designar o aluno com alto potencial é aluno com altas habilidades/superdotação. Por isto, neste texto, utilizaremos os termos superdotados ou com altas habilidades de forma intercambiável.

que o aluno com altas habilidades vai se sair bem independente do contexto educacional em que esteja inserido, ele pode se tornar “invisível” na sala de aula, ou seja, não é considerado um aluno com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, não é necessário pensar e implementar estratégias de inclusão para este educando (GALLAGHER, 2006). Com base nestas crenças, alguns mitos foram criados sobre o estudante superdotado e hoje estão incorporados à cultura educacional, conforme abordo a seguir.

O SUPERDOTADO POSSUI RECURSOS INATOS SUPERIORES

Os educadores e os leigos em geral acreditam que a superdotação é uma característica exclusivamente inata e, por isso, o superdotado teria recursos para desenvolver por si só suas habilidades, sem necessidade de estimulação ou de um ambiente promotor de seu potencial. Nesta concepção, o superdotado seria um privilegiado por apresentar recursos intelectuais inatos superiores, sendo injusto e antidemocrático oferecer-lhe mais privilégios, por exemplo, apoio para se desenvolver educacionalmente.

UMA CRIANÇA SUPERDOTADA SE TORNARÁ UM ADULTO EMINENTE

Podemos acrescentar ao mito anterior a falsa noção de que uma criança superdotada necessariamente se tornará um adulto eminente. E aqui vale ressaltar uma vez mais a relevância das condições do ambiente que podem contribuir para o desenvolvimento do talento da criança ou inibi-lo (WINNER, 1996), isto é, à criança com talentos potenciais é necessário que se deem condições ambientais e estímulos para que os mesmos sejam desenvolvidos ao máximo.

ALUNO SUPERDOTADO APRESENTA BOM RENDIMENTO ESCOLAR

Outro mito muito veiculado em nossa sociedade é o de que o aluno com altas habilidades/superdotação apresenta necessariamente um bom rendimento escolar na maioria das disciplinas. Entretanto, dados de pesquisas apontam que, em muitos casos, ele apresenta um desempenho aquém de seu potencial, o que pode ser explicado por inúmeros fatores, entre eles, aulas monótonas; repetição excessiva de conteúdo que o aluno já domina; ritmo lento da classe; pressão exercida pelos colegas, que muitas vezes isolam ou utilizam nomes pejorativos para designar o

aluno com alto rendimento; e baixas expectativas por parte do professor em relação ao seu desempenho. Além disso, geralmente, o superdotado tem uma área de talento em que se sobressai. Nas demais, ele apresenta um desempenho semelhante ao dos demais alunos da classe.

É importante os educadores entenderem que os talentos de alguns estudantes podem se manifestar em diferentes culturas de maneiras distintas, por exemplo, algumas valorizam mais as habilidades verbais, enquanto outras enfatizam a matemática ou as artes. Eriksson (2006) explica que o conceito de superdotação deve ser definido culturalmente para que reflita os valores e as normas da herança cultural do aluno e, internacionalmente, para que os padrões de realização e os objetivos educacionais específicos de cada sociedade ou nação sejam considerados.

SUPERDOTADOS CONSTITUEM UM GRUPO HOMOGÊNIO

Também bastante difundida em nossa sociedade é a crença de que os indivíduos superdotados constituem um grupo homogêneo em termos de características cognitivas, sociais e emocionais. Entretanto, evidências empíricas indicam que não existe um perfil único de aluno com altas habilidades/superdotação (SILVERMAN, 1993; WINNER, 1996). Podemos identificar características que são mais comumente encontradas neste grupo (veja Quadro 1), porém, isto não significa que todos têm que se encaixar em uma forma pré-estabelecida. Como bem explicam Davis e Rimm:

Crianças superdotadas diferem entre si não apenas em termos de tamanho, forma, cor, mas também com relação às habilidades cognitivas e linguísticas, interesses, estilos de aprendizagem, motivação e níveis de energia, personalidades, saúde mental e autoconceito, hábitos e comportamentos, experiências [...] Elas diferem também em termos de padrões de necessidades educacionais (DAVIS; RIMM, 1994, p. 25).

Quadro 1. Características cognitivas e afetivas de indivíduos superdotados

Características cognitivas	Características afetivas
Vocabulário avançado para a idade	Perfeccionismo na realização das tarefas
Ritmo de aprendizagem rápido	Senso de justiça exacerbado
Habilidades de pensamento criativo (fluência, flexibilidade e originalidade de ideias)	Alto nível de energia envolvido na realização de atividades. Intensidade emocional
Habilidades de leitura e escrita em tenra idade	Interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais
Habilidades de pensamento analítico	Tendência a questionar regras e autoridade
Interesses diversos	Paixão por aprender
Grande poder de concentração	Persistência
Boa memória	Desenvolvimento moral avançado
Imaginação vívida	Consciência aguçada de si mesmo
Grande bagagem de informações sobre temas de interesse	Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou adultos
Preferência pelo trabalho independente	Dificuldade em aceitar críticas
Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista	Grande empatia pelo outro
Curiosidade	Grande sensibilidade
Interesse por livros e outras fontes de conhecimento	Tédio em relação às atividades curriculares regulares
Facilidade para entender princípios gerais	Senso de humor
Independência de pensamento	Independência de valores

ESTEREÓTIPO DO SUPERDOTADO

Predomina ainda em nossa sociedade o estereótipo do indivíduo superdotado como excêntrico, desajustado emocionalmente e isolado socialmente, além de ser franzino e usar óculos de lentes grossas. Várias pesquisas assinalam que o indivíduo com alto potencial tende a apresentar maior estabilidade emocional e ajustamento social (ALENCAR; FLEITH, 2001). Isto não significa que ele seja “imune” a qualquer problema afetivo. É importante esclarecer, entretanto, que não é a superdotação que “provocará” tais desajustes, mas a maneira como ocorre a interação entre este indivíduo e o ambiente, ou seja, em que extensão a sua condição de vida está em sintonia com as suas necessidades.

SUPERDOTAÇÃO OCORRE EM FAMÍLIAS DE PODER AQUISITIVO MÉDIO/ ALTO

Outra ideia preconceituosa em relação ao fenômeno da superdotação é a de que ele só ocorre em famílias de poder aquisitivo médio e alto. Acredita-se que famílias desfavorecidas do ponto de vista socioeconômico não oferecem condições apropriadas de estimulação e incentivo ao potencial superior. Ademais, muitos dos instrumentos utilizados na identificação da criança superdotada refletem a cultura, a linguagem e os valores das classes mais abastadas. Como resultado, muitas crianças provenientes de famílias desfavorecidas não são identificadas e encaminhadas a programas de atendimento ao aluno superdotado (ALENCAR; FLEITH, 2006; RECH; FREITAS, 2006).

SUPERDOTAÇÃO IMPLICA DESEMPENHO INTELECTUAL SUPERIOR

Também bastante comum é a associação entre superdotação e desempenho intelectual superior. Entretanto, superdotação não pode ser considerada exclusivamente como sinônimo de Quociente de Inteligência (QI) alto. Os indivíduos *savants*, por exemplo, caracterizam-se por apresentar concomitantemente habilidade superior em uma área específica, como música ou artes, e comprometimento intelectual. Neste sentido, utilizar apenas testes de inteligência para identificar o superdotado não é suficiente. Tendências atuais na identificação destes indivíduos sugerem a utilização de uma multiplicidade de fontes de informação e instrumentos que possam avaliar não somente o QI, mas também outros aspectos, como a criatividade, os estilos de aprendizagem e de expressão e os interesses (ALENCAR; FLEITH, 2001).

SUPERDOTADOS SÃO SUPER-HERÓIS

O termo superdotado é carregado de várias conotações, sendo a mais comum a do indivíduo super-homem. Por isso, não é incomum a difusão da ideia de que não se deve comunicar ao indivíduo superdotado ou à sua família que um dos seus membros possui altas habilidades. Isto criaria uma expectativa muito grande por parte da família, que passaria a exigir cada vez mais de seu filho. Entretanto, é fundamental que a família seja informada e orientada a respeito de como poderia contribuir para desenvolver o potencial do superdotado. Aliás, o cenário ideal seria que família e escola, em parceria, pudessem discutir estratégias de melhor atendimento às necessidades do aluno superdotado.

SUPERDOTAÇÃO É UM FENÔMENO RARO

Outra ideia enraizada no pensamento popular é a de que a superdotação é um fenômeno raro, sendo muitas vezes associado à genialidade. O que tem sido enfatizado pelos estudiosos da área é que existe um *continuum* em termos de habilidades e talentos. O gênio é considerado aquele indivíduo, adulto, que apresenta uma contribuição original e de grande valor para a humanidade (ex.: Einstein, Picasso, Freud), enquanto o superdotado apresenta uma habilidade superior à média da população. Renzulli explica que a “superdotação é uma condição que pode ser desenvolvida em algumas pessoas se houver uma interação apropriada entre a pessoa, seu ambiente e uma particular área do conhecimento” (RENZULLI, 1986, p. 5).

Notamos que existe uma grande confusão conceitual que envolve a área, sendo os termos gênio, superdotado, prodígio e precoce utilizados inadequadamente como sinônimos. Vale esclarecer que designamos de prodígio a criança que apresenta um desempenho excepcional para a idade sem que tenha recebido treinamento formal para isso. Já a criança precoce é aquela que antecipa determinados comportamentos relativos à idade em que são esperados, especialmente nos primeiros anos de vida. Curiosamente, as pesquisas indicam que um número limitado de crianças precoces obteve na vida adulta alto nível de desempenho e produção. Assim, “tudo indica que precocidade não é sinônimo de potencial” (GUENTHER, 2000, p. 34).

ACELERAÇÃO ESCOLAR ACARRETA PROBLEMAS EMOCIONAIS PARA O SUPERDOTADO

Do ponto de vista educacional, é também comum ouvirmos de educadores, e mesmo de familiares, que a aceleração escolar (ex.: adiantar uma série, aceleração por disciplina, completar dois ou mais anos de estudo em um ano, entrada precoce na escola etc.) acarretará problemas emocionais para o aluno superdotado.

Resultados de pesquisas indicam que a aceleração não implica prejuízos ao aluno com altas habilidades (COLANGELO; ASSOULINE; GROSS, 2004; GALLAGHER, 2006), desde que implementada com cuidado e após uma avaliação criteriosa da criança, bem como do nível de receptividade do professor e da turma que irão recebê-la. Portanto, esta prática *a priori* não é boa ou ruim; depende das condições em que ela seja implementada. Benbow (conforme citada em FREEMAN; GUENTHER, 2000) recomenda que os seguintes fatores sejam considerados na decisão acerca de se acelerar ou não um aluno superdotado:

- a) não existir pressão para acelerar;
- b) o professor que receberá o aluno ser favorável ao processo;
- c) os pais se sentirem bem informados acerca do processo de aceleração;
- d) o aluno ser avançado em termos do conteúdo curricular;
- e) o aluno ser maduro e estável emocionalmente;
- f) o aluno querer ser acelerado.

Conforme apresentado anteriormente, são inúmeras as ideias falsas, estereotipadas e preconceituosas a respeito do superdotado. Tais mitos inevitavelmente são incorporados pelos educadores e se refletem nas práticas educacionais, sociais e familiares que, em vez de criarem ambientes educacionais propícios ao progresso dos talentos, oferecem oportunidades limitadas de desenvolvimento à expressão da inteligência, à criatividade e aos interesses. A falta de oportunidades acarreta, por sua vez, enorme desperdício de talento e potencial humano tanto no Brasil como em outros países. Neste sentido, é imperativo informar e preparar educadores de forma apropriada a respeito de quem são estes alunos e sobre como criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

FATOS SOBRE O SUPERDOTADO

RECONHECER E TRABALHAR COM TODAS AS ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tanto quanto outros indivíduos, a pessoa superdotada é um ser íntegro e integrado em suas múltiplas dimensões. Assim, é importante reconhecer que as necessidades do indivíduo com altas habilidades não se resumem às áreas cognitiva ou acadêmica, mas também perpassam as áreas social e emocional. Por isso, as propostas educacionais voltadas ao aluno superdotado devem destacar a necessidade de se promover um ambiente que desenvolva suas habilidades e favoreça o seu ajustamento emocional e social (ALENCAR & FLEITH, 2006). Nas palavras de Silverman

Um desenvolvimento emocional saudável é claramente tão importante quanto uma realização acadêmica, porém ele não tem sido, atualmente, suficientemente valorizado de forma a gerar um tipo de ambiente no qual o desenvolvimento emocional possa ser cultivado (SILVERMAN, 1993, p. 23).

AVALIAÇÃO MÚLTIPLA, DINÂMICA E CONTÍNUA

No que diz respeito ao processo de avaliação e identificação do aluno superdotado, além do uso de uma multiplicidade de instrumentos e fontes de informação, recomenda-se, ainda, que ele seja contínuo e dinâmico, ou seja, é importante que o aluno seja acompanhado após ter sido encaminhado ao programa ou ao serviço de atendimento, para que se possa examinar se as práticas ou as estratégias propostas estão em consonância com as suas necessidades. Neste processo, é essencial que tanto o professor quanto a família participem.

DIFERENCIAÇÃO, ACELERAÇÃO E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NO PROCESSO EDUCACIONAL

Do ponto de vista educacional, estratégias de diferenciação curricular são fundamentais para que o aluno com altas habilidades tenha êxito e não se sinta entediado ou desmotivado com a vida escolar. Aprendizagem acelerada ou experiências de enriquecimento curricular são recomendadas pelos especialistas da área (ALENCAR; FLEITH, 2006; GALLAGHER, 2006; RENZULLI; REIS, 1997). Segundo Eyre (1997), três aspectos devem ser considerados na organização de estratégias educacionais para o superdotado: ritmo acelerado de aprendizagem, profundidade e amplidão no estudo de tópicos do currículo ou de interesse do aluno.

“DUPLA EXCEPCIONALIDADE”: ALTAS HABILIDADES & TRANSTORNOS COGNITIVOS

Outro aspecto que tem recebido a atenção dos pesquisadores da área de superdotação é o da dupla excepcionalidade, que é a coexistência de altas habilidades com transtornos cognitivos, comportamentais e de personalidade, em especial o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Algumas características de superdotação, como intensidade, alto grau de energia e dificuldade em seguir regras, são similares às da hiperatividade, por isto, é comum o aluno superdotado ser diagnosticado equivocadamente como hiperativo (OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB et al., 2005).

Contudo, é importante ressaltar que há casos de superdotados com TDAH. Eles apresentam deficiências nas habilidades de manutenção da concentração e na execução das tarefas quando comparados a outros superdotados (MOON, 2002). Também podem se comportar de forma mais imatura em certas atividades e, em outras, terem grande domínio de conhecimentos e ideias avançadas. Como são socialmente imaturos, são capazes de apresentar comportamentos agressivos que os levem a serem rejeitados pelos colegas.

Entretanto, em comparação aos alunos com TDAH, os superdotados com hiperatividade podem exibir uso mais sofisticado de estratégias de metacognição e utilizam dispositivos mnemônicos mais eficazes para organização do tempo e do espaço (CHAE et al., 2003; LOVECKY, 1999; WEBB; LATIMER, 1993). Para atender às necessidades do aluno superdotado com TDAH, é necessário desenvolver um planejamento individualizado que acomode tanto o seu potencial superior quanto a sua dificuldade (MOON, 2002; WEBB et al., 2005). Assim, um programa de excelência deve apresentar tarefas complexas e desafiadoras a fim de fomentar os talentos dos alunos e, ao mesmo tempo, fornecer apoio e estrutura para acomodar o transtorno de déficit de atenção e a hiperatividade (KAUFMANN; CASTELLANOS, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma melhor compreensão sobre o fenômeno das altas habilidades/superdotação tem sido construída ao longo das últimas décadas, fruto de pesquisas, avaliações de práticas, programas e serviços de atendimento ao superdotado, bem como de uma maior comunicação entre educadores e especialistas de diferentes países. Gradualmente, concepções equivocadas a respeito do superdotado passam a ser descartadas, dando lugar a ideias mais bem embasadas teórica e empiricamente (veja Quadro 2).

Quadro 2. Abordagens antigas versus tendências recentes na concepção de altas habilidades/superdotação

	Abordagens antigas	Tendências recentes
Origem	Foco no potencial genético, inato	Foco no ambiente que promove oportunidades para desenvolvimento de predisposição genética
Duração	Estática. Uma vez superdotado, sempre superdotado	Dinâmica. Pode mudar ao longo do tempo
Áreas de talento	A maioria ou todas as áreas intelectuais	Área específica
Processo de identificação	Testes de inteligência. Momento único de avaliação	Avaliação dinâmica e contínua. Inclusão de várias medidas, como testes de criatividade

Implicações do processo de identificação	Categórico: superdotado ou não	Flexível. Necessidades educacionais especiais em momentos específicos em uma área determinada
Relação entre concepção, identificação e atendimento	Concepção, identificação e programas/serviços sem inter-relação	Concepção leva naturalmente à identificação e a programas/serviço em um todo coerente
Estratégias educacionais	Segregação	Ampla gama de opções (ex.: aceleração, enriquecimento). Confluência de modalidades. Diferenciação em sala de aula regular
Necessidades do indivíduo	Foco nas necessidades acadêmicas e intelectuais	Foco nas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais
Currículo	Meta: domínio de conteúdo. Armazenagem de conhecimento	Meta: domínio de conteúdo e desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico e criativo. Armazenagem e produção de conhecimento

Fonte: (MATTHEWS; FOSTER, 2006)

No entanto, é relevante termos consciência de que os superdotados ainda constituem um grupo negligenciado em várias partes do mundo, resultado não apenas de ideias preconceituosas e estereotipadas disseminadas na sociedade sobre o indivíduo com altas habilidades, como também da hostilidade encoberta por parte da sociedade àqueles que apresentam um potencial elevado, do apoio limitado da sociedade a projetos na área de superdotação e da falta de informações sobre recursos, programas e serviços disponíveis para estes indivíduos (COLANGELO, 1997; SILVERMAN, 1993; WEBB; DEVRIES, 1998).

No Brasil, observamos um esforço do governo para impulsionar a área de superdotação. Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação implantou, em 27 estados brasileiros e no Distrito Federal, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2005a), cujos objetivos são:

- a) contribuir para a formação de professores e outros profissionais na área de altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito a planejamento de ações, estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos com potencial superior;
- b) oferecer ao aluno com altas habilidades/superdotação oportunidades educacionais que atendam aos seus interesses, habilidades e necessidades;
- c) fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação e formas de estimulação do potencial promissor.

Certamente esta iniciativa representa um grande avanço na educação do superdotado no país.

Com base nos princípios de atenção à diversidade e ao direito de todos à educação de qualidade (BRASIL, 2005b), chamamos a atenção para a necessidade de se criarem condições, especialmente no contexto escolar, que respeitem e estimulem o potencial promissor de alunos com altas habilidades/superdotação. É importante lembrar que a educação democrática é aquela que leva em consideração as diferenças individuais, promovendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as habilidades, os interesses e os estilos de aprendizagem dos alunos (FLEITH, 1999).

Podemos concluir que a superdotação, em função da sua diversidade de características e do seu caráter multidimensional, dinâmico e produtivo-criativo, configura-se como um permanente desafio para educadores, pais e sociedade. É urgente, portanto, um olhar e um fazer renovado, atualizado e inovador sobre a superdotação de modo a possibilitar que o indivíduo talentoso desenvolva seu potencial para altos voos e realizações (NOVAES, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

_____. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. Revista Educação Especial, n. 27, p. 51-59, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEE, 1995.

_____. _____. _____. Educação inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005b.

_____. _____. _____. Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEE, 2005a.

CHAE, P. K.; KIM, J. H.; NOH, K. S. Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance. Gifted Child Quarterly, n. 47, p. 192-201, 2003.

COLANGELO, N. Counseling gifted students: Issues and practices. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.). Handbook of gifted education. 2.ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997. p. 353-365.

_____; ASSOULINE, S.; GROSS, M. A nation deceived: how schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development, 2004.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. Education of the gifted and talented. 3.ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

ERIKSSON, G. Introduction: applying multicultural and global education principles to the education of diverse gifted and talented children. In: WALLACE, B.; ERIKSSON, G. (Orgs.). Diversity in gifted education: international perspectives on global issues. London: Routledge, 2006. p. 1-8.

- EYRE, D. Able children in ordinary schools. London: David Fulton, 1997.
- KAUFMANN, F.; CASTELLANOS, F. X. Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in gifted students. In: HELLER, K. A et al. (Orgs.). International handbook of giftedness and talented. 2.ed. Oxford: Elsevier Science, 2000.
- FLEITH, D. S. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. Cadernos de Psicologia, n. 5, p. 37-50, 1999.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. Educando os mais capazes. São Paulo: EPU, 2000.
- GALLAGHER, J. According to Jim: best and worst of gifted education. Roeper Review, v. 29, n. 10, 2006.
- LOVECKY, D. V. Gifted children with AD/HD. Providence, RI: Gifted Resource Center of New England, 1999.
- MATTHEWS, D. J.; FOSTER, J. F. Mystery to mastery: shifting paradigms in gifted education. Roeper Review, n. 28, p. 64-69, 2006.
- MOON, S. M. Counseling needs and strategies. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; MOON, N. M. (Orgs.). The social and emotional development of gifted children. What do we know? Waco, TX: Prufrock Press, 2002. p. 213-222.
- NOVAES, M. H. Compromisso ou alienação frente ao próximo século. Rio de Janeiro: NAU, 1999.
- OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. Avaliação Psicológica, n. 4, p. 165-182, 2005.
- RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org.). Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p. 61-87.
- RENZULLI, J. S. The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Orgs.). The triad reader. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986. p. 2-19.
- _____; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model. 2.ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SILVERMAN, L. K. The gifted individual. In: _____ (Org.). Counseling the gifted and talented. Denver, CO: Love, 1993. p. 3-28.

WEBB, J. T.; DeVRIES, A. R. Gifted parents groups: the SENG model. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press, 1998.

_____; LATIMER, D. ADHD and children who are gifted. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1993.

_____ et al. Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar OCD, Asperger's, depression and other disorders. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2005.

WINNER, E. Gifted children: myths and realities. New York: Basic Books, 1996.

NOTA SOBRE OS AUTORES

MEL AINSCOW: professor de Educação e diretor adjunto do Centro de Igualdade na Educação, na University of Manchester, Reino Unido. Ex-professor-chefe, ex-inspetor de autoridade educacional local e palestrante na University of Cambridge, seu trabalho tenta explorar conexões entre inclusão, desenvolvimento de professores e melhoria na escola. Um aspecto particular dessa pesquisa considera o desenvolvimento e o uso de métodos participativos de perguntas, que mostraram ter impacto direto na forma de pensar e na prática em sistemas, escolas e salas de aula. Ainscow foi diretor do projeto da UNESCO sobre Educação do Professor em Educação Inclusiva, que envolveu pesquisa e desenvolvimento em mais de 80 países, e é codiretor da rede de melhoria escolar Melhorando a Qualidade da Educação para Todos (IQEA). É consultor da UNESCO, do UNICEF e do Save the Children; e é professor visitante do Instituto de Educação de Hong Kong. Publicou dois novos livros em 2006: *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration* (com Mel West, Open University Press) e *Improving Schools, Developing Inclusion* (com Tony Booth, Alan Dyson *et alli*, Routledge). *E-mail:* mel.ainscow@manchester.ac.uk

WINDYZ BRAZÃO FERREIRA: PhD em Educação Inclusiva e Desenvolvimento Escolar (2001) pela School of Education University of Manchester, Inglaterra. Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação. Presidente da Ed-Todos – Organização Não Governamental cuja missão é promover e defender os direitos da criança e a educação inclusiva, principalmente para as crianças e jovens de grupos em desvantagem social.

JÚLIO ROMERO FERREIRA: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba e participa do grupo de pesquisa Políticas Sociais, Condições de Formação de Sujeitos Diferentes e Propostas Inclusivas, com o projeto Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusão Escolar. Publicações recentes: Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação especial (In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R. & VICTOR, Sonia L. (orgs.). *Pesquisa em educação especial: mapeando produções*. Vitória: Editora da UFES, 2006. p. 59-74); Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras (In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editora Summus, 2006. p. 85-113); em coautoria

com FERREIRA, M. Cecília C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas (In: GÓES, M. Cecília R. & LAPLANE, Adriana L. F. (orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48). *E-mail*: jrferrei@unimep.br

REINALDO MATIAS FLEURI: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com dois pós-doutorados pela Università di Perugia – Itália, e pela Universidade de São Paulo. É professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisador-colaborador do Centre de recherche sur l'intervention éducative – Canadá, membro do Conselho de Administração da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle e coordenador do Núcleo de Pesquisa Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais da UFSC. Publicações recentes: Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional (*Educação e Sociedade*, v. 27, 2006, p. 495-520); Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis (In: VASCONCELOS, Eymard Mourão de; FROTA, Lia Haikal & SIMON, Eduardo (orgs.). *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde*. v. 1. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 231-264); L'interculturel métissé au Brésil (In: LENOIR, Yves; XYPAS, Constantin & JAMET, Christian (orgs.). *École et citoyenneté: un défi multiculturel*. v. 1. Paris: Armand Colin, 2006. p. 99-114); Educação intercultural e a irrupção das diferenças (In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa & MOURA, Arlete Pereira (orgs.). *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 139-150); Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade (2. ed. rev. ampl.. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 27, n. 54, p. 11-67, 2005); Intercultura e educação (1. ed. portuguesa. *Educação Sociedade e Culturas: revista da Associação de Sociologia e Antropologia*. Porto, v. 23, p. 91-124, 2005); em co-autoria com COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. Ijuí: Unijuí, 2005); La construction de l'école démocratique et populaire dans le scénario éducationnel du Rio Grande do Sul (Brésil). (In: OUELLET, Fernand (org.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* v. 1. Quebec: Presses de l'Université Laval, 2004. p. 155-177). *E-mail*: fleuri@pesquisador.cnpq.br

PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ: Vice-Reitora de Inovação y Convergência Europeia da Universidad de Múrcia, Espanha. Professora titular da Faculdade de Educação do Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Múrcia, Espanha. *E-mail*: pilarnaiz@terra.es

ANA MARIA BÉNARD DA COSTA: Doutora em Estudos Africanos Interdisciplinares em Ciências Sociais pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Lisboa. Pesquisadora sênior no Instituto de Pesquisa Científica Tropical e professora na Licenciatura de Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental no Instituto Superior de Psicologia Aplicada em Lisboa. Atualmente desenvolve investigações sobre Dinâmicas de mudança social em famílias moçambicanas. Paralelamente à pesquisa acadêmica desenvolve desde 1995 a sua atividade profissional na área da Cooperação para o Desenvolvimento como formadora, técnica e consultora internacional, concebendo, acompanhando e avaliando projetos em diversas áreas na Guiné-Bissau e em Moçambique. *E-mail:* anabenard@netcabo.pt

TATIANA PLATZER DO AMARAL: Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), é professora do curso de pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes e membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e pesquisadora do Grupo Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica, do Instituto de Psicologia da USP. Publicações mais importantes: Encaminhamento de crianças à classe especial: o registro oficial dos profissionais responsáveis. In: Reunião Anual da ANPEd, 24, Caxambu, 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/encaminhamento_de_crianças.asp. (Acesso em 12 dezembro 2005); Problematizando a construção da condição de especial na escola pública. *Revista Educação em Foco*, v. 4, n. 2, p.109-120, set./fev. 1999/2000; Recuperando a história de quem já foi aluno especial In: Reunião Anual da ANPEd, 22, Caxambu, 1998. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_recuperando_a_historia.asp. (Acesso em 12 dezembro 2005). *E-mail:* platzer@uol.com.br

ROBERTA R. MAFFEZOLI: Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, é psicóloga do Setor de Saúde Mental da Secretaria Municipal de Saúde, Ubatuba/SP.

MARIA CECÍLIA R. DE GÓES: Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é professora da Universidade Metodista de Piracicaba e atua na Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educativas e Processos de Interação. Publicações recentes: Relações entre desenvolvimento hu-

mano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural (In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R. & REGO, Teresa Cristina (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114); GÓES, M. Cecília R. & LAPLANE, Adriana L. Friszman (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva* (Campinas: Autores Associados, 2004); em co-autoria com MARIN, Carla R. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano (*Cadernos CEDES*, v. 26, n. 69, p. 231-249, 2006); em co-autoria com PINTO, Gláucia U. A mediação social e o funcionamento imaginativo no brincar de crianças com deficiência mental (*Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006). Pesquisa em andamento: Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva, financiada pelo Programa de Apoio à Educação Especial do Ministério da Educação. *E-mail*: mcrgoes@unimep.br

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado no Consiglio Nazionale delle Ricerche d'Italia, é professora no Programa de Pós-graduação em Educação, no Curso de Fonoaudiologia e no Curso de Formação de Intérpretes de Libras da Universidade Metodista de Piracicaba. Publicações recentes: I bambini sordi nella scuola con gli udenti: il ruolo dell'interprete scolastico in italia e in altre realtà (*L' Educazione Dei Sordi*, Istituto T. Pendola, série IX, v. CIV, p. 29-48, 2003); O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais (*Revista Temas sobre Desenvolvimento* v. 15, n. 85-56, p. 45-53, 2006); organizadora e autora do artigo A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência (*Caderno CEDES - Educação, Surdez e Inclusão Social*, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006). Coordena projeto de pesquisa sobre a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino, financiado pela Fapesp e pelo CNPq. *E-mail*: clacerda@unimep.br

JULIANA ESTEVES POLETTI: Graduada em fonoaudiologia pela Universidade Metodista de Piracicaba, é fonoaudióloga da rede pública do município de Porto Ferreira, em São Paulo. Teve bolsa de iniciação científica da Fapesp para a realização desta pesquisa. *E-mail*: juliana-poletti@uol.com.br

LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Centro de Ensino Superior do Seridó - Caicó/RN e pesquisadora da base de pesquisa sobre educação de pessoas com necessidades

especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Publicações recentes: Estratégias de ensino adotadas, também, com um aluno cego, em classe regular (In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz & MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 149-161); Como o deficiente visual aprende? (In: SILVA, Luzia Guacira dos Santos & XAVIER, Suely Suerda Lopes (orgs.). As deficiências e suas implicações pedagógicas. Natal: PMN/SME, 2000, p. 111-115); SILVA, Luzia Guacira dos Santos et al. Procedimentos adotados pelos professores na elaboração de provas. (In: PIRES, José (org.) et al. Pesquisando e aprendendo – a pesquisa pedagógica em ação. Natal: Editora da UFRN, 1999. p. 101-110). *E-mail*: cirasantos@ig.com.br ou guaciraufrn@hotmail.com

DENISE DE SOUZA FLEITH: PhD em Psicologia Educacional pelo National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atualmente é professora associada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Suas áreas de interesse são criatividade no contexto escolar, medidas de criatividade, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação. *E-mail*: fleith@unb.br