

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (UQAC)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
CAMPUS VII – SENHOR DO BONFIM – BAHIA – BRASIL**

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE 1ª. A 4ª. SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL PÚBLICO ESTADUAL SOBRE “ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS” – SERRINHA – BAHIA**

**DISSERTAÇÃO
APRESENTADA
COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

POR

MARCIA RAIMUNDA DE JESUS MOREIRA DA SILVA

ABRIL 2007



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA RAIMUNDA DE JESUS MOREIRA DA SILVA

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL PÚBLICO ESTADUAL SOBRE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – SERRINHA / BAHIA**

**Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação
e Pesquisa, convênio entre a Universidade do Estado da Bahia e Université du
Québec à Chicoutimi, pela seguinte banca examinadora:**

Profª Drª Arlinda Paranhos Leite Oliveira – Orientadora _____
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris – França. Professora da Universidade
Federal da Bahia (UFBA), Professora Associada à Universidade de Chicoutimi – Canadá,
Coordenadora da Faculdade Metropolitana de Camaçari (FAMEC).

Profª Drª Marta Elisa Anadon (UQUAC) _____
Ph.D. em Educação (Universidade de Laval). Professora Titular da Université du Québec à
Chicoutimi, Canadá (UQUAC) Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
UQUAC

Paulo Batista Machado _____
Ph.D em Educação pela Universidade do Québec em Montreal, Professor Titular da Universidade
do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Educação do Campus VII, Senhor do Bonfim.

Senhor do Bonfim, Ba /Brasil, Setembro 2004

A

Maria de Lourdes de Jesus: juntas começamos, mas, infelizmente não concluímos – que, no entanto, permanece em meus pensamentos diariamente;

A Anselmo, amor que se transformou em árvore e produziu frutos;

A Áine Candace, fruto desse amor, nascido das incertezas da vida.

Aos meus pais, pais no coração, pelas oportunidades oferecidas.

AGRADECIMENTOS

Este espaço é finito para agradecer ao número infinito de pessoas especiais...

À professora Dra. Arlinda Paranhos Leite Oliveira, orientadora, por me ter acompanhado nos momentos difíceis desta trajetória;

Ao amigo, professor Dr. Paulo Batista Machado, pela coragem e luta na implantação deste “mestrado caboclo”, bem como, pela paciência e orientação na finalização deste trabalho;

À professora Dra. Marta Elisa Anadon, pela luta empreendida em prol deste mestrado e pelo crédito na capacidade intelectual dos alunos, gerando filhos em direção ao doutorado;

À Direção do Departamento de Educação Campus XI – Serrinha, por apoiar e incentivar a minha participação no desenvolvimento deste estudo.

Aos colegas do quadro técnico-administrativo do Departamento de Educação Campus XI,- Serrinha: que este trabalho sirva de incentivo para que outros possam seguir passos semelhantes em busca de novos níveis de conhecimento.

À Escola Estadual Leobino Cardoso Ribeiro, local da referida pesquisa que expôs-se não considerando se iria rir ou chorar.

Também às colegas Juscely Maria Oliveira de Carvalho Cardoso e Maria Claudete Barbosa Estrela, por suas valiosas correções.

Aos colaboradores, pela generosidade de exporem seus pensamentos, sem os quais não existiria esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa aborda as representações sociais que os professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, não atuantes no segmento da Educação Especial, têm sobre os alunos com necessidades educacionais especiais¹.

O pressuposto deste trabalho está no fato de serem as representações sociais fenômeno que norteia o comportamento do indivíduo, neste caso, o comportamento do docente no espaço escolar, onde o papel do professor é de suma importância, como agente que deve ser facilitador da inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Este estudo traz como referencial teórico autores diversos, atuantes na área das representações sociais, como Albuquerque Jr., Anadon & Machado, Chovelochi, Jodelet, Guareshi, Sá, entre outros; no campo da educação especial, inclusão e exclusão social, necessidades educacionais especiais, diferenças, preconceitos, deficiências. Tivemos o suporte teórico de Amaral, Beyer, Bianchetti, Bitencourt, Carvalho, Gentili, Goffman, e contamos ainda com documentos legislativos da Educação brasileira. Destacamos, ainda, que reflete esta dissertação, como linha de pesquisa uma abordagem dialógica, interativa.

Concernente ao caminho metodológico, esta pesquisa se configura como um estudo de caso, numa linha etnográfica, hermenêutica, com uma abordagem qualitativa, porém não descartando os elementos quantitativos, pois os utiliza para a elaboração e análise das tabelas que dão suporte aos resultados contidos neste trabalho.

Palavras-chave: Representações sociais – educação especial – educação inclusiva – necessidades educacionais especiais.

¹ De acordo com a legislação educacional vigente, LDB 26/12/1996, usaremos o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), visando facilitar a leitura.

RÉSUMÉ

Cette recherche traite des représentations sociales chez les enseignants des quatre premières années du primaire en ce qui a trait aux enfants souffrant d'un handicap qui leur interdit une scolarité ordinaire. Nous étudions les conceptions que les enseignants ne travaillant pas auprès de ces enfants se sont construites d'eux.

Le postulat qui a orienté cette recherche est que les représentations sociales sont un phénomène qui oriente le comportement de l'individu, dans le cas qui nous occupe, la conduite enseignante en milieu scolaire, où le rôle du professeur est de la plus grande importance, comme agent facilitateur de l'inclusion sociale des élèves souffrant d'un handicap qui leur interdit une scolarité ordinaire.

Notre cadre théorique réunit divers chercheurs des représentations sociales tel que Albuquerque Jr., Anadon & Machado, Chovelochi, Jodelet, Guareshi et Sá ; ainsi que des auteurs du champ de l'éducation spéciale, de l'inclusion et de l'exclusion sociale, des besoins éducatifs spéciaux, des différences, des préjugés et des déficiences. Notre cadre théorique s'appuie également sur le support des idées de Amaral, Beyer, Bianchetti, Bitencourt, Carvalho, Gentili, Goffman, et sur les documents légaux qui encadrent l'éducation au Brésil. Nous soulignons que la recherche est orientée par une approche dialogique et interactive.

En ce qui a trait à la méthodologie, cette recherche se présente comme une étude de cas de caractère ethnographique et herméneutique et d'approche surtout qualitative, bien que certains éléments quantitatifs soient également considérés dans l'élaboration et l'analyse des tableaux qui supportent les données qualitatives présentées dans ce mémoire.

Mots-Clés: Représentations sociales – éducation spéciale – éducation inclusive – besoins éducatifs particuliers.

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - PROBLEMAS HISTÓRICOS DE UMA REALIDADE EDUCACIONAL EM CONFLITO.....	15
1.1 Primeiras Considerações.....	15
<i>1.1.1 Os tempos não tão idos.....</i>	<i>18</i>
<i>1.1.2 Tempos idos... momentos de transição... nossos tempos.....</i>	<i>26</i>
<i>1.1.3 Nossos tempos... O cenário atual.....</i>	<i>27</i>
<i>1.1.4 O Contexto escolar... deslizando em caminhos tortuosos.....</i>	<i>29</i>
CAPÍTULO II - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, INCLUSÃO SÓCIO-EDUCACIONAL, LEGISLAÇÃO E DIVERSIDADE - A BUSCA PELA COMPREENSÃO DE CONCEITOS NUMA COMPLEXA REALIDADE.....	32
2.1 A teoria das representações sociais.....	32
<i>2.1.1 As Representações e a relação dos professores com os alunos com necessidades educacionais especiais: possíveis caminhos.....</i>	<i>37</i>
<i>2.1.2 Primórdios educacionais: inclusões internacionais.....</i>	<i>40</i>
<i>2.1.3 Inclusões: definindo algumas etapas.....</i>	<i>41</i>
<i>2.1.4 Inclusões educacionais nacionais... Brasil mostre sua cara!.....</i>	<i>44</i>
2.2 Inclusão ou exclusão: resolução de um problema ou as mesmas velhas mazelas?.....	46
<i>2.2.1 Já dizia o ditado... as leis existem para serem quebradas! Ou para não serem cumpridas.....</i>	<i>51</i>
<i>2.2.2 Declaração de Salamanca: principais consequências à inclusão educacional.....</i>	<i>56</i>
<i>2.2.3 Estrutura de ação em educação especial.....</i>	<i>58</i>
<i>2.2.4 Recrutamento e treinamento de educadores.....</i>	<i>61</i>
<i>2.2.5 Serviços externos de apoio.....</i>	<i>62</i>
<i>2.2.6 Áreas prioritárias.....</i>	<i>62</i>

2.2.7 <i>Perspectivas comunitárias</i>	63
2.2.8 <i>Requerimentos relativos a recursos</i>	64
2.2.9 <i>Orientações para ações em níveis regionais e internacionais</i>	64
2.3 Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão	67
2.3.1 <i>Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual</i>	68
2.3.2 <i>Carta para o Terceiro Milênio</i>	70
2.3.3 <i>Conferência Internacional do Trabalho</i>	72
2.3.4 <i>Convenção da Organização dos Estados Americanos ou Convenção da Guatemala</i>	74
2.3.5 <i>Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes</i>	76
2.4 Leis nacionais... elas existem	77
2.4.1 <i>...Para não serem cumpridas!</i>	82
2.4.2 <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i>	89
2.4.3 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica</i>	91
2.4.4 <i>Classe Especial - inclusão dos alunos com deficiência auditiva</i>	95
2.4.5 <i>Classe Especial – alunos com deficiência visual</i>	97
2.4.6 <i>Organização dos sistemas de ensino: como atender ao aluno com necessidades educacionais especiais?</i>	98
2.4.7 <i>Eixo norteador da educação especial</i>	99
2.5 Tecendo breves comentários - educação para todos: todos estão na educação?	101
2.6 Discurso atual - diversidade: respeito às diferenças?	103
2.6.1 <i>Diálogos sobre as diferenças: o que são diferenças?</i>	106
2.7 As identidades “anormais”	112
CAPÍTULO III - OPÇÃO METODOLÓGICA: MERGULHANDO NA COMPLEXIDADE DOS CAMINHOS	117
3.1 A educação do futuro	118
3.2 A busca de novos paradigmas epistemológicos	119
3.2.1 <i>A concepção de Conhecimento</i>	121
3.3 Penetrando num mundo apenas ouvido!	124

3.4 Conhecendo nosso campo-objeto-sujeito de estudo: tentativas de aproximação.....	126
3.5 Observando e conhecendo - cotidiano e interações: fortalecimento de relações.....	128
3.6 Questionário: defendendo o seu uso.....	130
3.7 Evocação de palavras... explorando sentimentos!.....	130
3.8 Conhecendo a cidade: sua fundação.....	133
3.9 Descrevendo o ambiente escolar.....	134
3.10 O perfil profissional dos professores.....	135
CAPÍTULO IV - TENTATIVAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: QUEM SÃO OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	137
4.1 As representações sociais dos professores.....	138
<i>4.1.1 O amor é lindo ou amar é preciso!.....</i>	<i>138</i>
<i>4.1.2 O amor está no ar... E, os conflitos também!.....</i>	<i>139</i>
<i>4.1.3 O amor e a isenção de responsabilidade quanto à inclusão sócio-educacional.....</i>	<i>141</i>
<i>4.1.4 O amor na literatura atual e suas implicações no contexto educacional.....</i>	<i>144</i>
4.2 O preconceito nas relações entre professores e alunos!.....	153
<i>4.2.1 - “Não tenho alunos com esses problemas”.....</i>	<i>153</i>
<i>4.2.2 - “Pela dificuldade de aprendizagem e comportamento estranho”.....</i>	<i>155</i>
<i>4.2.3 Sabe da sua existência ... Mas, não enxerga sua presença!.....</i>	<i>156</i>
4.3 Principais entraves à inclusão sócio-educacional	160
CONCLUSÃO	165
REFERÊNCIAS	171
ANEXO A - MAPA DA REGIÃO	176
ANEXO B - QUADRO PARA A EVOCÇÃO DAS PALAVRAS PRINCIPAIS	177

INTRODUÇÃO

Dados os debates se desenrolam na educação direcionados à questão da inclusão sócio-educacional vemos nos envolvidos por esse questionamento, ao mesmo tempo em que alimentamos a pretensão de elaborar pesquisas que possam somar conhecimentos na área, e que venham contribuir para abrir trincheiras que facilitem ultrapassar os obstáculos impostos, ao longo da história educacional, às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Diante do contexto sócio-educacional reivindicando a inclusão daqueles sujeitos com necessidades especiais, bem como políticas públicas e observância dos direitos dessas pessoas, propugnados por movimentos sociais e educacionais, além de organizações civis e não-governamentais e veiculados pela mídia nacional e internacional busca-se identificar as percepções dos e em torno dos professores, centro de toda essa conjuntura, objeto de uma gama de discursos, ora positivos, ora negativos.

Adentramos na situação descrita ainda carregando o questionamento: quais as representações sociais do professor sobre o aluno especial, considerando que o docente é convidado a assumir uma posição, às vezes como defensor, às vezes como crítico severo da situação em que hoje se encontra a chamada “educação inclusiva”. Procuramos identificar essas representações a partir da metodologia denominada de *evocação* e *seleção* das palavras principais e do *questionário*, como técnica que contribui para a estruturação dessas representações, bem como de um aporte teórico-epistemológico que contemplasse as

teorias educacionais, considerando que, na pesquisa adotou-se uma linha qualitativa, não descartando os dados quantitativos.

O estudo foi estruturado em cinco capítulos, embora entendamos que fatos novos possam não ter sido contemplados em sua totalidade, considerando o tempo de execução da pesquisa, e, ao mesmo tempo, oportuniza o desenvolvimento de novos estudos na área.

O trabalho dissertativo compõe-se do primeiro capítulo, intitulado: *Problemas históricos de uma realidade educacional em conflito*, no qual procuramos fazer uma ponte da educação desenvolvida em diversos períodos históricos, até os dias atuais, refletindo historicamente sobre as transformações educacionais decorrentes da posição que o sujeito com necessidades educacionais especiais ocupava na sociedade. Faz referência às tentativas de inclusão educacional e à percepção defendida por segmentos sociais, tendo a medicina como palavra final na definição desse sujeito e, assim, sendo suporte para a construção da percepção, não considerando as suas necessidades, nem os direitos. Narra o desprezo do qual foram vítimas não considerando suas diferenças, mas, sobretudo, sendo vistas como “aberrações da natureza” e tratados como “anormais”, como se não tivessem direitos, vontades, necessidades, sentimentos e emoções. Nesta seção apresentamos a importância de identificar as representações sociais dos professores, porque elas desempenham um papel decisivo no desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva, mais concreta, em que o professor considere o aluno especial como pessoa em sua totalidade, e não como um ser que não pensa, não reflete, e não tem nenhuma participação no processo de inclusão social.

O segundo capítulo, *Representações sociais; inclusão sócio-educacional; legislação e diversidade – a busca pela compreensão de conceitos numa complexa realidade*; nele trabalhamos com os principais conceitos epistemológicos da área da educação inclusiva / educação especial. Procuramos construir um referencial teórico com bastante clareza, sem que restem dúvidas sobre os autores que contribuíram para a construção desse referencial. Ressaltamos os principais conceitos de representações sociais, inclusão, diversidade e diferença. Informamos onde ocorreram os primeiros movimentos em prol da inclusão

educacional, e, em nível de Brasil, em qual período começaram, mesmo que tardiamente, os movimentos educacionais para a construção de espaços inclusivos, que privilegiassem a aprendizagem, e não o tratamento terapêutico. Nesta secção incluímos a legislação internacional e nacional que orienta o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil

O terceiro capítulo, *Opção metodológica: mergulhando na complexidade dos caminhos*, traz a abordagem dos caminhos utilizados que melhor contemplem o estudo do fenômeno das representações sociais, argumentos contra e a favor no uso das técnicas para coletar as informações. Descrevemos a dificuldade na realização da pesquisa, e a noção de conhecimento e ciência que norteou o desenvolvimento dessa busca. Apresentamos a escola, regionalmente denominada inclusiva, onde se registram o estudo, a história de construção da cidade, o cotidiano dos professores, e finalizamos com a descrição do perfil dos profissionais-sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo, *Tentativas de análise e interpretação dos dados: quem são os alunos com necessidades educacionais especiais*, apresentamos primeiramente o porquê do registro *tentativas de análise* e posteriormente, os resultados obtidos mediante a análise das informações coletadas. Sistematizamos as representações sociais dos professores em: *O amor é lindo ou amar é preciso!*, onde o sentimento é o foco central; isto acaba gerando como problema o fato de os docentes não conseguirem superar esse sentimento, para conduzir o aluno a um nível de aprendizagem satisfatório, talvez por comodismo na classe docente. No segundo momento, descrito como *O amor está no ar ... e os conflitos também!*, relatamos a existência do amor, encontrando-se nele um conflito ao representar o aluno com necessidades educacionais especiais como um ser diferente, desprovido de sentimentos, emoções e sem nenhuma participação social. No terceiro momento: *O amor e a isenção de responsabilidade*, mais uma vez o sentimento não permite ao professor assumir um compromisso efetivo de inclusão educacional, como se apenas ter o sentimento fosse suficiente. No quarto momento: *O amor na literatura atual e suas implicações no contexto educacional*, tecemos uma reflexão sobre a concepção do amor na literatura atual e como o professor, a partir dos discursos veiculados na sociedade termina adotando

determinado posicionamento equivocado no cotidiano escolar. No quinto momento, denominado *O preconceito nas relações entre professores e alunos!*, refletimos sobre o preconceito existente na relação professor-aluno, ao insistir em ter ainda, turmas *homogêneas*, desconsiderando o aluno com necessidades educacionais especiais. No sexto e último momento: *Sabe da sua existência ... Mas, não enxerga sua presença!*, salientamos que o professor tem consciência da existência do aluno, mas insiste em negar-lhe participação no espaço escolar. É nesse momento que o professor constrói imagens positivas ou negativas principalmente por não enxergar a totalidade do sujeito à sua frente.

No quinto capítulo *Concluindo o (in)concluso* finalizamos mostrando o papel da escola, do professor e ensaiando algumas conclusões. Apresentamos o posicionamento baseado no *laissez-fair*, como se fosse um processo livre, baseado na intuição, desconsiderando a necessidade de suporte tanto teórico, quanto metodológico, perpassando pela existência de recursos financeiros e pessoal de apoio. Diante dessa situação, compreendemos que ainda nos encontramos muito aquém do que vem a ser um processo educacional inclusivo; no momento, temos um processo perverso, maniqueísta, por falta de conhecimento ou divulgação, da aplicação das políticas públicas educacionais, de participação das autoridades competentes. Temos como resultado uma educação desestruturada, relacionamentos fragilizados, e sobretudo, alunos marginalizados.

Neste estudo, em nenhum momento procuramos apresentar juízo de valores sobre os docentes, considerando que um verdadeiro trabalho de inclusão educacional perpassa por toda uma estrutura que implica mudanças estruturais, curriculares e organizativas. Mas, entendemos que o professor deve adotar um posicionamento mais firme, porque ele também é um elemento que pode contribuir para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais e, portanto, esperamos que ele venha a adquirir conhecimentos sobre esta referida área, sobre o fazer pedagógico, principalmente porque, muito em breve, ele poderá ter, no seu espaço de sala de aula alunos com tais necessidades, pois a partir daí o processo de inclusão sócio-educacional estaria mais fortalecido, garantindo maior

participação dos atores sociais, no âmbito sócio-educacional, sofrendo influências dos valores disseminados e enraizados no contexto educacional.

CAPÍTULO 1

PROBLEMAS HISTÓRICOS DE UMA REALIDADE EDUCACIONAL EM CONFLITO

Mire e veja: o importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

Guimarães Rosa

1.1 Primeiras Considerações

Este capítulo pretende fazer uma contextualização histórica do cenário educacional até os nossos dias, trazendo referências no que concerne às tentativas de inclusão educacional, explanando as mazelas de que eram vítimas as pessoas com deficiências durante décadas (senão séculos!); a rejeição sofrida da parte de uma sociedade com valores insuficientes para atender as necessidades de integração e socialização dos sujeitos que não lhe fossem semelhantes, considerando “anormais” os que possuíssem alguma diferença, quer física, quer mental.

Nesta seção apresentam-se também os argumentos a favor da importância que o conhecimento das representações sociais tem como elemento chave na melhoria da qualidade da prática docente, visto que conhecer tais representações implica em poder, também, dar um novo direcionamento à ação didático-pedagógica do professor, levando-o a

refletir a respeito do seu “olhar” sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, podendo acontecer o que nos relata Oliveira (2004, p. 15)

A reflexão sobre o *saber-fazer educativo* de professores da educação especial no seu contexto socioeducacional, buscando identificar os referenciais culturais significativos presentes no seu imaginário, passa a ser importante, porque as práticas desenvolvidas na escola constituem o *lócus* de construção de sua práxis pedagógica, sendo relevante a sua experiência de vida e o cotidiano escolar.

[...], O saber-fazer educativo, então, apresenta-se como problemática educacional porque esta subjacente a uma construção de pensamento educacional, através de concepções de educação expressas por diversas tendências teóricas, imaginários e representações sociais vinculadas a um contexto político-social.

E confirmando, sobretudo, a necessidade do conhecimento sobre as representações sociais que norteiam o desenvolvimento do trabalho docente e dão suportes as relações estabelecidas com os alunos, direcionando o conteúdo curricular, a ser estabelecido na ação docente. Para abalizar tal argumento autor faz referência a Pedra (1997):

O professor, em sala, traz suas próprias representações, algumas elaboradas ainda no seu processo de qualificação e outras derivadas de sua experiência direta com as condições materiais do exercício profissional. Essas representações servem de filtros interpretativos tanto para o seu relacionamento com os alunos quanto para o conteúdo da disciplina que leciona. (OLIVEIRA, 2004, p. 16).

Tal pensamento resume a preocupação desta pesquisa em descobrir essas representações, pois, como processo elas se compõem de valores, crenças e costumes originados no cotidiano do professor, podendo ainda ser *assimilados* e *disseminados* no seu entorno, mediante os discursos defendidos pelo profissional da educação, sendo passíveis de mudanças a partir da reflexão sobre essas representações.

Ainda segundo Oliveira (2004), os professores não são meros expectadores, passivos, mas expressam, no seu cotidiano, resistências ao que está instituído, e essa atitude se verifica, principalmente, na sua prática pedagógica, pois a ação desenvolvida tem por base as imagens construídas no seu fazer educativo.

Em geral, tais representações são negativas e instituídas social e coletivamente, e as pessoas com necessidades educacionais especiais são vistas como seres inúteis pois, não contribuem com o social, ao contrário, muitas das vezes, se transformam em um peso, tanto para professores, quanto para a família. Não fosse esta a concepção mais generalizada e abrangente com certeza já teríamos avançado no reconhecimento desses direitos, garantidos para todos igualmente, não havendo necessidade de infindáveis embates.

Complementando, ainda com Oliveira (2004, p. 18) a respeito de tais representações: “Por serem em geral negativas, de inutilidade social, pela não-produtividade econômica e cultural, bem como pelo vínculo à anormalidade, a ética se impõe como um estudo necessário para a compreensão dessas representações”.

1.1.1 *Tempos não tão idos...*

Quando há evidências de que um determinado atributo torna o indivíduo diferente dos outros de uma mesma categoria, ele pode receber uma valoração como de alguém não apreciável.

Tatiana Platzer do Amaral (2000, p.116)

“Excepcional”, “mongol”, “deficiente”, “lelé”, “retardado”, “doido”, “aleijado”. A História não permitiu que as diferenças fossem observadas e analisadas pelo olhar da diversidade. As tentativas sociais de enquadrá-las no conceito de “anormalidade” foram bem sucedidas.

Os sentimentos de repulsa, paternalismo, medo, preconceito, revolta sempre permearam as relações do homem “perfeito” com os indivíduos que, em sua trajetória de

vida, apresentaram ou vieram a manifestar deficiências na sua formação biológica, quer visível, quer invisível.

Os termos citados acima são usados, muitas vezes, com sentido depreciativo, colocando os indivíduos especiais numa posição de inferioridade, como seres incapacitados para o desenvolvimento de atividades de cunho artístico, literário ou demais atividades domiciliares, e se referem, em muitos lugares, a pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Descreveremos, a seguir, algumas concepções acerca de alunos com necessidades educacionais especiais e o tratamento oferecido. A divisão do período histórico descrita está baseada em diversas publicações do Ministério da Educação e Cultura.

Iniciando com o período anterior aos anos de 1700, os deficientes eram concebidos como estando endemoninhados, ou como detentores de dons sobrenaturais, com poderes de revelações divinas. O comportamento social ocupava dois extremos. Sob a influência da religião e da ciência, esses indivíduos eram vistos, ora como ser divino (merecedor de respeito e admiração), ora como criatura pecadora (sofrendo rejeição), cuja punição se apresentava em forma de um defeito. (CARVALHO, 2000).

As ciências médicas, principal âncora na construção de conceitos (ou pré-conceitos) que transformam os muitos aspectos (social, econômico, cultural) da vida das pessoas, como por exemplo, a prática da esterilização em massa, para acabar com a transmissão das deficiências às progênes posteriores, e até na percepção de suas deficiências exclusivamente relacionadas a causas biológicas.

Entre os séculos XVIII e XIX, houve maior flexibilidade na aceitação social que, influenciada pelo humanismo renascentista, permitiu às pessoas com necessidades educacionais desenvolverem suas potencialidades. As idéias pedagógicas influenciadas

pelo pensamento filosófico de Locke, que considerava a experiência como fonte do saber, apontava que todo o conhecimento construído tinha como base os dados sensoriais.

A educação direcionada a estes indivíduos foi introduzida em fins do século XVIII, por Benjamin Rush, médico, norte-americano. Entretanto, o surgimento de uma instituição educacional aconteceu em 1817, com a criação, em Connecticut, do Asilo Norte-americano para Educação e Instrução dos Surdos e Mudos, um dos primeiros programas dedicados a área educacional especial.

As várias tentativas (1779) de oferecer aos deficientes um sistema educacional que fosse financiado pelo Estado não vingaram, devido à forte recusa da sociedade americana em arcar com impostos para uma educação voltada a beneficiar os pobres. (KARAGIANNIS e outros, 1999).

Outro pesquisador que influenciou fortemente o cenário mundial dessa época foi Rousseau (1712-1778), com a teoria do *bom selvagem*, onde “tudo o que provém da natureza é puro e imaculado, tudo que provém da sociedade é sujo e corrupto”. Nessa época, a proposta era ensinar apenas o que as crianças tinham capacidade de aprender e o que era útil e de interesse para as mesmas.

Nesse mesmo período os estudiosos Seguin (1846) e Montessori (1897) e, principalmente o médico Jean Marc Itard (1774-1838) se interessaram por pessoas com deficiências. Envidaram-se esforços sistematizados para oferecer atendimento especializado aos indivíduos com necessidades especiais, iniciando o nascimento da educação especial na Europa, na primeira década de 1800 (CARVALHO, 2000; MAZZOTA, 2003; JANNUZI, 1996).

Itard, defensor das idéias de Rousseau sobre a utilização da estimulação sensorial como forma de favorecer o desenvolvimento, na área de deficiência mental, trabalhou durante cinco anos para transformar o *menino selvagem*, também conhecido como

Selvagem de Aveyron, Vitor, uma criança de 12 anos encontrado na floresta de Aveyron, em 1799, na França, em um homem civilizado. (MAZZOTA, 2003).

No seu trabalho, Itard obteve êxito por utilizar as idéias de Thorndike e Hull, de repetir experiências bem sucedidas. Esse estudioso utilizou-se da instrução individual, programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensas. A literatura publicada por ele, intitulada *De l'Éducation d'un Homme Sauvage*, é considerada como o primeiro manual de educação para retardados (CARVALHO, 2000; MAZZOTA, 2003; JANNUZI, 1996).

Por volta dos anos de 1860-1890, novas mudanças no comportamento da sociedade se fizeram sentir, pois os tratamentos aos quais os deficientes eram submetidos, nem sempre bem sucedidos por não oferecerem a “cura” completa das deficiências, e a expectativa frustrada, de uma possível integração e de efetiva participação social tão esperada pelos grupos sociais de onde o indivíduo especial provinha, provocaram então grandes desilusões, entre estas:

- Não alcançar a cura total nos casos de deficiências mas severas, bem como sua total integração social;
- Os tratamentos não objetivavam a integração social do indivíduo, mas o treinamento dos mesmos;
- Diluição dos tratamentos sistemáticos e intensivos dos indivíduos severamente comprometidos;
- Os avanços tecnológicos das sociedades mais industrializadas ressaltaram e acentuaram as diferenças entre os indivíduos com necessidades especiais e os demais membros da sociedade. Foi assim que, no século XIX, retornou a idéia de proteção e custódia, abandonando as concepções pedagógicas alcançadas até então. (CARVALHO, 2000)

Tais desilusões se refletiram no enfraquecimento dos movimentos sociais organizados pela sociedade civil favoráveis à divulgação das necessidades educacionais especiais; os deficientes passaram a ser considerados pessoas perigosas à integridade dos demais, acontecendo a esterilização e a segregação impulsionadas pelo *movimento eugênico e os testes psicológicos*, como meio de controle dos deficientes. O pensamento corrente era o de que os traços individuais eram herdados e que a evolução humana baseava-se na transmissão genética. A melhor forma de evitar a disseminação da deficiência em gerações futuras seria o controle de natalidade, por intermédio da esterilização.

O período de 1890 até 1925 é ainda marcado pelo movimento eugênico. Imperava o controle da seleção geracional e racial. Havia a necessidade do controle dos “fracos de espírito”, como então eram conhecidos os deficientes mentais. Essas idéias são reforçadas por *sir* Francis Galton, no livro *Hereditary Genius*. Mendel também veio confirmar o pensamento de Galton acerca dos problemas genéticos da deficiência mental. Em 1912, baseados nos estudos de Goddard, sobre diversas gerações de uma mesma família com retardo mental, muitos países decretaram leis para esterilização de pessoas com deficiências, principalmente muitos Estados americanos.

Além disso, o mau uso dos testes de inteligência contribuiu sobremaneira para o retrocesso na integração das pessoas com deficiência, pois os resultados acabaram justificando a exclusão escolar e social delas. Surgem por volta de 1816, classes especiais baseadas nos resultados classificatórios dos testes de inteligência; a idéia principal era que esses testes se constituíam em uma panacéia para as deficiências, conforme mostra a citação abaixo, feita em 1921, por Jonh L. Tilsdley, um superintendente distrital dos Colégios da Cidade de Nova York:

Agora que estamos aptos a descobrir, nos primeiros anos da escola elementar... através do uso de ... testes (de inteligência), o que é uma seda pura e o que é uma orelha de porco... nós, como educadores, devemos... aplicar o processo educacional... para transformar a seda em uma bolsa de seda e a orelha de porco em uma bolsa de couro de porco (TILSDLEY apud KARAGIANNIS e outros, 1999, p. 35)

Entretanto, Orton (cientista que deu grande contribuição para os estudos sobre dificuldades de leitura nas crianças) descobriu, observando 125 crianças, que o resultado entre 70 a 79 era produto das dificuldades de leitura, propondo uma intervenção precoce e intensiva, com ênfase instrucional plurissensorial e sem destaque no visual da palavra. Orton designou essa variabilidade pelo termo de “estrefossimbolia”, ou seja, alterações ou mudanças de símbolos, tais como a troca de letras entre o p/q, d/b. (SISTO, 2002).

Nas décadas de 1925 a 1950, com o fim da I Guerra Mundial, surgiu a necessidade de reabilitação dos soldados mutilados nos conflitos. Os serviços criados para atenderem a essa população específica serviram, no entanto, para atender a um outro contingente, cujas deficiências não foram originadas nos conflitos militares.

Nesse período, a ciência genética descobriu que muitos outros fatores etiológicos não hereditários foram sendo identificados como causadores de deficiências, entre eles: as infecções, traumatismos e problemas endócrinos. Esses novos conhecimentos médicos sobre outras origens para o aparecimento de deficiências, por elementos orgânicos fizeram com que os fatores genéticos perdessem força como única fonte de deficiência. A partir dos anos 30, novamente surgem mobilizações em prol dos direitos humanos, chamando a atenção para a responsabilidade social, com os sujeitos especiais. (CARVALHO, 2000)

Com o advento da II Guerra Mundial, tornou-se imperativa a oferta de serviços especializados para os soldados, independente da deficiência apresentada. Essas posturas, manifestadas em vários países, refletiram no Brasil.

O desenvolvimento das ciências sociais e fisiológicas permitiu que outras doenças fossem descobertas, e novas concepções de deficiências surgiram, modificando a concepção hegemônica, sobre as causas hereditárias e orgânicas, descobrindo-se, também, que algumas patologias apresentavam um quadro reversível, podendo, inclusive, serem combatidas mediante tratamento específico, confirmando a afirmativa: “as convicções

mudam, os conhecimentos se multiplicam e passam a explicar de formas diferentes os diversos fenômenos” (CARVALHO, 2000, p.15).

Mesmo a ciência tendo apresentado uma outra vertente para as causas das deficiências, os sujeitos especiais não deixaram de ser estigmatizados e classificados, como vemos relatado por Sisto (2002), citando Pritchard (1963), tendo como base a lei de educação de 1944: as crianças com dificuldade de aprendizagem eram direcionadas a 11 categorias: cegos, cegueira parcial, surdos, surdez parcial, saúde delicada, diabéticos, subnormais, epiléticos, desadaptados, deficientes físicos e sujeitos com problemas de fala.

A partir de 1950 até 1970, sob a influência de movimentos educativos, pressiona-se o Ministério da Educação, que cria as “Campanhas Nacionais” para atender os cegos, surdos, deficientes mentais e oferecer, inclusive, tratamento de educação e reabilitação. A partir daí, desperta o interesse e o envolvimento estatal e de organizações privadas para a questão da deficiência. (MAZZOTA, 2003). Contudo, as mazelas no atendimento à educação especial ainda se fazem presentes, e muitos sujeitos são confinados em instituições especializadas em grande número; os programas educacionais não contemplam a todos os alunos. Predominam, nessa situação, os sentimentos de tolerância e compaixão.

Os segmentos sociais e educacionais envolvidos na luta pela causa das pessoas com deficiências impulsionaram pesquisas multidisciplinares, trazendo novos saberes sobre várias deficiências. Como, por exemplo, as descobertas nos Estados Unidos, com os programas de intervenção precoce, que preveniam os efeitos negativos das deficiências em âmbito social e cultural, e, em países escandinavos, a defesa do princípio da normalização, com o oferecimento de condições de vida similar às normas e padrões dos demais membros da sociedade.

Uma ação judicial impetrada em 1954 pela *Brown versus Board of Education*, nos Estados Unidos, tendo como veredicto que o aluno segregado não é igual aos demais

alunos, culminou na repulsa das opções segregacionistas para a educação dos alunos provenientes das classes minoritárias. (KARAGIANNIS e outros 1999)

A partir dessa ação, novos mandados legais surgiram, nas décadas de 1950 e 1960, solicitados pelos pais dos alunos reivindicando educação para seus filhos, além da fundação de organizações em apoio aos direitos dos deficientes, visando a que os espaços escolares apresentem as mesmas características dos demais ambientes escolares.

As reivindicações judiciais serviram para deixar vir a público que as restrições, por parte das instituições especiais (escolas ou classes), eram problemáticas. O resultado dos processos nos tribunais foi a garantia de que todas as crianças consideradas mentalmente retardadas teriam uma educação gratuita e adequada às suas necessidades e potencialidades.

No cenário nacional, a atenção a esses alunos mantinha um caráter assistencialista, havendo maior predominância para os cuidados pessoais, do que para as necessidades educacionais. As instituições eram consideradas filantrópicas, encaradas pelos familiares como um local seguro, permitindo-lhes tempo para o exercício profissional e outros interesses.

Objetivando conseguirem atendimento educacional para seus entes portadores de deficiências, os familiares começaram a recorrer judicialmente aos mecanismos legais, com o intuito de fazer acontecer, na prática, as resoluções educacionais a que os alunos têm direito, mas que, até então, não passara de discurso, como por exemplo, o acesso aos programas educacionais.

1.1.2 *Tempos idos... momentos de transição... nossos tempos...*

No transcurso da história, esta jamais apresentou os indivíduos com necessidades educacionais especiais como cidadãos; poucas são as narrativas históricas, em que o indivíduo com necessidades educacionais especiais é apresentado como um sujeito capaz, pensante, autônomo, em suas manifestações artísticas, culturais, literárias ou educacionais.

As pessoas que, nas mais diversas obras (o aleijadinho, por exemplo) e nos vários campos do conhecimento, se destacaram, causaram surpresa geral, tendo em vista que eram percebidas, na maioria das vezes, a partir de sua deficiência e não, da sua capacidade.

Em 1990, os movimentos dos direitos civis, consolidados na sociedade e empreendendo lutas a favor da inclusão sócio-educacional dos deficientes, tornaram-se mais atuantes, entre eles, a National Asssociation for Retarded Citizens (Associação Nacional para os Cidadãos Retardados), no âmbito nacional e internacional. Os recursos usados para a real efetivação da inclusão podem ser notados tanto nos empenhos para mudanças nas legislações educacionais vigentes em alguns países, quanto nos tribunais:

Os tribunais estão sendo cada vez mais solicitados a realizar julgamentos sobre a inclusão. Em um caso importante, Oberti contra Clementon (1993), um tribunal itinerante dos Estados Unidos ordenou a inclusão de um aluno com deficiência grave: 'Nós criamos a exigência regular do IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) para proibir uma escola de colocar uma criança com deficiência fora de uma classe regular, se a educação desta criança na classe regular, com ajuda suplementar e serviços de apoio, puder ser alcançada satisfatoriamente' (KARAGIANNIS e outros, 1999, p. 42).

Além disso, encontra-se disponível, hoje, um maior número de publicações direcionadas a propostas sócio-educacionais inclusivas, contendo informações abalizadas sobre as deficiências, e orientações didático-metodológicas, enfocando também o

relacionamento familiar, como se pode ver na referência bibliográfica no final deste trabalho.

1.1.3 *Nossos tempos... O cenário atual.*

Agora, início do terceiro milênio, precisamente 2000, apresentou-se uma outra perspectiva de educação inclusiva, com a proposta de uma escola realmente *para todos*. Esse processo inclusivo configura-se como extremamente complexo, considerando a dificuldade dos professores não habilitados, a organização curricular e a organização didática no cotidiano da escola.

Apesar dos entraves visando a concretização de práticas educativas realmente inclusivas, as publicações correntes vêm relatando experiências bem sucedidas de inclusão e a disposição do professorado em participar de um contexto escolar inclusivo, desde que recebam o necessário apoio para a realização de um trabalho pedagógico dessa natureza.

Mesmo diante da complexidade da discussão, da diversidade de ideologias subjacentes, é interessante entender o princípio que orienta essa perspectiva inclusivista, que é o “de romper com a discriminação destas pessoas na escola, configurada através das ‘classes especiais’ e que são diferenciadas das classes ditas ‘comuns’, tendo como pressuposto ‘uma educação para todos’, a educação que respeite as distintas peculiaridades sociais e individuais”. (OLIVEIRA, 2004, p.19)

Acompanha também, na atualidade, a polêmica tanto sobre a forma de inclusão educacional, quanto a respeito da terminologia no que se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais, pois, segundo Oliveira (2004), a utilização de novo

termo não significa simplesmente a substituição de um termo por outro, mas deve-se configurar em tema de relevância nos estudos sobre a questão.

Ante algumas reivindicações para a realização de um trabalho satisfatório, faz-se mister o atendimento de várias solicitações de caráter sócio-educacional, a saber: capacitação de recursos humanos, condições dignas para o exercício profissional, apoio, principalmente por parte dos familiares, programas de softwares educacionais e outros recursos didáticos.

Os conceitos veiculados pela mídia, ou nos discursos publicados por meio de literaturas que se referem à temática, aparecem como conceitos discriminatórios, numa concepção de indivíduos como inferiorizados. São concepções acompanhadas de motivos distintos que pendem para a crítica, utilizando termos depreciativos.

Situação similar acontece nos esforços de muitos em apresentar uma outra dinâmica relacionada ao conceito de **necessidades educacionais especiais**, bem como, nas representações relacionadas à terminologia, visto o que circula no contexto social é que essa condição de diferente confere uma identidade inferiorizada (TOMASINI, 2001).

As discussões acerca desse tema, em geral, são polêmicas; alguns teóricos são levados a fazer defesas em prol dos denominados “diferentes”, porque difundem que todos somos “iguais”, respeitando-se as características individuais de cada ser.

Felizmente, o século XXI vivencia a abertura de discussões frutíferas, as quais tramitam por trajetórias de avanços e não aceitam mais retrocessos na história, na luta pelos direitos sociais do indivíduo, nem tampouco que outras formas de extermínio se contraponham aos interesses de inclusão dos sujeitos que se encontram marginalizados, principalmente por parte dos falantes, ouvintes, andantes, visualizadores.

Observamos, na descrição dessa trajetória histórica, que os indivíduos com necessidades educacionais especiais ainda se encontram colocados à margem do processo de participação sócio-econômico-cultural, pois tais sujeitos não se adequam aos perfis de normalidade estabelecidos nas diversas estruturas sócio-econômicas. Suas vozes não suscitavam eco na participação e construção social, embora tal cenário esteja em transição e vislumbre no horizonte nuances de novas perspectivas de inclusão sócio-educacional.

1.1.4 O Contexto escolar... deslizando em caminhos tortuosos

A busca de dados sobre as representações sociais dos professores se deu na Escola Leobino Cardoso Ribeiro. É uma instituição educacional pública que oferece educação infantil, ensino médio, e educação de Jovens e Adultos. No início a escola disponibilizava educação para alunos até a quarta série. Com o crescimento da demanda populacional tornou-se necessário implantar o curso ginasial para atender alunos provenientes também da zona rural. Até o ano 2002, a escola era considerada de “médio porte”, embora contasse com 1.640 alunos. No mês de outubro do ano de 2003, foi elevada à categoria de “grande porte”.

Busquei conhecer a realidade da inclusão sócio-educacional, mediante as práticas educativas realizadas pelos docentes dessa referida instituição. Ela é composta de alunos cuja faixa etária varia desde os sete anos, passando por adolescentes, até chegar aos adultos que freqüentam seus respectivos níveis de ensino.

A escola em estudo desenvolve freqüentemente vários projetos educacionais. Conta com o recurso de uma sala de videoconferência, até o momento não muito utilizada por seu quadro docente, suscitando algumas reclamações generalizadas, devido ao deslocamento de uma turma para ceder o espaço para a referida atividade, passando a turma a ocupar um

espaço inadequado no desempenho das atividades de ensino-aprendizagem, em uma sala adaptada.

A maioria dos alunos da classe comum compreendia a necessidade de compartilhar lugares-comuns com os alunos do ensino especial, talvez pelos laços de amizade que já haviam tecido, passando a desenvolver relações de amizade, no entanto outros alunos provocavam perturbações no dia-a-dia desses alunos especiais, porque as relações eram frágeis e carecia de um trabalho que fortalecesse esse vínculo.

Na fala de alguns professores presentes durante o estudo, transparecia sua percepção de que a realidade vivida pelos alunos com necessidades educacionais especiais não estava indene de crítica, porque explicitavam sua insatisfação com o local destinado para sala de aula. Mas sua discordância não os levou a questionar junto à direção melhores condições para aqueles alunos, mesmo observando que o local mais contribuía para a exclusão do que para a inclusão, visto que era um ambiente sombrio, mal arrumado, carente de infraestrutura e não tinha recursos didáticos, nem material de apoio.

Evidencia-se, também, o frágil sustentáculo das relações entre professores e alunos com necessidades educacionais especiais. Em diversos momentos percebia-se a tendência do professor a tratamento infantilizado dos seus alunos. Essa infantilização do aluno contribuía para que o docente não visse nesse aluno sua capacidade de aprendizagem, desenvolvimento de sua autonomia, nem possibilitava o resgate da auto-estima.

Partindo dos argumentos acima, considero pertinente ter como questão de pesquisa *que representações sociais têm os professores do ensino regular comum público em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais?*

Visto ser esta pesquisa uma tentativa de encontrar respostas a questões que envolvem o campo de ação docente, e busca compreender as representações sociais dos professores que fazem parte do universo sócio-educacional dos alunos com necessidades educativas

especiais, configura-se como objetivo *identificar as representações sociais que os professores (não atuantes na educação especial) de uma escola inclusiva têm dos alunos com necessidades educacionais especiais.*

CAPÍTULO 2

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, INCLUSÃO SÓCIO-EDUCACIONAL, LEGISLAÇÃO E DIVERSIDADE - A BUSCA PELA COMPREENSÃO DE CONCEITOS NUMA COMPLEXA REALIDADE.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Freire (1993)

2.1 A teoria das representações sociais

Este capítulo aborda os primeiros pesquisadores que deram início às discussões, no Brasil, sobre a utilização das representações sociais, campo experimental da Psicologia Social, na área educacional. Apresenta a definição de representações sociais e como ela se estrutura. Traz ainda reflexões sobre as Identidades “anormais”; a diferença; a questão da diversidade, o atendimento institucionalizado aos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil, os desafios na inclusão educacional, e finaliza com a temática da inclusão numa tentativa de superação da exclusão, questionando quais os “todos” que estão na educação.

No Brasil, a maioria dos pesquisadores, principalmente das áreas de comunicação, enfermagem e assistência social (SÁ, 1998) e, mais atualmente, da Educação, utilizam as representações sociais para entender como os sujeitos pesquisados representam simbolicamente determinada realidade e, por meio dessas representações, como estruturam e realizam interferências nessa realidade.

Atualmente o debate das representações sociais confere a estas vários significados. Nessa perspectiva, um único conceito não explica, em sua totalidade, esse campo experimental da Psicologia Social.

Abrieux (2001) define as representações sociais como “um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação”, determinadas pela história de vida do sujeito, seu contexto sócio-ideológico e as relações traçadas com esse contexto.

As representações sociais podem ser entendidas, também, como um conjunto de crenças, valores e costumes, que conduzem, direcionam e também influenciam as ações cotidianas nas quais o sujeito está inserido. Elas podem vir à mente do sujeito, durante o processo cognitivo, por meio de imagens mentais.

De acordo com Jodelet (2001) as representações sociais têm como **objetivo** o de ser uma forma encontrada pelo sujeito para explicar e representar o seu mundo, de lhe atribuir significados.

As representações sociais se apresentam com um núcleo central e seus elementos periféricos. O núcleo central ou núcleo estruturante é a parte que permite a identificação do conteúdo da própria representação social; os elementos periféricos, a forma como a representação está estruturada e organizada.

Os elementos periféricos se constituem na parte mais flexível das representações sociais, ou seja, as mudanças que podem ocorrer nas representações acontecem, primeiro, nos elementos periféricos, e só posteriormente no núcleo central, sendo esse núcleo central a parte em que as mudanças são mais difíceis de acontecer. (ABRIC, 2000).

As representações sociais são disseminadas e reproduzidas no coletivo social. Segundo Anadon e Machado, “a noção de representação social possui suas especificidades: ela é gerada e reproduzida ao longo de intercâmbios sociais, constituindo-se como elemento pertencente à vida coletiva [...] elaborada em variados espaços sociais e debaixo de pressões e situações variadas” (2001, p. 15).

As representações sociais se efetivam através de dois processos: **objetivação** e **ancoragem**. A objetivação, segundo os autores acima, abordando a visão de Moscovici, é “a fase na qual as noções, os conceitos abstratos de uma realidade se concretizam”. E a ancoragem “consiste em incorporar os elementos de saber não familiares que criam problemas no interior da rede de categorias que é própria ao indivíduo”. (*Ibidem*, p.15 e 23).

Ou seja, Anadon e Machado (2001), citando Moscovici, descrevem as representações sociais como modalidades do pensamento corrente sobre situações cotidianas das relações do homem, a partir de realidades concretas ou simbólicas.

Tais representações podem ser expressas por uma inscrição, marca ou imagem. Na concepção de Silva (2000), os sistemas de significação são fundamentalmente sociais, pois não há indicativo de que uma palavra, cujo significado, em português, está ligado ao objeto que ela represente, assuma de fato um único sentido. A significação vem, então, a ser construída através da diferença. São os atores sociais que atribuem sentidos, significados.

O processo simbólico construído pela comunicação nos contextos sociais, embora compartilhados por determinado grupo social, provoca mudanças no comportamento, bem

como na concepção sobre um indivíduo e molda as práticas sociais veiculadas naquele espaço onde o sujeito se encontra inserido.

Os significados construídos mediante as representações sociais não são aleatórios; são intencionais e possuem objetivos. Tais representações são constituídas pelo estabelecimento das diferenças, as quais são estabelecidas por grupos sociais dominantes, que possuem o poder de atribuir uma identidade a determinado grupo social subalterno.

Para Anadom e Machado as representações sociais, para se configurarem como representações, devem, além de provocar mudanças nas práticas sociais, estar também sujeitas a tais mudanças.

As representações sociais são construções sócio-históricas que acontecem na dinâmica das relações sociais. Estas são identificadas por Anadon e Machado (2001, p. 31) em três momentos distintos: **primeiro**, os conhecimentos que são comuns a um grupo social; **segundo**, a posição assumida individualmente pelo indivíduo e **terceiro**, a maneira como as pessoas hierarquizam as posições no grupo.

O homem pode transformar determinadas situações e ser por elas transformado. Ele modifica práticas e comportamentos. Essa alteração dá-se também na esfera escolar, introduzindo modificações para adaptá-la às necessidades apresentadas pelos mais diversos alunos.

Lane concorda com a afirmativa anterior, ao afirmar:

Se a Psicologia apenas descrever o que é observado ou enfocar o indivíduo como causa e efeito de sua individualidade, ela terá uma ação conservadora, estatizante – ideológica – quaisquer que sejam as práticas decorrentes. Se o homem não for visto como produto e produtor, não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade, a Psicologia estará apenas reproduzindo as condições necessárias para impedir a emergência das contradições e a transformação social. (LANE, 1997, p.15).

Pesquisador e pesquisados podem ser moldados por relações sociais que os induzem a reproduzir ou transformar as condições sociais onde estão inseridos. E ambos são objetos de pesquisa construídos empiricamente, sendo que a pesquisa, como prática social, implica intervenção e ação de uns sobre outros.

Outros teóricos educacionais, como Bittencourt (2002) e González (2002), afirmam também que o conhecimento das representações sociais pelo próprio professor permite uma melhor reflexão crítica sobre o trabalho docente, além de permitir comparações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento tradicional sobre qualquer tema, principalmente os referentes às diferenças.

Jodelet, apud Sá, enfatiza a importância do estudo sobre as representações sociais, visto que elas são responsáveis pela criação e veiculação de processos simbólicos e imagens relativos a determinados sujeitos:

[...] alteridade do doente mental que engendra fenômenos de categorização e representação semelhantes àqueles constatados em todos os casos de 'diferença' (nacional, étnica, racial, etc.) e no caso de relações entre um endogrupo e um exogrupo; carga afetiva e imaginária da loucura que favorece a emergência de processos de simbolização, de condutas reativas significantes, etc. (SÁ, 1998, p.32)

As representações sociais se constroem numa dinâmica relacional, ora como produto, ora como processo. Enquanto produto elas resultam das opiniões, crenças, conhecimento do senso comum, e, como processo, referem-se à atividade mental que antecede ao produto, mediada pela comunicação social. As representações sociais, por atuarem de forma interativa, conseguem agir como transformadoras de uma realidade social.

Embora as representações sociais possam ser compreendidas como uma forma de atribuição de sentido, elas possuem um caráter de indeterminação, ligada a relações de poder, pois quem imputa um significado é sempre quem pode, e quem pode tem como premissa atribuir uma identidade que acaba por se perpetuar por meio da repetição nos

discursos, o que em geral, acontece com a identidade que é atribuída aos diversos grupos sociais, definida por uma outra classe social.

2.1.1 As Representações e a relação dos professores com os alunos com necessidades educacionais especiais: possíveis caminhos.

O trabalho com as representações sociais dos professores leva-os a perceberem as diversas facetas dos conhecimentos e das experiências que são construídas no cotidiano, e dos conhecimentos que são veiculados nos processos de interação social com outros grupos, outras pessoas, bem como dos conhecimentos que são produzidos no âmbito científico (BITTENCOURT, 2002).

Entende-se que as representações sociais dos professores são de fundamental importância na produção de novas veredas teórico-metodológicas educacionais e, sobretudo, visam contribuir com uma educação inclusiva, onde essa inclusão se pautar e para a diversidade, e deseja-se que os caminhos construídos e/ou traçados a partir do estudo dessas representações se transformem em elementos de inclusão sócio-educacional.

O conhecimento do processo inclusivo pautado na construção de relações interpessoais pode contribuir no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Conhecer a realidade em que o professor atua significa, sobretudo, segundo a professora Rego (1998, P.52) “Entender, compreender seus pensamentos, suas crenças, suas hipóteses, concepções e princípios explicativos. [...] podem oferecer interessantes perspectivas para a pesquisa educacional, assim como pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles”.

Este estudo fornecerá ao professor elementos teóricos, no sentido de conduzi-lo a refletir / repensar suas próprias representações sociais acerca dos alunos com deficiências, e as possibilidades de transformá-las em elementos que venham facilitar a inclusão sócio-educacional no espaço escolar.

Segundo Silva (2000) esta área do conhecimento é uma tentativa de apreensão do “real”, visando fazê-lo, o mais fielmente possível, por meio de sistemas de significação externos (através da pintura ou da linguagem) e internos ou mentais.

A necessidade em conhecer como os discentes são representados pelos professores do ensino regular, da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, permite detectar em quais premissas se baseia o trabalho do professor como agente da inclusão sócio-educacional. É a partir dessa representação que a escola tornar-se-á um local que permita e materialize a inclusão e permanência ou, ao contrário, sua prática poderá favorecer a exclusão dos sujeitos aprendentes.

Essa exclusão social¹ tenderá a se apresentar sob variadas formas. Mesmo existindo a ocupação de espaços físicos comuns (GENTILI, 1999), as condições de vida são diferentes (SILVA; VIZIM, 2001) e as práticas sociais acabam criando e perpetuando fatores de exclusão social, considerando os sujeitos com necessidades educacionais especiais como sub-cidadãos, passando pelos “sem-teto, negros, velhos, imigrantes”.

O Conhecimento das representações sociais possibilitam ainda, segundo Bittencourt (2002), a reflexão do contexto social e a construção de novos conhecimentos, inclusive pelos próprios professores. Outro argumento para a sua utilização é oferecido por Moscovici, ao afirmar que:

¹ “[...] em nossas sociedades dualizadas, a exclusão é invisível aos olhos. Certamente, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste século que começa. A exclusão e seus efeitos estão aí. São evidências cruéis e brutais que nos ensina a vida nas ruas, que comentam os jornais, que exibem as telas de cinema. Todavia, a exclusão parece haver perdido poder para produzir espanto e indignação em grande parte da sociedade”. In: Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. (GENTILI, 1999, p.51)

As representações são sempre um produto da interação e comunicação e tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social. (MOSCOVICI, 2003. p.21)

A interação e a comunicação existentes nos espaços escolares construíram e atribuíram, ao longo dos anos, identidades sobre pessoas, classes, grupos sociais, fazendo com que os sujeitos subordinados utilizassem determinados rótulos (negativos ou positivos) como marcas que os identificariam na sociedade, no transcurso da história, muitas vezes não lhes permitindo que novas identidades surgissem, mas cristalizando, a partir das existentes, sua posição na sociedade.

Conhecer o contexto sócio-educacional é vital para encontrar as respostas para os mais diversos comportamentos que as pessoas apresentam no seu cotidiano. Muitas vezes são condutas cristalizadas que, automaticamente, acabam sendo reveladas no discurso e nas práticas. Essa visão também encontra apoio de Chizzotti:

[...] porque há um interesse crescente [...] pelas questões rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou na sala de aula, e por todo sentido que as pessoas dão ao concerto de práticas e de comportamentos, prechos de significado social e político e de grande relevância para as ciências e para a educação. (CHIZZOTTI, 2002, p. 88)

Por isso, muitas inclusões, na realidade pseudo-inclusões, foram moldadas pelos professores a partir do comportamento pautado nas representações desses sobre o sujeito (o aluno) a ser incluído, permitindo, entretanto, que o indivíduo divida espaços comuns (escola), mas trazendo consigo uma marca (ou estigma) que o identifica como alguém diferente. Diferente em sentido social, econômico, regional. A marca simbólica é sinal para a exclusão gerada pelo preconceito, pela negação de uma outra cultura que, em geral, não é acolhida no grupo dominante, criando-se assim, um estigma.

De acordo com Picchi (2002), etimologicamente “inclusão” traz a idéia de “movimento”, “envolvência”, “abrangência”. Portanto, a inclusão envolve um amplo movimento e não pode ser considerada um processo estático. Afirma, ainda, que se requer o estabelecimento de uma dinâmica da integração com a própria inclusão. Se houver apenas uma dessas ações isoladamente, restará o que Biderman, apud Picchi (2002, p.13) chama de “introduzir, inserir”, onde a educação cumpriria apenas dispositivos legais e institucionais, não alcançando objetivos educacionais referentes à inclusão.

2.1.2 Primórdios educacionais: inclusões internacionais.

Eduque o [afro-americano] e você terá acrescentado pouca coisa à sua felicidade... Você não conseguiu... e não pode conseguir para ele qualquer admissão na sociedade nem simpatia dos homens brancos.

(Uma Comunicação ao Público dos Administradores da Colonization Society of Connecticut, p. 5)

A referida frase é dos anos em torno de 1828. Parece distante e é como se esta citação não fizesse parte do espaço escolar contemporâneo, mas, infeliz engano. Podemos observar que falas preconceituosas estão em toda parte, inclusive nos ambientes escolares, locais em que, por serem, um espaço privilegiado de contradições teóricas, as ideologias deveriam ser fortalecidas por valores sociais e educacionais, onde imperasse o respeito, independentemente de status social, crença ou filosofia de vida, a existência de um espírito solidário, cooperativo e participativo, em que a visão sobre os indivíduos fosse construída a partir de tais valores.

Devido ao enorme preconceito, econômico ou por uma condição física, ao longo da história, as instituições civis, religiosas e educacionais travaram árduas batalhas jurídicas e ideológicas sobre os direitos extensivos aos portadores de necessidades educacionais especiais, não como concessão, mas como direito adquirido de participação social e

educacional, tanto quanto os denominados “normais”. Estas questões foram debatidas em fóruns, com representantes de diversa formação ideológica, desde os contrários a inclusão educacional, até os seus defensores.

Nos Estados Unidos da América, até os anos 1800, as pessoas com deficiências se encontravam excluídas da educação formal, embora fossem vistos como membros das comunidades. Com a independência americana fizeram-se solicitações no sentido de separar educacionalmente os considerados deficientes e desviantes dos padrões (KARAGIANNIS, SATAINBACK e STAINBACK apud HAWES, 1991; ROTHMAN, 1971). Nos séculos XIX e parte do século XX era oferecida às pessoas com deficiência uma educação especial.

Embora o movimento social em prol da inclusão tenha sido lento, segundo os autores já citados, tem trazido grande progresso, tanto a nível local no que se refere à discussão das implementações, quanto a legislações internacionais, conseguindo fazer com que a inclusão sócio – educacional ocorra mundialmente. Progresso que se faz sentir, neste século XXI, pois atualmente os objetivos da educação especial são universais e alcançam uma gama de profissionais, docentes, pesquisadores das mais diversas áreas e interesses.

2.1.3 Inclusões: definindo algumas etapas

- ✓ 1700 - Benjamin Rush, considerado uma das primeiras pessoas a utilizar o conceito educacional de pessoas com deficiências;
- ✓ 1783 – Marcaram época várias instituições filantrópicas criadas por cidadãos ricos, cujos motivos, longe serem humanitários, eram o medo de que estes grupos marginalizados ameaçassem a República, recém-conquistada com a Guerra da

Independência. Mesmo assim, estas instituições foram importantes no estabelecimento de escolas públicas e instituições de reabilitações. Já naquela época pessoas se destacavam na luta em prol de reivindicações educacionais para as crianças com deficiências, dentre elas Samuel Gridley Howe.

- ✓ 1817 - Thomas Gallaudet criou um dos primeiros programas educacionais direcionados às pessoas com necessidades educacionais especiais (para surdos e mudos, como eram chamados). A partir daí a introdução de programas especiais educacionais teve impulso e surgiram outras instituições que ofereciam atendimento por área, como por exemplo: 1829, o Asilo para a Educação dos Cegos; 1848, a Escola Experimental para o Ensino e Treinamento de Crianças Idiotas. Estas instituições iniciaram a transformação da sociedade americana de colonial para nacional.
- ✓ 1842 a 1918 – devido à tendência de a educação ser oferecida geralmente em asilos, surge uma nova modalidade: “a escola comum”. Entretanto, nesta não se incluíam os alunos afro-americanos e nem os nativos americanos; eles eram os principais grupos excluídos. Os asilos e as escolas especiais continuaram, e as instituições direcionadas aos alunos cegos e surdos. Os alunos com deficiências físicas e déficits cognitivos permaneciam em alas separadas e não dispunham de serviços educacionais;
- ✓ 1900 a 1930 – o movimento eugênico ainda controla muitas ações sociais, fazendo com que pessoas com deficiências fossem esterilizadas em massa. Somava-se a esta prática a idéia de que tais pessoas traziam em sua carga genética a tendência à criminalidade e eram séria ameaça à sociedade. Estas idéias contribuíram para o fortalecimento da marginalização e segregação, levando ao surgimento de um currículo baseado nas habilidades e/ou necessidades do alunado, trazendo como consequência uma educação insuficiente para os alunos provindos das classes pobres ou alunos em desvantagens educacionais, que seriam confinados em ambientes não escolares;

- ✓ 1970 – a partir dessa década ganharam impulso os movimentos civis em torno de uma educação adequada e gratuita às pessoas com deficiência, e perdendo espaço a segregação educacional. O fortalecimento destas reivindicações foi consolidado mediante o Ato de Reabilitação de 1973, que garantia os direitos dos indivíduos ao emprego, e instituições que recebiam recursos federais;
- ✓ 1980 – maior discussão e abertura à inclusão educacional, embora muitos teóricos ainda sejam contrários. Naquela década, ganhou impulso a necessidade de conviverem em espaços comuns, alunos com e sem deficiências. Os alunos com deficiência deveriam freqüentar pelo menos um turno do ensino regular, inclusive os alunos com deficiências importantes.
- ✓ 1990 – Esta década traz, como característica distintiva das demais, um marco importante: a impossibilidade de voltar atrás no avanço já alcançado na história da inclusão social vigente. Os períodos anteriores foram marcados por idas e voltas na discussão e ação e inclusão educacional. Hoje, podemos dizer, dificilmente voltaríamos atrás no processo de inclusão sócio-educacional, atualmente em vigor nos diversos países. Os movimentos reivindicatórios referentes à inclusão trazem, em seu bojo, ideologias fortemente estabelecidas, quer em nível nacional, quer em nível internacional. Os países desenvolvidos e em desenvolvimentos são signatários de políticas comuns de inclusão educacional, e procuram agilizar o cumprimento de prazos para o alcance dos objetivos comuns internacionais.
- ✓ 1996 – Sancionada a **Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de nº 9.394/96. Considerada a mais avançada das legislações sobre a educação inclusiva. Traz, inclusive, dispositivos referentes ao aperfeiçoamento da carreira e à remuneração do professor.

2.1.4 Inclusões educacionais nacionais... Brasil mostre sua cara!

No Brasil, a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente no final do século XVIII e início do XIX. A Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1817) e a Revolução Pernambucana (1827) foram movimentos capazes de reunir uma diversidade de categorias profissionais - médicos, advogados, professores, juntamente com alfaiates, soldados e outros - em defesa de uma educação institucionalizada.

No ano de 1824 foi criado o Instituto de Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1856, mais tarde Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES.

A primeira Constituição do Brasil, em 1824, trouxe o discurso de uma promessa de “instrução primária e gratuita *a todos*” (grifo nosso), como inerente ao direito civil e político do cidadão, mas não passou realmente de um discurso, pois na prática não se efetivou nenhuma solução para os problemas.

Nesse momento histórico, a educação para os deficientes sofreu um abalo: a sociedade que nada fazia para incentivá-la, protegia-se juridicamente, privando o adulto deficiente ou o incapacitado físico ou mental dos seus direitos políticos (Constituição de 1824, Título 2º, Art. 8º, Parágrafo I, “Por incapacidade física, ou moral”).

Algumas leis atuaram como mantenedoras de práticas preconceituosas e de rótulos de “incapacidade”, porque tinham como objetivo proteger a sociedade contra esses incapacitados, que provocavam nos “normais” certo nojo, repulsa e também revolta diante das “aberrações da natureza”.

Devido a isso, muitos foram enclausurados em institutos para loucos (crianças e adultos permanecendo juntos), submetidos a internações muitas vezes desnecessárias, pois

retiravam do convívio familiar pessoas que apresentavam condições de conviver social e harmonicamente. Nesse contexto, cria-se a Lei Orgânica do Ensino Primário. No entanto, o ensino permaneceu do mesmo jeito, não havendo avanços nesta área.

Iniciou-se o ano de 1835 com sinalização de avanços no tratamento aos surdos-mudos, quando o deputado Cornélio França apresentou um projeto que foi posteriormente arquivado, no qual propunha a criação de cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos. A atitude das autoridades para com as deficiências apresentadas pelos indivíduos sempre esteve pautada no princípio da exclusão ou isolamento.

Em 1872 e depois em 1897, o Congresso de Estatística realizado em São Petersburgo (Alemanha) considerou necessário que se investigassem outras “imperfeições orgânicas - idiotismo, cretinismo e alienação mental”.

De 1870 até o final do império, as transformações na conjuntura do país não foram suficientes para imprimir um outro ritmo de atendimento aos incapacitados, que permaneciam ausentes as transformações. Apenas em 1874, duas instituições ofereciam tratamento para o deficiente, até então conhecido como “incapacitado”: uma unidade de atendimento junto ao Hospital Juliano Moreira em Salvador e a Escola México no Rio de Janeiro, que ofereciam ensino regular aos incapacitados físicos e cegos, com administração do Estado.

Os cegos e surdos-mudos foram atendidos em mais duas instituições: uma em Niterói e outra em Recife. Até a República, as instituições para essa clientela, juntamente com os incapacitados físicos, atingiram o número de seis, todas vinculadas ao Estado.

Com a proclamação da República em 1889, a Constituição de 1891 deu certa autonomia aos Estados na maneira de organizarem suas leis e sua administração, ficando a cargo do Congresso criar instituições de ensino superior e secundário na Federação.

Descartava-se a obrigação da educação primária e gratuidade do ensino que estava na Constituição de 1824 e que nesta (1989) não constava. Apenas os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro organizaram a educação primária, porém excluindo o “deficiente mental”, que continuava a receber tratamento em instituições psiquiátricas, misturado com adultos considerados loucos.

2.2 Inclusão ou exclusão: resolução de um problema ou as mesmas velhas mazelas?

Falar sobre inclusão, parece que se tratar de uma nova temática, carregada de velhas ilusões, do tipo: concretização de velhos sonhos em ver os diversos alunos (“normais” e “anormais”) compartilharem espaços comuns de maneira unida e feliz; poder perceber que não existirá uma educação denominada “educação especial”, o que subentende professores trabalhando de maneira eficiente com todos os alunos. E, por último, pensar que, a partir das mudanças introduzidas pela LDBN/96, as escolas serão melhor aparelhadas para garantir o acesso, a permanência e uma educação com qualidades para todos, com e sem deficiências.

Ledo engano, pois ainda teremos que permanecer, por um tempo, girando em torno de discussões que, certamente, originarão mudanças futuras na educação, pois algumas das atuais discussões em torno da educação inclusiva ainda demandam a concretização de sonhos que provavelmente não serão apenas utópicos. Falaremos sobre os velhos sonhos, sonhados e quem sabe futuramente concretizados?

Em geral, quando ouvimos o termo exclusão, mentalizamos rapidamente os discursos dos que geralmente se encontram à margem do processo de participação econômico-social. O que vem sendo debatido, fortemente, tanto relativamente à inclusão, quanto à

diversidade, que não tem sido contemplada nos currículos das escolas; essas, por sua vez, não possuem autonomia suficiente para proceder a mudanças, incluindo espaço / tempo para discussões no que se refere ao tratamento dispensado aos educandos com necessidades educacionais especiais nessa diversidade.

Outra faceta que vem à tona, relativa ao termo exclusão, é a desigualdade entre pessoas com e sem deficiências – atinente às oportunidades de escola, trabalho, acesso a bens e serviços - que deveriam atender, sobretudo, às características individuais das pessoas que apresentam necessidades especiais, inclusive, porque as dificuldades com que se defrontam no cotidiano, quando colocados em igual nível de concorrência aos considerados normais, são difíceis de serem ultrapassadas.

Além disso, a sociedade é estruturada sem considerar aqueles que necessitam de adaptações físicas ou tecnológicas, provocando uma maior exclusão: “Aqueles pessoas com ‘deficiências’ vivem uma exclusão que não se delimita aos muros da escola, mas é agravada nos diversos setores da vida social, em que são colocadas em confronto com aqueles denominados ‘normais’” (SILVA, S, 2001 p.8)

Quando uma situação perdura no seio da sociedade, tende a se normalizar e, ao normalizar-se, também se naturaliza e, ao se naturalizar, faz com que os indivíduos percam a capacidade de indignação diante de uma situação opressora.

Quando a preocupação da ação educativa desloca-se no sentido de propiciar oportunidades de auto-realização profissional e social ao indivíduo com necessidades especiais, alterações nas tendências segregativas e centralizadoras se fazem sentir, refletindo-se na organização de serviços e metodologia de ensino. Por isso, cabe à educação especial e, por extensão, ao profissional que atua nessa área, oportunizar o processo de socialização e, num sentido maior, de uma modificação mais substancial na organização do seu trabalho pedagógico.

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazer... deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1998, p.6)

O trabalho com as crianças que têm necessidades especiais não é apenas responsabilidade do professor, mas de toda uma comunidade formada por outros atores pedagógicos, bem como dos próprios pais que devem estar constantemente na escola, para manter abertas as linhas de comunicação; isso porque as “diferenças” existentes são negadas; capacidades são suprimidas; sua inteligência reprimida. Não podemos negar o outro porque traz capacidades e habilidades que lhe são peculiares e que nós não possuímos, e a escola deve aprender a conviver com essas diferenças.

Como somos vistos pelos nossos pares, no contexto social vigente, tendo como pano de fundo o cenário econômico globalizado? Quais as representações sociais que imperam no âmbito educacional dos professores, sobre os alunos com necessidades especiais?

Não se concebe refletir sobre a educação sem pensar na abordagem econômica. Conhecer a exclusão pela óptica econômica permite reconhecer a situação atual resultante, entre outros fatores, das interrupções dos financiamentos de programas educacionais pelo Banco Mundial (BIRD). Assim, tais projetos não foram suficientes para atender à demanda de uma educação acessível a todos e com qualidade, devido às constantes suspensões das propostas e desvios de verbas (ALMEIDA, 2001).

As formas de gestão da lógica empresarial alcançaram o domínio educacional, quando a proposta era a administração dos sistemas educacionais com a proporção de baixo custo e maior eficácia nos seus resultados.

Os projetos educacionais financiados tinham prazo certo para término, mas as paralisações no andamento dos projetos, visando adequar as estruturas escolares às mudanças no sistema de ensino, complicaram o cumprimento do término dos projetos, ocasionando sua suspensão.

Shirahige alerta para uma questão de fundamental importância: pensar o desenvolvimento econômico como estratégia imprescindível para que as pessoas alcancem a plenitude na busca e no uso do conhecimento, da ampliação de novos horizontes educacionais, enfim como ela mesma declara:

A questão da inserção social exige, antes de tudo, compreensão da relação economia e educação [...] Penso em desenvolvimento econômico como uma estratégia imprescindível, necessária para que as pessoas possam usufruir e buscar o conhecimento, cultura, convivência social pautada no diálogo, pactos, valores, normas e regras compartilhadas, prazer estético. [...]. Considero o desenvolvimento econômico um meio para o desenvolvimento de projetos educacionais, projetos de valorização do ser humano (SHIRAHIGE, 2003, p. 92).

Falar sobre os excluídos implica em que devemos conhecer, sobretudo, quem são essas pessoas denominadas assim pela mídia, principalmente pela força dos seus movimentos sociais, apoiados por líderes partidários que comumente aparecem nos meios de comunicação realizando suas manifestações e fazendo reivindicações, e que são conhecidos como “sem terra”, “sem teto”.

O financiamento educacional possibilitou a construção e ampliação no número de escolas, mas ainda não se tornou capaz de acabar com duas das grandes mazelas do sistema educacional, que são as evasões e repetências, o que culminou na produção de alunos rotulados e excluídos dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho.

Comprovando que os resultados no número de escolas não estão na mesma proporção em relação à aprendizagem, buscamos elementos obtidos no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB); Shirahige, comentando os dados publicados pelo Jornal “O Estado

de São Paulo”, sob título “Dificuldade de aprendizado é maior a cada ano”, aponta que as maiores dificuldades são em Português e Matemática, no período de 1995 a 2001, quando os alunos apresentam queda de quase 60% no seu desempenho.

Segundo pesquisas, a necessidade de sobrevivência pelo decréscimo no nível econômico e social, induz os pais a relegarem os filhos sozinhos à realização de suas tarefas escolares, não havendo o acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças.

A busca de novos conhecimentos implica, antes de tudo, disponibilidade financeira a fim de que o educador faça investimentos em sua profissionalização, objetivando que a aquisição desses conhecimentos possibilite novas práticas educativas não restritas apenas ao espaço físico da sala de aula, mas que seja socializada entre os envolvidos.

A não existência de espaços e tempos em que sejam oferecidas aos educadores, em geral, oportunidades de discutirem questões educacionais, já está, de antemão, se configurando em exclusão, principalmente econômica, de um dos principais sujeitos que poderiam contribuir, sobremaneira, para o processo de inclusão social.

Com o império da lógica neoliberal, certamente não seremos bem sucedidos em oferecer uma educação com qualidade a todos, pois, mais uma vez citando Almeida:

Uma educação que vise dotar o país de uma população capaz de participar ativa e criticamente na construção de um futuro melhor deve ter como objetivo a realização plena de seus cidadãos. Essa realização não pode se limitar ao domínio superficial dos conhecimentos e da cultura, visando a preparação imediata para o mercado de trabalho, mas sim formar para a realização pessoal e coletiva, no âmbito da edificação de uma democracia política, econômica, social e cultural. (ALMEIDA, 2001, p. 59)

As políticas educacionais estão apostando nas medidas que introduzem mudanças na organização didática, como as que visam a correção da defasagem idade/série, oferecendo

curso de aceleração com o objetivo de eliminar a reprovação e, novamente, do retorno da inclusão sócio-educacional do aluno.

Martins, citado por Almeida (2001), afirma que o entendimento das causas da exclusão, na atualidade, tem raízes no contexto social maior, que é a criação de uma sociedade paralela incluyente, se olhada do ponto de vista econômico, e excluyente do ponto de vista social, moral e político.

E será que a qualidade educacional oferecida aos alunos, no presente momento, não é uma outra forma perversa de exclusão social, quando não lhes oferecemos uma educação que dê sustentação para refletir sobre a sociedade da qual fazem parte, ou que lhes permita teorizar sobre as dimensões da realidade com a qual se confrontam?

Almeida, mais uma vez, indaga “[...] até que ponto esse projeto educacional não representa um refinamento da exclusão, na medida em que pode estar viabilizando uma escolaridade de menor qualidade aos alunos já vitimados pela exclusão?” (ALMEIDA, 2001, p. 65).

Portanto, o reconhecimento da existência da diversidade não implica na sobreposição de culturas. Todas contribuem para a expansão e aumento da diversidade. Essa é criadora de relações sociais, econômicas, históricas. Estabelece, assim, as mais diversas relações que, por fim, poderão gerar uma infinidade de novos conhecimentos.

2.2.1 Já dizia o ditado... as leis existem para serem quebradas! Ou para não serem cumpridas...

Temos, internacionalmente, um leque de leis, princípios e declarações que regem a inclusão educacional, que congrega objetivos de, que paulatina e continuamente, um maior

número de crianças venha a freqüentar a escola, independentemente de terem ou não deficiências. Essas Leis são os documentos principais que regulamentam determinadas ações a serem desenvolvidas na educação especial. Nestes documentos incluímos os que consideramos mais importante para a compreensão do que hoje é desenvolvido nesta área educacional.

Algumas dessas Leis são nacionais e outras internacionais; neste caso, contam com a participação de diversos países, instituições e organizações não-governamentais que construíram coletivamente documentos orientadores dos programas, serviços e ações que serão desenvolvidas na educação especial; espera-se que todos os países que participaram da sua elaboração, ou aceitaram tais diretivas, cumpram os requisitos para implantação dessas orientações.

A **primeira** referência internacional é a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien - Tailândia, de 5 a 9 de março - 1990), que traça os **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos; a **segunda** é a **Declaração de Salamanca** que traz alguns tópicos como: Princípios, Política e Prática em Educação Especial, Estrutura de Ação em Educação Especial, Linhas de Ação em Nível Nacional - Política e Organização, Fatores Relativos à Escola, Recrutamento e Treinamento de Educadores, Serviços Externos de Apoio, Áreas Prioritárias, Perspectivas Comunitárias, Requerimentos Relativos a Recursos, Orientações para Ações em Níveis Regionais e Internacionais; a **terceira** consideração é a da **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**, realizada em 2001. Consideraremos ainda a **Carta para o Terceiro Milênio; Conferência Internacional do Trabalho; Convenção de Guatemala e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**.

Admitindo a importância da educação enquanto “direito de todos”, sem exceção, e conscientes de que ela pode mudar os vários contextos mundiais, contribuindo, assim, para transformações efetivas na qualidade de vida, principalmente nos países menos

desenvolvidos, bem como considerando o contexto educacional mundial, em que dados alarmantes sobre a situação de mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, que não têm acesso ao ensino primário; a existência de mais de 960 milhões de adultos analfabetos funcionais em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; além disso, mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais², as autoridades de vários países comprometidas com a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, firmaram como objetivos:

Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem – segundo o documento, todos os indivíduos, independentemente de idade, devem usufruir das oportunidades relacionadas à aprendizagem. Entende-se que estas necessidades se referem à leitura e à escrita, à expressão oral, ao cálculo, à solução de problemas, incluindo também os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, oferecendo oportunidades para que as pessoas possam:

[...] sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Um **segundo** objetivo é no sentido de ter como pressuposto que, satisfeitas as **necessidades básicas de aprendizagem**, os membros de cada sociedade, individualmente, adquirem para si a responsabilidade quanto à perpetuação da herança cultural, lingüística e espiritual, promovendo a educação coletiva e individual, tendo ainda que defender a causa da justiça social, proteger o meio-ambiente, bem como respeitar os valores humanitários,

² Dados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

políticos e religiosos, empenhando-se pela paz, pela tolerância e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

O **terceiro** objetivo, se traduzirá no fortalecimento dos valores culturais e morais comuns, pois entende-se que indispensáveis por fazer com que indivíduos e sociedade encontrem sua identidade e sua dignidade.

Finalmente, o objetivo que tem a educação como “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Essa **Declaração Mundial** traz em seu bojo vários tópicos dos quais (impossível tratar de todos), faremos um resumo: a) esse item intitulado **Educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado** tem como principal eixo a luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: entendemos que isto implica não apenas num compromisso, mas que extrapola os níveis atuais de recursos, estruturas institucionais, currículos e sistemas de ensino, “para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes”, podendo realizar esta ação partindo do uso da informação e da comunicação.

A abrangência desse enfoque implicaria em **universalizar o acesso à educação e promover a equidade**, mediante algumas ações, de acordo com a própria **Declaração**, e que seriam:

- ✓ Concentrar a atenção na aprendizagem;
- ✓ Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; - propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e

- ✓ Fortalecer alianças.

Compreendendo que **Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade** implicam em que **todos** estejam incluídos na educação, e, por outro lado, que a educação tenha qualidade, procurando promover a redução das desigualdades, eliminando os obstáculos que dificultam a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, eliminando os preconceitos existentes na educação, facilitando o acesso inclusive das pessoas com deficiências e dos grupos minoritários excluídos.

Outro item importante é a referência a **Concentrar a Atenção na Aprendizagem**, e isso pode ser conseguido mediante o ensino de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Considerando o último item, dentre vários, e devido ao caráter mutacional da educação, a **Declaração** solicita que devemos **Ampliar os Meios e o Raio de Ação da Educação Básica**, mediante o entendimento de que a aprendizagem começa desde cedo e que:

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados; na escola e disponham de apoio adequado.

Outros tópicos igualmente importantes, mas que não serão aqui discutidos visto a obviedade dos próprios títulos, que a **Declaração** aponta são os seguintes: **Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, Fortalecer as alianças, Educação para todos: os requisitos, Mobilizar os recursos, Fortalecer a solidariedade internacional.**

2.2.2 Declaração de Salamanca: principais consequências para a inclusão educacional.

A **Declaração de Salamanca** é um documento orientador das práticas em educação especial. Nela o principal objetivo é que as pessoas com deficiência compartilhem espaços educacionais comuns em ambientes escolares, no sistema regular de ensino locais o menos restritivamente possível.

Aproveitando o momento excelente, em que se pôde contar com a participação de diversos membros, sociedades organizadas, pais, professores, advogados e, observando a boa vontade política para impulsionar a educação numa perspectiva da inclusão educacional, foi elaborado aquele documento, principalmente considerando que uma grande parcela das pessoas com deficiências não participam de uma educação comum, pois muitos nem sequer vão à escola.

Com a presença de 88 delegados de diversos países e 25 organizações internacionais, reunidos em Salamanca, Espanha, nos dias 7 a 10 de junho de 1994, reafirmaram o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a emergência de ações que concretamente possibilitassem que crianças, jovens e adultos com deficiência participassem do processo ensino aprendizagem, e que, ao mesmo tempo, os sistemas de ensino pudessem contar com um documento orientador dessas ações e práticas educacionais.

Essa **Declaração** define algumas propostas para a educação especial. Primeiro, apresenta os pressupostos da educação que culminaram com a sua elaboração:

- ✓ Toda criança tem direito fundamental à educação, e lhe deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

- ✓ Programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- ✓ Todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-las dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- ✓ Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, equacionam custo e eficácia de todo o sistema educacional.

Segue-se, no mesmo documento, o apelo a todos os governos signatários da **Declaração**, no sentido de envidarem esforços visando a melhoria da educação, como atribuir-lhe prioridade política e financeira, aprimorando seus sistemas educacionais, para que possam ter condições de incluir as crianças, independentemente de suas diferenças ou deficiências.

Uma das alternativas para transformar o sistema de ensino seria o desenvolvimento de projetos e programas descentralizadores, que contemplem uma educação voltada a pessoas com deficiências; o fortalecimento do intercâmbio entre países que já realizem estas práticas, inclusive desenvolvendo programas de identificação e intervenção precoces; investimentos na profissionalização do professor, tanto em serviço, como durante a sua formação.

Encorajar a participação de pais, da comunidade e de organizações de pessoas portadoras de deficiências, nos processos de planejamento e tomadas de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

2.2.3 Estrutura de ação em educação especial

A Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial, também realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias de ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, de organizações não-governamentais e outras instituições. Este documento está baseado na experiência dos países signatários da **Declaração de Salamanca**.

Em referência a essa estrutura, ela apresenta o objetivo mais amplo, no sentido de estruturar o planejamento da educação especial:

Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

Este tópico intitulado **Estrutura de Ação em Educação Especial** parte do princípio de que todas as escolas deveriam receber as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, ou de qual minoria faça parte. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. O documento considera que, em algum momento, as crianças em idade escolar apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e, por isso, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se tanto às que possuem dificuldades de aprendizagem, quanto as que apresentam deficiências.

Segundo o documento, atualmente o grande desafio da escola se refere ao desenvolvimento de pedagogias focadas nas crianças, possibilitando a estas uma educação

com qualidade, inclusive considerando as crianças que têm desvantagens severas. Ao estabelecer escolas com qualidade, segundo o documento, estaríamos contribuindo para eliminar atitudes discriminatórias no ambiente escolar, transformando-o em um espaço acolhedor.

Pautando-se pelo mesmo referencial, percebe-se a necessidade de uma pedagogia forte que possa contemplar as dificuldades apresentadas pela criança, considerando o ritmo próprio de cada uma em aprender, e não querer adaptar a criança ao processo de ensino-aprendizagem. Indica, também, que as diferenças humanas são normais. O documento enfatiza, ainda, que:

A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências tem sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Além das orientações direcionadas à educação especial, fazem parte das **Estruturas de Ação em Educação Especial**, os itens abaixo que, se consultados no original, direcionam o plano de ação para implantação de intervenções na respectiva área:

- ✓ Novo pensar em educação especial;
- ✓ Orientações para a ação em nível nacional:
 - Política e Organização;
 - Fatores Relativos à Escola;

- Recrutamento e Treinamento de Educadores;
- Serviços Externos de Apoio;
- Áreas Prioritárias;
- Perspectivas Comunitárias;
- Requerimentos Relativos a Recursos;

✓ Orientações para ações em níveis regionais e internacionais.

Os países que ainda não iniciaram um processo de construção de escolas inclusivas são incentivados a tratar dessa questão com urgência, considerando o avanço que a educação apresenta, e, sobretudo, por reconhecer o papel desempenhado por uma educação inclusiva. São aconselhados a investirem:

[...] provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio. Deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa, na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é, conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Essa **Estrutura de Ações** referencia as propostas sobre legislação e currículo no contexto do ensino regular, avaliação formativa, o uso da tecnologia com auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, com provisões de assistência as crianças com necessidades educacionais especiais. Mas, que seja oferecida a todas as

crianças uma educação de qualidade. Trata também do papel que os administradores locais e diretores escolares podem desempenhar na questão da inclusão educacional.

2.2.4 Recrutamento e treinamento de educadores.

Relativamente a esse tema, o documento reafirma que é extremamente importante, na medida em que a preparação de todos os educadores “constitui-se um fator chave na promoção de progresso, no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. [...] Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida”.

De acordo com esse tema, afirma-se que o treinamento, para ser bem sucedido, deveria “normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores, para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas”. Considera a possibilidade de, a partir do treinamento ministrado, os professores serem capazes de trabalhar em ambientes diferenciados, desempenhando importante papel nos programas de educação especial.

Salienta a importância do papel que as Universidades desempenham junta à educação especial, principalmente em questões sobre pesquisa, avaliação, treinamento e formação dos professores, podendo ainda estabelecer parcerias ou redes de trabalho com as instituições.

2.2.5 Serviços externos de apoio.

Os serviços de apoio externos são base para políticas educacionais inclusivas bem sucedidas. Os serviços de apoio contariam com a presença de profissionais como pedagogos, professores, consultores, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. As autoridades devem considerar de fundamental importância colocar à disposição das crianças tais serviços, que incluiriam desde apoiar as escolas regulares, por parte das instituições de treinamento, até quanto o trabalho de campo desenvolvido pelos profissionais das escolas especiais. Estes últimos poderiam ser utilizados como “centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto àquelas crianças com necessidades educacionais especiais”. O documento propõe ainda: “Tanto as instituições de treinamento, como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares”.

2.2.6 Áreas prioritárias

A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais poderia ser mais bem efetivada se o sistema dispensasse mais atenção aos “planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho, e educação de meninas”, referenda o Documento.

Aqui, não podemos marginalizar a educação infantil, que vem ocupando destaque no contexto educacional mundial, incluindo a oferta da educação na idade de zero a seis

anos, mediante a construção de creches e pré-escolas, oferecendo serviços educacionais e programas de intervenção e estimulação precoces.

2.2.7 Perspectivas comunitárias.

O convite à participação da comunidade e de organizações voluntárias na vida educacional dos educandos com necessidades especiais tem espaço garantido nesta secção, pois o mesmo é baseado em experiências positivas alcançadas por outros países, onde é forte a relação entre comunidade, pais e organizações voluntárias. Entende-se, sobretudo aqui, que os pais precisam de apoio e carecem de informações acerca do problema da deficiência, além da riqueza das lições bem sucedidas.

Enfatiza-se também, o papel que os pais das crianças com necessidades especiais desempenham e que pode ser fortalecido:

Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que desejam para suas crianças.

Além da atitude positiva diante das necessidades especiais, considera-se também a participação dos pais, professores, gestores e instituições voluntárias e, principalmente, das próprias pessoas com necessidades especiais, na elaboração de propostas de programas, administrando serviços ou defendendo mudanças direcionadas a esta modalidade de

educação; no caso, estas pessoas, mesmo que inicialmente tenham pouca ou nenhuma participação, deveriam ser *convidadas* a estar presentes nesses momentos, pois futuramente podem dar sua contribuição. .

2.2.8 Requerimentos relativos a recursos

Para o desenvolvimento de uma educação de qualidade há a necessidade de ofertas de recursos. Mesmo havendo compromisso de várias instituições, organizações, políticos, a educação só se desenvolverá com um mínimo de qualidade, se nela houver a demanda de recursos para o apoio ao treinamento de professores, ajuda técnica, material de consumo. O Documento salienta o seguinte:

Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se à união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem- Estar Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social, quanto educacional no que se refere à educação especial, requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar, tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

2.2.9 Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

Neste item as orientações vão no sentido de estabelecer parcerias com variadas instituições que possam oferecer suporte técnico e financeiro para concretizar as propostas de criar sistemas escolares inclusivos, de acordo com a própria **Estrutura de Ações**. Abaixo citamos algumas dessas orientações:

- ✓ Cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais;
- ✓ Assistência técnica direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento;
- ✓ A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes, no tocante à educação especial, poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas, sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional;
- ✓ Uma missão prioritária das organizações internacionais é a facilitação do intercâmbio de dados e informação de resultados de programas-piloto em educação especial, entre países e regiões;
- ✓ Desenvolvimento de uma ação conjunta internacional, em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências, através da educação, a qual, por sua vez, reduziria a incidência e o prevalecimento de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de alguns países;
- ✓ Apoio internacional ao desenvolvimento de seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas, em nível regional, e reforço à cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes, para a condução de estudos comparativos, bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos;
- ✓ A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da

educação especial, e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais;

- ✓ Encontros regionais e internacionais, englobando questões relativas à educação, deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais, organizadas pela UNESCO e por outras agências inter-governamentais e
- ✓ Deveria existir uma coordenação internacional, no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação, subjacente à estrutura emergente da informação.

2.3 Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão³

Em nossa **terceira** consideração de alguns documentos internacionais sobre pessoas com deficiência, estaremos referenciando a **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**, aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Québec, Canadá, e traduzida por Romeu Kazumi Sassaki, em 24 de setembro, 2001. Este documento, também procura divulgar e assegurar que as pessoas com deficiências tenham seus direitos assegurados, entre eles a liberdade, dignidade e igualdade, envidem esforços no desenho de uma sociedade, produtos e serviços mais inclusivos.

Esta Declaração, sucinta e breve, traz alguns pontos relevantes que, se aplicados, podem contribuir imensamente para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Um ponto importante, considerado prioritário, é “O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar, implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras e acessíveis, adquiríveis e úteis”. Requerendo planejamento estratégico, com a participação de várias instituições e setores. Compreende que ambientes, produtos e serviços acessíveis e inclusivos trazem uma série de vantagens: melhora o desempenho e a eficiência, resultando em economia de recursos financeiros contribuindo para o “desenvolvimento de capital cultural, econômico e social”.

Afirma, ainda, que todos os setores ganham com a inclusão e também são responsáveis pela sua implementação, orientando que o desenho inclusivo contemple também os currículos educacionais. Além disso, deverá haver transparência e acompanhamento das políticas, programas e práticas inclusivas, cabendo àquele Congresso “apoiar as parcerias contínuas e os compromissos orientados à solução, celebrados entre governos, empregadores, trabalhadores e comunidades em todos os níveis”.

³ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf

2.3.1 Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual⁴

Esta é uma outra declaração direcionada às pessoas com **deficiência intelectual**, também realizada em Montreal, Quebec, Canadá e intitulada **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**, realizada em 06 de Outubro de 2004, traduzida pelo Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, em Novembro de 2004.

Igualmente às demais, essa declaração considera que as pessoas com deficiências devem ter direitos assegurados, tais como liberdades fundamentais, apoiada pelo conjunto de declarações internacionais. Reafirma o compromisso dos Estados membros da Organização dos Estados Americanos (OEA), na luta contra qualquer forma de discriminação relacionada às pessoas com deficiência.

Reconhecendo os limites impostos, ao longo da história, aos indivíduos com necessidades especiais, procura o Documento alternativas para a diminuição desses impactos negativos em suas vidas. Denuncia também o fato de se negar às pessoas excluídas a oportunidade de participar da tomada de decisões consideradas importantes, como em relação a seus direitos, saúde e bem estar, considerando que as pessoas com deficiências ficaram impedidas de sua autonomia, pela concentração das decisões em mãos de tutores ou representantes, os postulados dessa declaração são:

- ✓ Reconhecem as necessidades e as aspirações das pessoas com deficiências intelectuais de serem totalmente incluídas e valorizadas como cidadãos e cidadãs, tal como estabelecido pela Declaração de Manágua (1993);

⁴ http://www.definet.org.br/decl_montreal.htm. Acesso em: 09/2006.

- ✓ Valorizam a significativa importância da cooperação internacional na função de gerar melhores condições para o exercício e o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais;

Podemos observar que aquela Declaração traz pontos comuns com as aspirações sociais e idéias que circulam nos contextos educacionais contemporâneos, mesmo que não postas em prática, e que já foram consideradas anteriormente: perceber que as pessoas com deficiências são iguais aos demais seres humanos e possuem liberdade, dignidade e direitos sociais, políticos, civis, culturais, direito à saúde e ao bem estar; as deficiências decorrem da própria condição dos seres humanos e fazem parte de sua experiência de vida; no entanto, tais pessoas devem ser reconhecidas como sujeitos de valores universais, independentemente de sua cultura.

Outra questão contemplada é a obrigatoriedade dos Estados em prover uma série de direitos. Devem também providenciar serviços e apoios necessários, permitindo às pessoas com deficiências tomarem suas próprias decisões; tais conquistas devem ser mantidas e garantidas pelo Estado:

proteger, respeitar e garantir que todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e as liberdades das pessoas com deficiência intelectual sejam exercidos de acordo com as leis nacionais, convenções, declarações e normas internacionais de Direitos Humanos. Os Estados têm a obrigação de proteger as pessoas com deficiências intelectuais contra experimentações científicas ou médicas, sem um consentimento informado, ou qualquer outra forma de violência, abuso, discriminação, segregação, estigmatização, exploração, maus tratos ou castigo cruel, desumano ou degradante (*como as torturas*).

Uma das inovações naquele documento refere-se, quando houver necessidade de interdição à pessoa com deficiência, a que esta seja uma suspensão por período limitado, com revisões periódicas, e complementa:

A autoridade independente, acima mencionada, deve encontrar evidências claras e consistentes de que apesar dos apoios necessários, todas as alternativas restritivas de indicar e nomear um representante pessoal substituto foram, previamente, esgotadas. Esta autoridade independente deverá respeitar o direito a um processo jurídico, incluindo o direito individual de ser notificado, ser ouvido,

apresentar provas ou testemunhos a seu favor, ser representado por um ou mais pessoas de sua confiança e escolha, para sustentar qualquer evidência em uma audiência, assim como apelar de qualquer decisão perante um tribunal superior. Qualquer representante pessoal substituto da pessoa com deficiência ou seu tutor deverá tomar em conta as preferências da pessoa com deficiência intelectual e fazer todo o possível para tornar efetiva a decisão que essa pessoa teria tomado, se tivesse capacidade de fazê-lo. (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

Observamos que esta Declaração se apresenta mais avançada, uma vez que traz orientações a alguns segmentos sociais, dentre eles ao Estado, às famílias, às pessoas com deficiências intelectuais, às Organizações Internacionais, aos agentes sociais e civis. Às pessoas com deficiências intelectuais e a seus familiares uma das informações é no sentido de:

Tomar a consciência de que eles têm os mesmos direitos e liberdades que os outros seres humanos; de que eles têm o direito a um processo legal, e que têm o direito a um recurso jurídico ou outro recurso eficaz, perante um tribunal ou serviço jurídico público, para a proteção contra quaisquer atos que violem seus direitos fundamentais reconhecidos por leis nacionais e internacionais.

Tomarem-se seguros de que participam do desenvolvimento e da avaliação contínua da legislação vigente (e em elaboração), das políticas públicas e dos planos nacionais que lhe dizem respeito;

Cooperar e colaborar com as organizações internacionais, governamentais ou não-governamentais no campo das deficiências, com a finalidade de consolidação e fortalecimento mútuo, a nível nacional e internacional, para a promoção ativa e a defesa dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências. (DECLARACAO DE MONTREAL, 2004).

2.3.2 Carta para o Terceiro Milênio

Nosso próximo documento é a **Carta para o Terceiro Milênio**, aprovada em 9 de setembro de 1999. Esta Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL. A

tradução novamente feita do original por Romeu Kazumi Sassaki. Nela aparece a solicitação de que os direitos humanos das pessoas possam ser reconhecidos, protegidos e efetivamente posto em prática: “cada pessoa em qualquer sociedade deva ser reconhecida e protegida. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade”.

Reconhece que é negado às mulheres, crianças e homens que tenham deficiências os direitos mais básicos em nível nacional, num contingente de mais de 600 milhões de pessoas. Segundo a carta, o objetivo é a igualdade de oportunidades para todos que tenham deficiências, e que isto seja natural mediante o uso das políticas e leis inclusivas.

Afirma que:

[...] O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição Humana. (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999).

Informa que 10% de qualquer sociedade venham a ter uma deficiência; e uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência. Principalmente nos países em desenvolvimento a exclusão, em todas as formas, tem colocado as pessoas com deficiência no patamar mais baixo da condição sócio-econômica. Apresenta esperanças, uma vez que:

O século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade, é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade: ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão deles na vida comunitária. Com este acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo.

Ironicamente observamos que muitas das deficiências que acometem, atualmente, os indivíduos poderiam ser evitadas mediante políticas públicas mais eficientes na área da saúde, pois como declara a própria Carta:

A cada minuto, diariamente, mais e mais crianças e adultos estão sendo acrescentados ao número de pessoas cujas deficiências resultam do fracasso na prevenção das doenças evitáveis e do fracasso no tratamento das condições tratáveis. A imunização global e as outras estratégias de prevenção não mais são aspirações; elas são possibilidades práticas e economicamente viáveis. O que é necessário é a vontade política, principalmente de governos, para acabarmos com esta afronta à humanidade.

A Carta ainda acrescenta que, no limiar do momento histórico em que nos encontramos, devemos ter políticas que respeitem, sobretudo, a dignidade do outro. Coloca, também, que qualquer programa de assistência deve ter parâmetros de acessibilidade, para que as pessoas com deficiências possam cotidianamente ser incluídas.

Igualmente aos outros documentos, faz exigências tais como: ter acesso a tratamentos, informações, tecnologias assistivas, receber serviços de reabilitação, fazer parte das políticas de planejamento, existência de organizações de pessoas com deficiências.

E finaliza, conclamando toda as nações a respeitarem o direito de cada indivíduo com necessidades educacionais especiais, de ser incluídos em todos os aspectos da vida cotidiana.

2.3.3 Conferência Internacional do Trabalho

Este texto apresenta argumentos relacionados ao trabalho a ser desenvolvido pela pessoa com deficiência. Esta convenção criada em Genebra em 1º de junho de 1983,

intitulada “**Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes**”, utiliza-se de algumas recomendações sobre a habilitação e reabilitação profissional dos deficientes (1955), e da Recomendação sobre o desenvolvimento dos recursos humanos, 1975. A partir da primeira Recomendação (1955), observaram-se mudanças progressivas dispensadas às necessidades de reabilitação, incluindo a legislação e a atenção dos Países Membros, relacionadas a tais recomendações.

O documento está dividido em cinco partes, versando sobre variadas temáticas; entendendo que as pessoas com deficiências deveriam ter uma participação plena no desenvolvimento social, resolveu-se criar acordos em nível nacional e internacional, que fortalecessem as ações, desenvolvidas em qualquer espaço, rural ou urbano, assegurando principalmente a “igualdade de oportunidades e tratamento a todas as categorias de pessoas deficientes no que se refere a emprego e integração na comunidade”.

A **primeira parte** do texto é *Definições e campo de aplicação*. Em seu Artigo 1º, apresenta o conceito de pessoas deficientes como sendo “todas as pessoas cujas possibilidades de obter e conservar um emprego adequado e de progredir no mesmo fiquem substancialmente reduzidas devido a uma deficiência de caráter físico ou mental, devidamente comprovada”. Declara ainda, que a finalidade da reabilitação profissional é a de que a pessoa com deficiência adquira e apresente progresso no emprego, entendendo que, assim, haverá inclusão social desse indivíduo. A aplicação dos dispositivos desta Convenção respeitará, contudo, as condições, os costumes e hábitos nacionais.

A **segunda parte** é **Princípios da Política de Reabilitação Profissional e Emprego Para Pessoas Deficientes**, que em seus Artigos (2º, 3º e 4º) indica ficar sob a responsabilidade dos países membros o compromisso para formular, aplicar e revisar as políticas nacionais sobre reabilitação e o emprego de pessoas deficientes, bem como a observância de que as políticas considerarão o princípio de igualdade de oportunidades e de tratamento entre o grupo de trabalhadores com deficiências e os dos trabalhadores em geral. O Artigo 5º observa a necessidade de se consultar as organizações representantes dos

empregados e empregadores (com e sem deficiências) sobre a aplicabilidade dessas políticas.

A terceira parte é Medidas a Nível Nacional para o Desenvolvimento de Serviço de Reabilitação Profissional e Emprego para Pessoas Deficientes, que (Artigos 2º, 3º, 4º e 5º) será regido por legislação nacional, conforme as condições e experiências nacionais, fazendo empenhos para sua aplicação (Artigo 6º). E o Artigo 7º complementa:

As autoridades competentes deverão adotar medidas para proporcionar e avaliar os serviços de orientação e formação profissional, colocação, emprego e outros semelhantes, a fim de que as pessoas deficientes possam obter e conservar um emprego e progredir no mesmo; sempre que for possível e adequado, serão utilizados os serviços existentes para os trabalhadores em geral, com as adaptações necessárias.

O registro ainda trata do esforço que cada país membro deverá desenvolver no sentido de assegurar formação e disponibilidade de profissionais qualificados, para oferecer orientação profissional de formação, de colocação e de emprego de pessoas deficientes.

A **quinta parte** são as disposições finais, informando das obrigações dos países membros para com o documento firmado; a vigoração dele a partir de doze meses, da data de ratificação por cada país membro, bem como sua suspensão após período de dez anos.

2.3.4 Convenção da Organização dos Estados Americanos ou Convenção da Guatemala

Como os demais registros, este mais uma vez trata de prevenir e eliminar qualquer forma de discriminação para com pessoas com deficiências. No Brasil entrou em vigor a 14 de setembro de 2001. Foi a partir do “compromisso do Panamá com as pessoas portadoras

de deficiência no continente americano” que o Conselho Permanente encarregou um grupo de trabalho com responsabilidade da criação de um projeto de convenção interamericana, com o propósito já relatado. O conceito de deficiência é entendido como: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. A idéia de discriminação contra as pessoas com deficiência é apresentada assim:

Significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, por parte das pessoas portadoras de deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Os Estados-Partes, para alcançar os objetivos descritos nesse texto, deverão contar com o apoio de todos os segmentos sociais de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou qualquer outro que contribua com a efetiva eliminação da discriminação, e posterior integração à sociedade do indivíduo com deficiência.

A eliminação das barreiras contará com as autoridades governamentais ou entidades privadas no setor de prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração; eliminação das barreiras arquitetônicas em prédios, na comunicação e demais construções e adaptação de veículos.

Os Estados-Partes estão obrigados a tratar as deficiências que são preveníveis, oferecer a população programas de detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação. Aos que já tenham deficiências oferecer educação, formação ocupacional, prestação de serviços para elevar a qualidade de vida e a eles possibilitar independência.

Propor campanhas de sensibilização, possibilitando a convivência pacífica e o respeito entre as pessoas com e sem deficiências.

Outro compromisso que acompanha a convenção é oferecer apoio efetivo para a pesquisa científica e tecnológica, para a prevenção das deficiências, a descoberta de tratamentos, alternativas de reabilitação e integração social. Contribuir com o desenvolvimento de meios e recursos que facilitem as atividades do cotidiano e a auto-suficiência.

Para que essa Convenção seja aplicada, é obrigatório aos Estados-Partes o acompanhamento dos compromissos assumidos, e isto acontecerá mediante o estabelecimento de uma Comissão para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, constituída por um representante designado de cada uma das partes, iniciando os serviços dentro de 90 dias da ratificação desta Convenção pelos Estados-Partes.

2.3.5 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes

Esta **Resolução** foi aprovada pela **Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas** em **09/12/75**. O objetivo deste documento é assegurar os Direitos das Pessoas Deficientes. Considera pessoa deficiente como sendo: “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”. Afirma que os direitos de tais pessoas não poderão ser parciais, pois estão acima de qualquer forma de discriminação, o que inclui, também, estarem em base comum com as pessoas que não tenham deficiências, desfrutando de uma vida decente, normal e plena.

Assegura os direitos civis e políticos, apelando para o parágrafo 7 da **Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas**. Resguarda o direito à capacitação, visando o desenvolvimento da autoconfiança, o tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo também: “aparelhos protéticos e ortóticos, a reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, e que acelerem o processo de sua integração social”.

Adverte quanto à segurança econômica e social e às condições de vida decente, ao direito ao trabalho, ao desenvolvimento de atividades úteis, produtivas e remuneradas, considerando o nível de suas deficiências, e à participação em sindicatos, à convivência familiar ou similar, à participação em atividades de lazer, educativas e sociais. Faz restrições quanto ao tratamento domiciliar que seja diferenciado:

Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade.

Traz alerta quanto à perspectiva de exploração, tratamento discriminatório, abusivo ou degradante; a terem direito à assistência legal, divulgação dos direitos contidos nesta Declaração, junto aos familiares, à comunidade e a outras pessoas com deficiências.

2.4 Leis nacionais... elas existem...

Nesta seção abordaremos algumas das principais Leis que regem a educação especial, visto não dar para contemplar toda a legislação (Leis, pareceres, resoluções) referente à

inclusão educacional. Dentre elas, citaremos a **primeira** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de nº 4.024/61, a **segunda** LDBN nº 5.692/71, a **terceira** e última LDBN de nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares para a educação especial. Estes documentos, cuja elaboração e implantação trazem marcas dos diversos segmentos educacionais ali representados, visto terem sido construídos a partir de discussões fecundas, realizadas por profissionais da educação, professores, gestores e movimentos de luta em prol da inclusão educacional.

O Brasil não fica aquém de nenhum país desenvolvido quando os quesitos são os aspectos legais da educação inclusiva. Infelizmente, a dificuldade hoje, é a viabilização dessas leis. É encontrar mecanismos que exijam sua existência não mais em nível de papel, mas na prática, e juntamente com a participação das autoridades legais, principalmente. A partir desse momento, dava-se atenção àquele segmento educacional, então visto como “especial” porque não acontecia nas escolas “comuns”, ou seja, ainda não era realizada a educação especial almejada por muitos no sistema “regular” de ensino.

Em virtude da organização dos movimentos civis, dos fóruns educacionais, dos serviços assistenciais e dos debates em prol da inclusão sócio-educacional, surgiam teorias reforçando fortemente a existência de apenas um sistema de ensino, o regular, que contemplasse, em seu bojo, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, transformando-o em um único sistema de ensino.

A primeira referência à educação especial aparece na LDBN nº 4.024/61; nela aparece o uso de uma terminologia que marcou os alunos com necessidades especiais educacionais e, pela qual ainda hoje, em muitas escolas e lugares, são conhecidos: “**alunos excepcionais**”. Embora esta Lei contemple a educação especial, podemos observar que não abrange a gama de situações que envolvem esta área, como por exemplo, não considera as questões pedagógicas, curriculares e organizativas. Apenas indica, em seu **Artigo 88**, que: “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”.

Com a legislação educacional nº 4024/61, o excepcional, para ser integrado à comunidade, deveria ter uma educação enquadrada no sistema geral, embora a Lei não especificasse o que significava *sistema geral*. (MAZZOTA, 2003) (grifo nosso). Em seu artigo 89, reafirma o compromisso dos poderes públicos de proporcionar tratamento especial, mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções à iniciativa privada para com a educação especial.

Legalmente estaria assegurado tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais; no entanto, não há clareza no significado de “tratamento especial”. A educação especial poderia ser oferecida no “sistema geral de educação”. (MAZZOTTA, 2003).

Esta Lei, polêmica, sofre várias críticas, porque dá margem a diversas interpretações, e destina **dois Artigos** para a educação especial: os **Artigos 88 e 89**. Uma dessas críticas é feita por Mazzotta (2003, p. 68):

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação aos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível.

Outra crítica tecida pelo mesmo autor refere-se ao uso do termo “sistema geral de educação”, porque não permite aos leitores identificar claramente qual é o seu significado, levando em consideração que poder-se-ia interpretar a expressão “geral” como se aí estivessem envolvidos “situações diversas e em condições variáveis”, ou ainda, segundo o autor, até mesmo com uma conotação “universal” no que se referisse a um conjunto de situações, e que estariam sendo contemplados, nesse “sistema geral de educação”, os serviços educacionais comuns e os serviços educacionais especiais. (MAZZOTTA, 2003, p. 68).

Essa expressão faz, também, com que se subentenda a existência de um “sistema especial de educação”, a partir do momento em que “a educação dos excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação”, confirmando tanto a existência real de um sistema paralelo, quanto a exclusão da educação especial do sistema escolar de educação.

Ainda no **Artigo 89** da mesma Lei, há a obrigatoriedade dos Poderes Públicos em oferecer “tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” a instituições privadas, para incentivo à educação dos excepcionais, desde que avaliadas e aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. (MAZZOTTA, 2003, p. 68)

Como não houve esclarecimentos, entre os Poderes Públicos e as instituições que ofereceriam educação aos excepcionais, em que condições ocorreria essa educação, que tipo de educação, em que sistema de ensino, se os serviços prestados seriam comuns ou especializados, acabou gerando uma série de conflitos de ordem política, técnica e legais, pois qualquer serviço que se prestasse ao atendimento aos excepcionais, mesmo fora das escolas, se avaliados positivamente pelos Conselhos Estaduais de Educação, teriam direito ao “tratamento especial”, recebendo os recursos financeiros prometidos.

Observamos que o Estado, em grande parte, se abstém de arcar com a educação especializada, pois em sua maioria ocorre em instituições privadas que recebem ajuda financeira, e a partir daí a educação especial ainda mantém, como até hoje, um caráter assistencialista.

A segunda Lei, a de nº **5.692/71**, posteriormente alterada pela Lei nº **7.044/82**, que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus, eliminando a dicotomia entre ensino secundário e ensino profissionalizante, dedicou o **Artigo 9º** aos alunos excepcionais com a oferta de “Tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. O “tratamento especial” seria definido pelas normas dos Conselhos Estaduais de Educação.

Eles seriam os responsáveis pela regulamentação dos serviços desenvolvidos pelas Instituições.

Com a Lei 5692/71, destinada aos 1º e 2º graus, o objetivo para a educação especial é o de “Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (MAZZOTTA, 2003, p. 69)

Segundo Mazzotta (2003, p.69), pode-se entender que “tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da Lei nº 4.024/61 como também que embora desenvolvida através de serviços especiais, a ‘educação dos excepcionais’ pode enquadrar-se no ‘sistema geral de educação’”. Nesse momento, a visão da educação especial era clínica e/ou terapêutica, pois seu atendimento pendia para uma posição preventiva e, ao mesmo tempo, corretiva.

Entretanto, a defesa pela oferta da educação especial aumenta. O fundo, por trás dessa defesa, se dá em virtude de que, naquele momento, a educação é vista como elemento chave para o aumento da produtividade, ou seja, tudo gira em torno do mercado de trabalho, quer direta, quer indiretamente, visto que, com a inserção do aluno especial na escola, os responsáveis ou seus familiares, que gastavam tempo em seus cuidados e seguranças, são dispensados da função de cuidar para oferecer mão-de-obra na produção industrial. E também aqueles que são especiais, mas, possuem condições de trabalho, podem contribuir para o desenvolvimento da indústria no país.

Para consolidar essa posição de ver todos os indivíduos com necessidades especiais como mão de obra para o mercado de trabalho, criam-se, nas instituições de atendimento especializado, várias oficinas, com a finalidade de preparar para o trabalho, considerado naquele momento elemento básico para a integração social das pessoas.

Nessa década a educação especial avança, sendo contemplada com programas educacionais próprios, dentro da educação especial e não mais na educação geral, como feito anteriormente. Em 1972, ela foi incluída no Plano Setorial de Educação e Cultura, dando origem, em 1973, ao CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, órgão federal ligado ao Ministério da Educação e Cultura, posteriormente transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESP, em 1986. Esse órgão começa a desempenhar importante papel no desenvolvimento de programas de prevenção, educação e assistência ao aluno com deficiências. Em 1986, aparece, pela **primeira vez**, a expressão “educando com necessidades especiais”.

2.4.1 ...Para não serem cumpridas!

Atualmente o sistema de ensino brasileiro é regido pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**, que, ao contrário das anteriores, apresenta um caráter mais inovador. Carvalho (1999, p. 88) cita Saviani (1997, p. 218) que traz à atenção o fato de a educação especial ter tido mais espaço: “um lugar mais destacado, ao se configurar como um Capítulo autônomo”.

Esta Lei ficou em discussão no Congresso Nacional desde 1988, até ser sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 20 de Dezembro de 1996, contendo expectativas no contexto educativo e dúvidas acerca de seu cumprimento. Ela apresenta enorme avanço na questão da educação inclusiva, dedicando o **Capítulo V** exclusivamente à educação especial. Nela a educação deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, contando com o auxílio de serviços de apoio especializado, se necessário, tanto no que se refere as autoridades municipais, quanto ao professorado em geral. Ela contempla a educação especial da seguinte maneira:

Primeiro, traz o **conceito** de educação especial em seu **artigo 58**: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Segundo Carvalho (1999, p.86) a Lei “faz referência aos que apresentam deficiências e aos superdotados”.

O conceito de educação especial para muitos envolvidos em educação apresenta um aspecto ambíguo, de difícil interpretação. Uma dessas críticas é feita por Saviani (1997, p. 218), ao fazer a seguinte referência, como tendo “um caráter circular, vago e genérico”, e o entendimento do conceito é princípio fundamental para “viabilizar a implementação dos preceitos legais” (CARVALHO, 1999, p. 90)

Na **LDBN**, no mesmo Artigo, pudemos observar algum progresso, como a oferta de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as demandas dos alunos da educação especial. (Parágrafo 1º). Outra novidade é o atendimento educacional feito a partir das condições do aluno, quando o mesmo não puder ser incluído na classe regular de ensino, deverá então ser atendido em classes, escolas ou serviços especializados. Também há a oferta do atendimento à criança de 0 a 6 anos, que não fora contemplada anteriormente.

Não sendo possível essa modalidade educativa na rede regular de ensino, o aluno com necessidades especiais poderia freqüentar a sala de recursos, classe especial, escola especial ou utilizar os serviços de um professor itinerante (Parágrafo 2º). Em seu Parágrafo terceiro estabelece que a educação especial deveria ser oferecida desde a educação infantil. (SAVIANI, 1997).

Essa Lei (LDB 9394/96) sofre muitas críticas, principalmente dos Art. 5º, Inciso III, Parágrafo 5º e item ‘c’ do Inciso II do Art. 24 e Art. 42 que tratam da criação, pelo poder público, de formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independente da escolarização anterior, que, no dizer de Carvalho:

[...] independente da avaliação anterior, é medida importante para alunos com necessidades especiais. Mas, se cumprida [a LDBN] ao “pé da letra”, poderá levar a alguns exageros. Nesse sentido, alunos que não tiveram suas necessidades educativas especiais minimamente atendidas ao longo do 1º grau, poderão até concluí-lo em nome da obrigatoriedade do ensino, embora saiam despreparados para o mundo do trabalho ou para as práticas sociais. (CARVALHO, 2002, p. 75)

Ressaltando que, no caso dos alunos com necessidades especiais, a defasagem na qualidade do ensino e, portanto, do aprendizado tornaria esse segmento mais vítima ainda do preconceito, ocorrendo, então, um maior grau de exclusão, tanto por conta das deficiências “reais”, quanto das “circunstanciais”.

Segundo Carvalho (2002) não se deve considerar a escola “verdadeiro depósito de crianças”, no intuito de dar-lhes uma ocupação, ou no sentido de tranquilizar seus pais, mas que seja dirigido à escola um olhar como à mediadora do desenvolvimento integral dos educandos, visando a criação de uma percepção crítica e reflexiva.

Outro importante item que a atual Lei de Diretrizes e Bases apresenta, são os programas de educação continuada que abrem mais uma possibilidade ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, pois

[...] Grande parte das dificuldades encontradas pelos nossos professores, nessa área pode ser atribuída à desinformação a respeito. Assim, a preocupação com a formação continuada dos mesmos, prevista em vários Artigos do Título VI, referente aos Profissionais da Educação, abre excelente perspectiva de atualização de conhecimentos e de mudanças de atitudes. (CARVALHO, 2002, p. 80).

Embora a legislação conceba sempre a escola como responsável pelo ensino e não como vetor de educação e espaço de produção de conhecimento, lugar em que se realizem pesquisas e se dê destaque à valorização do ser humano, nenhum desses aspectos deve passar despercebido pelo professor, e este deve considerar qual tem sido seu papel no

processo do desenvolvimento do potencial do ser humano, pela apreensão de novos conhecimentos sobre o outro, possibilitando interferências nas suas práticas sócio-educativas.

Infelizmente, observamos também a oferta da educação especial numa única visão: as dificuldades de aprendizagens são percebidas apenas a partir das *condições e necessidades* do aluno. Carvalho chama à atenção ao afirmar:

A nova Lei, por sua vez, adota uma visão unilateral das dificuldades de aprendizagem, focalizando exclusivamente suas origens nas condições e necessidades do aluno (Parágrafos 1º e 2º do Art. 58). Essa visão tradicional vem prevalecendo em decorrência das influências clínicas e patologicistas historicamente vinculadas às pessoas com necessidades especiais. (1999, p. 90)

Continuando, ainda percebemos a oferta da educação especial a partir da faixa etária de zero a seis anos, como sendo obrigatória por parte do Estado. É interessante esta proposta visto, que nessa idade oportuniza-se ao aluno um programa mais elaborado, como os programas de *intervenção precoce* oferecidos pelo Estado. Ser a educação especial contemplada nesse período (zero a seis anos) possibilita que muitas crianças possam ter seu desenvolvimento acompanhado e estimulado. Segundo Carvalho (1999, p. 88):

A prática pedagógica tem revelado que os alunos com necessidades educacionais especiais ingressos na escolas após os seis anos de idade deixam de receber intervenção significativa no seu desenvolvimento cognitivo, lingüístico, afetivo, social e psicomotor. Esse período é considerado pelos estudiosos do desenvolvimento como o mais fértil para as aquisições da criança, em face da rapidez do seu processo evolutivo e do aprimoramento acelerado de suas estruturas e funções.

Em seu **Artigo 59** (Inciso I e II) assegura alguns direitos aos alunos da educação especial, como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, visando atender às necessidades destes alunos. Além do mais, inclui ainda a

terminalidade específica aos alunos cuja deficiência só lhes permite ir até determinada série, configurando-se um caráter conclusivo aos estudos e, aos superdotados, a aceleração dos estudos para concluir em menor tempo o programa escolar.

Em seu **Inciso III** orienta os professores desejosos de atuar no **atendimento especializado**, a terem **especialização** adequada em nível **médio ou superior**, e a **capacitação** para os professores do ensino regular.

Esse, admitidamente, é um ponto extremamente polêmico devido a seu caráter pouco esclarecer, surgindo algumas questões, como por exemplo, qual seria o entendimento do papel do professor especializado, se essa função também poderia ser desenvolvida pelo professor capacitado. Em que pese a questão da formação do professor para atuar na educação especial, percebemos que esse tema ainda suscita debates, pois não se conseguiu, a contento, delinear o perfil do professor para atuar na educação especial.

Entretanto, é necessário abrir aspas para fazermos importante esclarecimento. A idéia primária contida nos documentos anteriores não deixava claro qual seria a formação exigida para atuar na educação comum, nem na educação especial. Posteriormente, no item sobre a organização das classes comuns, as **Diretrizes** (2001, p.47) trazem a seguinte orientação: “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. O entendimento, aqui, é de que, para atuar na educação comum, é exigida a capacitação, mas, para trabalhar com a educação especial, é preciso ter *especialização*.

Embora possamos observar que a formação do professor para atuar na educação especial varia de estado para estado, questionamo-nos qual seria a formação ideal na construção de construir um perfil mais adequado para atuar na educação especial, se considerarmos que há diversidade de compreensão, e não consenso, de qual seria a melhor formação. Contamos com estados que oferecem formações diferentes, tais como especializações; outros preferem a formação de seus profissionais nos Institutos Superiores

de Educação (que habilitam para as séries iniciais, e não para atuação na educação especial); podemos ainda contar com as diversas habilitações em áreas específicas dentro dos cursos de Pedagogia (que, diga-se, poucas são as direcionadas para a educação especial). Seria melhor ter um professor polivalente, ou professores especialistas?

Vale lembrar que ainda não conseguimos sensibilizar os nossos professores do ensino regular para se capacitarem quanto à sua formação, no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades especiais, embora essa questão possa ser parcialmente resolvida (parcialmente, no que se refere aos professores do município), tendo em vista a reduzida verba destinada à formação em serviço: parece difícil capacitar os professores das classes comuns para integrar alunos que não fazem parte do seu cotidiano.

O **Inciso IV** traz a proposta da educação especial para o trabalho, tendo como objetivo maior a integração social. Quanto aos que não tenham condições de concorrer normalmente para sua inserção no mercado de trabalho, deverá haver articulação com órgãos oficiais afins.

O **Inciso V** salienta a igualdade no acesso aos benefícios dos programas sociais educacionais suplementares, oferecidos pelo governo brasileiro.

O **Artigo 60** traz a seguinte orientação aos órgãos: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão 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”. As dúvidas referentes a esse artigo são dirimidas com a análise do **Artigo 70** e, posteriormente, do **Artigo 71**, explicitando quais as despesas que podem ser custeadas com o dinheiro enviado pelos órgãos oficiais, cuja finalidade seja o cumprimento dos objetivos da educação. Alguns itens incluídos nessas despesas são: manutenção e desenvolvimento do ensino, entre elas remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao

ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando, precipuamente, o aprimoramento da qualidade e a expansão do ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas nesse artigo.

O **Artigo 71** complementa as informações acima, quando identifica as despesas que não fazem parte da **manutenção e desenvolvimento** do ensino, incluindo as **Instituições restritas ao recebimento de ajuda financeira**: pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, principalmente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função, ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Esta Lei também permite a educação continuada ao longo da vida, observando as necessidades, capacidades e habilidades individuais, por meio de cursos para a formação, qualificação e requalificação profissional.

2.4.2 Estatuto da Criança e do Adolescente

Em se tratando de Leis, o Brasil se pode considerar avançado no tempo, porque dispõe de um grande número, principalmente referente a educação especial. Não podemos deixar à margem um importante documento como o **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, há quatorze anos de sua criação (1990). Esse documento, criado graças a contribuição de meninos e meninas de ruas, movimentos organizados em prol da defesa da criança e do adolescente que viviam em situação de miséria, praticando trabalho infantil, sofrendo violências diversas e absurdamente mantidos-se longe da escola.

O Estatuto remete às mais variadas posições ideológicas: de um lado os que defende e de outro os que o criticam negativamente, afirmando que ele contribuiu para que os adolescente se tornassem perigosos, na medida em que um dos pontos criticados é considerar que, só após determinada idade (no caso, o **Parágrafo único, do Artigo 2º** aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade), pode ser imputado ao adolescente o crime por ele praticado.

Mas, críticas à parte, vale salientar os avanços proporcionados pelo Estatuto que, de acordo com dados do UNICEF⁵, são da seguinte ordem: mais de 97% dos meninos e meninas de 7 a 14 anos estão matriculados no Ensino Fundamental; quando, anteriormente (os dados são da década de 90, época em que este documento foi criado), uma parcela significativa de crianças (10%) estava fora da escola.

Outra estatística bem sucedida, referente à criação do Estatuto, é a redução em quase 50% da taxa de mortalidade infantil, que era de 47,5 por mil crianças nascidas vivas (1990), caindo para 27,5 mortes a cada mil nascidas vivas. E em outros aspectos também apresenta

⁵ http://www.unicef.org/brazil/expresso_227/expresso227_estat15.htm

índices otimistas e bem sucedidos, como nas áreas de saúde, trabalho infantil e violência sexual.

Esse documento traz também considerações a respeito da criança e do adolescente que apresentam necessidades educacionais especiais, em alguns de seus artigos, começando pelo **Artigo 11, Inciso I e II**, com a seguinte redação:

Art. 11 - É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, por meio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

- § 1º - A criança e o adolescente com deficiência receberão atendimento especializado.
- § 2º - Incumbe ao Poder Público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

Outra consideração relativa à criança especial é a obrigatoriedade do Estado em atender a demanda por uma educação que contemple as necessidades educacionais dos alunos. Esta afirmação encontra-se no:

✓ **Art. 54** - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

O trabalho é garantido ao adolescente com deficiência em seu **Artigo 66**, que faz referencia à existência de um “**trabalho protegido**”.

No Capítulo das **Medidas Sócio-educativas**, em seu **Artigo 112, Inciso III**, os adolescentes com doença ou deficiência mental terão direito a receberem “tratamento individual especializado e adequado às suas condições”.

A criação do Estatuto veio somar esforços, no sentido de dar uma outra configuração à realidade da criança brasileira. Segundo esse documento “a criança e o adolescente passam a ser vistos como pessoas que devem ser respeitadas por terem condição peculiar de desenvolvimento e que devem receber cuidados com prioridade absoluta”. Entretanto, mais do que dar uma nova roupagem à história da educação infantil no Brasil, é prioritário fazer com que o Estatuto realmente aconteça na prática, não somente em questões de crime, mas, sobretudo, em se tratando de assegurar uma qualidade de vida às crianças, abolindo o preconceito e considerando que elas são as responsáveis pelo futuro da sociedade, agora que estão em desenvolvimento.

2.4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Nesta seção trataremos das Diretrizes, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, orientadoras das propostas de educação inclusiva. As Diretrizes tiveram um começo conturbado, pois sua criação esteve em conflito com a produção pelo Ministério da Educação de outro documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Visando encontrar uma alternativa que não viesse trazer maiores prejuízos educacionais, a saída encontrada foi atribuir aos Parâmetros um caráter de não obrigatoriedade, ao contrario das Diretrizes que são de natureza obrigatória pelas instituições de ensino.

As Diretrizes compõe-se das substâncias dos seguintes documentos:

- a- Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus;
- b- Desafios para a educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c- Formação do Professor para a educação inclusiva;
- d- Recomendações aos sistemas de ensino;
- e- E os referenciais para a educação especial.

As **Diretrizes** parte da **Política Nacional de Educação Especial (1994)** têm como postulado: “a educação deve ser, por princípio liberal, democrática e não doutrinária”. Assim, a lei pauta-se nos princípios: da igualdade, liberdade e respeito à dignidade. Quanto à ação pedagógica, tem como norte: a normalização, integração, individualização, princípios sociológicos da interdependência, princípios epistemológicos da construção do real, da efetividade dos modelos de atendimento educacional, do ajuste econômico com a dimensão humana e o princípio de legitimidade.

Esclarecendo que são em número de sete os princípios que orientam tais serviços, podemos entender que:

1. O princípio da normalização: refere-se às bases filosófico-ideológica da integração. Este conceito ainda é causa de muita controvérsia devido à sua significação, haja vista que a derivação da palavra “normal” traz embutido a idéia de “desviantes”, se existem “normas”, é porque há os considerados fora das “normas sociais”, e a “normalização” tem o sentido de “enquadrá-los” socialmente.

No entanto, este princípio refere-se tão somente a duas idéias. Uma é a das condições e meios de vida, por oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais a oportunidade e condições igualitárias nas questões sociais, educacionais e profissionais, como ao restante da sociedade. E a outra, a dos resultados, por se respeitar as características pessoais de cada indivíduo. Normalização diz respeito a aquisição das regras sociais de convivência, com direitos e deveres inerentes a cada ser humano.

2. Princípio da integração: diz respeito aos valores da vida em sociedade; à aquisição de direitos, deveres e privilégios, participando ativamente da vida social e respeitando os direitos estabelecidos pela sociedade. Lembrando que a integração parte da premissa de relações dinâmicas entre quem está integrando e a de quem está incluído.

3. O princípio da Individualização: é a valorização das diferenças individuais de cada pessoa, independentemente de ter ou não alguma necessidade especial. A individualização é baseado na necessidade de cada indivíduo ter um atendimento adequado, atendendo ao seu ritmo próprio e características pessoais.

4. O princípio epistemológico da construção do real: é a tentativa de conciliação entre o atendimento às aspirações e interesses das pessoas com necessidades especiais e a aplicação dos meios disponíveis. Como em geral acontece o choque entre as ações pretendidas e o suporte necessário, o princípio estabelecido é de “construir o real”, ou seja, sempre planejar a médio e longo prazos o atendimento às necessidades educacionais especiais das pessoas.

5. Princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional: considera a qualidade das ações educativas desenvolvidas, pautando-se em três princípios: os da infraestrutura; da hierarquia do poder; e consenso político das funções sociais e educativas.

6. Princípio do ajuste econômico com a dimensão humana: valorização das pessoas com deficiência em sua essência humana. O documento reza: “Nesse sentido, as

relações custo/benefício na Educação Especial não devem prevalecer sobre a dimensão do homem portador de necessidades especiais, que faz jus a todos os direitos como cidadão”. O documento ainda salienta que o não atendimento educacional trará futuramente um alto custo à nação.

7. Princípio de legitimidade: objetiva que as pessoas com necessidades educacionais especiais (altas habilidades, condutas típicas) e seus representantes participem na elaboração de políticas, planos, programas e projetos, eliminando as barreiras que impeçam a inclusão, procurando adequar os recursos humanos a serem utilizados.

Como o próprio nome indica, são “orientações”. Elas originaram um outro documento intitulado “**Referenciais para a Educação Especial**”. A elaboração desses Referenciais, segundo a Comissão responsável pela criação desse documento, atendeu aos seguintes passos:

A elaboração de projeto preliminar de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica havia sido discutida por diversas vezes, no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para a qual foi enviado o documento “Referenciais para a Educação Especial”.

As orientações desenvolvidas pelas Diretrizes procuram direcionar os aspectos administrativos, curriculares e pedagógicos para a implantação e desenvolvimento do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, abrangendo as áreas específicas e a maneira como o atendimento deverá ocorrer. Traz orientações sobre os alunos com deficiência auditiva, visual, mental, motora, de comunicação, superdotação e a quantidade de alunos a serem atendidos no ensino especial ou comum.

Abaixo, descreveremos as formas e modalidades de atendimento, considerando a deficiência apresentada.

2.4.4 Classe Especial - inclusão dos alunos com deficiência auditiva

Utilizaremos algumas idéias-chaves das **Diretrizes**, visto que são necessárias ao entendimento de algumas propostas, como por exemplo, qual o conceito de “Classe Especial”? Vejamos as **Diretrizes** no que se refere ao alunado com **Deficiência auditiva**. Segundo o documento referenciado, ela pode ser criada em pré-escolas ou escolas do ensino fundamental da rede regular de ensino. O conceito legal, nesse caso é:

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir ambiente próprio e adequado ao processo ensino / aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (MEC, 1994, p. 38).

Seu principal objetivo é o desenvolvimento das potencialidades do aluno e sua inclusão no ensino regular. Nessa classe é importante a homogeneidade do grupo, se possível por faixa etária, grau da deficiência auditiva, nível de escolaridade. As **Diretrizes** especificam ainda que “dependendo do diagnóstico, os alunos deverão ser agrupados em diferentes classes”.

Quanto aos requisitos físicos, a classe especial deverá dispor de *duas* salas: uma para atendimento individual e outra para atividades em grupos. Na **primeira** sala, ficarão os equipamentos para que apenas um educando seja atendido por vez, visando a correção lingüística e aperfeiçoamento da expressão oral e estimulação auditiva; na **segunda** sala, ficam os equipamentos de amplificação sonora para o atendimento de até **oito** alunos, em grupos.

Caso na cidade exista apenas uma classe especial, e uma clientela variada quanto a deficiências, faixas etárias, comprometimento auditivo, lingüísticos, tais “educandos podem

ser atendidos em horários diferentes, em grupos tão homogêneos quanto possível” (p. 39-40). Complementa, ainda, que o atendimento individual poderá ser feito por professor especializado ou fonoaudiólogo e procura atender as necessidades de estimulação auditiva, o aperfeiçoamento da fala e da linguagem, em turno contrário ao da classe especial.

Especifica, ainda, que o atendimento feito por professor especializado ou treinado na educação de alunos com necessidades educacionais auditivas, deve receber orientação de um supervisor especializado, que orientará os serviços das classes especiais; cabe à Secretaria de Educação do Estado realizar um trabalho de conscientização do pessoal de apoio e do corpo técnico-administrativo da escola, sobre quem é o aluno com necessidades especiais, ajudando-os a participar das atividades diárias da escola, sejam de lazer, sejam sociais ou recreativas.

Cabe aqui um esclarecimento: há uma diferença entre *serviços especializados* e *serviços de apoio*. Os serviços especializados, segundo a **LDBN 9.394/96** em seu **Artigo 58, Parágrafo primeiro**, é destinado aos alunos que estão na escola regular, e os **serviços de apoio** são para os alunos que não puderem freqüentar o ensino regular. (**Artigo 58, Parágrafo 2º**).

Os serviços de apoio especializado são os atendimentos itinerantes, salas de recursos, professores de apoio, etc. estando também à disposição de toda a comunidade escolar. Os serviços especializados contam com uma equipe multidisciplinar, como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e outros, realizando serviços de atendimento individual ou grupal em diversos lugares, clínicas, hospitais, escolas, consultórios, compreendendo os programas de estimulação precoce, as oficinas pedagógicas, atendimentos psicopedagógicos, diagnósticos etc. (CARVALHO, 1999).

2.4.5 Classe Especial – alunos com deficiência visual

Nesta secção trataremos do atendimento ao aluno com deficiência visual que frequenta a classe especial, do tipo de profissional que realiza o serviço, do apoio pedagógico, do local e nível de escolaridade do aluno atendido.

O profissional que realiza esse atendimento deve ser especializado e os alunos são de pré-escola e de alfabetização, exclusivamente com deficiência visual, e o material didático disponível é aquele que atende a esses alunos, como máquina datilográfica Braille (quarenta quilogramas), cadernos com pautas duplas para letras ampliadas, canetas tipo futura, lupas, luminárias e outros.

A classe pode funcionar em uma sala comum, atendendo às especificações exigidas por Lei, e que tenha área espaçosa, com no mínimo 20m², piso antiderrapante, paredes em cores claras, boa luminosidade, e deve conter, ainda, armários e estantes para guardar o material do aluno.

O professor desta sala de aula deverá ter formação em magistério e especialização na área específica. Deve ser capaz de fazer adaptações curriculares, criar recursos metodológicos, e conseguir se adaptar ao ritmo de aprendizagem do aluno, possibilitando a individualização do ensino. Poderá, ainda, trabalhar com grupos de **quatro a seis** (pré-escola), e com **seis a oito** alunos na alfabetização.

O aluno poderá frequentar ainda, em horário diferente, complementações curriculares específicas, podendo ser ministrada pelo próprio professor da classe especial ou sala de recursos; espera-se, contudo, que este seja vidente, para a eventual possibilidade de correção postural ou comportamental inadequada dos alunos. O atendimento na classe especial, segundo a Lei, “possui caráter de transitoriedade. Seu objetivo principal é aplicar

uma dinâmica especial de estudo e de vivências sociais que viabilizem a integração [...] na classe comum, após a alfabetização”. (MEC, 1994, p. 34).

2.4.6 Organização dos sistemas de ensino: como atender ao aluno com necessidades educacionais especiais?

De acordo com as Diretrizes, os **fundamentos** que orientam a **organização dos sistemas de ensino** se apóiam em vários documentos, mas o princípio que o norteia é “uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva”. São os seguintes documentos que sustentam esta organização: a **Constituição Federal**, em seu **Artigo 208**, Inciso III (atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino), IV (o direito ao ensino gratuito e público) e V (acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística).

O **Artigo 227**, no Inciso II, Parágrafo 1º (criação de programas de prevenção e a oferta de atendimento especializado aos deficientes, e sua integração ao mundo do trabalho, acesso a bens e serviços e eliminação de barreiras arquitetônicas, e do preconceito); o Parágrafo 2º (que apresenta normas para a construção de ambientes públicos e fabricação de veículos de transporte adaptados).

Os **fundamentos Legais** que organizam os sistemas de ensino são norteados ainda por algumas Leis: Lei nº 10.172/01 que aprovou o Plano Nacional de Educação e contém vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; A Lei nº 7.853/89 regulamenta o apoio, a integração social e o exercício dos direitos das pessoas com necessidades especiais; A Lei nº. 8.069/90 que normatiza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seus Parágrafos primeiro do Artigo 2º; A Lei 9.394/96; o Decreto nº 3.298/99 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência; Portaria do MEC nº 1.679/99 trata dos requisitos de acessibilidade a processos de autorização e de reconhecimento de cursos e instituições credenciadas; Lei 10.098/00 estabelece as normas e critérios sobre a acessibilidade ou mobilidade reduzida; e finaliza com os postulados estabelecidos na Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação.

Esta *educação para todos* deve ser entendida como uma educação com *qualidade* e que esteja disponível *para todos* os que se encontram à margem da educação. Obrigatoriamente a escola oferecerá condições de acesso e permanência, e não somente *estatisticamente* que o aluno esteja na escola, mas que a escola faça parte do seu cotidiano. A educação de qualidade deve necessariamente contemplar a afirmação de Borba (2000, p. 137):

~~...a formação em educação~~ *...a formação em educação* pressupõe formação em profundidade, isto é, a formação de professores, os quais procurarão coadunar teoria e prática, docência e pesquisa. O professor será ao mesmo tempo prático e pesquisador: sua sala de aula é seu laboratório, ele próprio observa-se, isto é, é laboratório de si mesmo.[...]. Isso requer uma formação interdisciplinar, sobretudo salientando aspectos pedagógicos, psicanalíticos, antropológicos e sociológicos.

2.4.7 Eixo norteador da educação especial

A educação especial está baseada em três princípios: *a preservação da dignidade, a busca da identidade e o exercício da cidadania*. Devido ao contexto histórico conturbado e turbulento que envolve a educação inclusiva, que, no decorrer da história, levou à exclusão de muitos, estabeleceu-se a construção de propostas pedagógicas, tendo como base os três pilares acima. Segundo o mesmo registro, evitar a exclusão exige o respeito à dignidade e aos direitos humanos e, principalmente, banir da sociedade o preconceito para com as pessoas com deficiências, e aos alunos não tratá-los com comiseração, piedade.

É no princípio da dignidade que a identidade é construída. O respeito ao próximo permite-lhe construir seus projetos como qualquer ser humano, e a convivência respeitosa permite o acúmulo de experiências de vida, que irão somar para a construção de práticas sociais sólidas e ricas.

A identidade não deve ser construída pelos outros, mas por si mesmo. Todo cidadão deve ir em busca de sua identidade, construí-la diária e paulatinamente, num processo incessante. A liberdade de que precisa cada ser humano, para ser o que é independentemente da deficiência e da forma como veio a tê-la. Segundo as **Diretrizes** (2001, p.24) “[...] é possível que, para encontrar sua identidade específica, cada cidadão precise encontrar-se como pessoa, familiarizar-se consigo, até que finalmente, tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado”.

A aceitação da condição humana, no sentido de respeitar a deficiência do seu próximo, diminui a distância entre realidades diferentes e, portanto, possibilita a interação e extensão de si mesmo. Além do que, a rejeição observada na sociedade contribui tão somente para que o próprio deficiente rejeite a si próprio, fã-lo sinta-se indigno dos benefícios que o contato humano permite, de usufruir as riquezas propiciadas pelo contato com o outro, independente de qual seja a característica deste outro, deficiente ou não.

É expresso ainda, no documento, um conjunto de valores: a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, desde o ponto de vista de valores até os costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações. E o preconceito vai de encontro a todos esses valores que a própria sociedade luta em construir; portanto, o preconceito vai de encontro à democracia.

Ser cidadão é, sobretudo, ter seus direitos respeitados e poder usufruí-los. Não envolve apenas ter deveres e arcar com os mesmos. Mas, é na interação com o outro que sabemos os limites dos nossos direitos e o começo dos deveres conosco próprios e com o

próximo. Devemos, então, lutar pela construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, considerando que as oportunidades devem obedecer e respeitar as condições inerentes a todos os seres humanos. No entanto, quais as idéias disseminadas nos discursos que são veiculados na mídia e nos espaços educacionais?

2.5 Tecendo breves comentários - educação para todos: todos estão na educação?

Após referências a tantos documentos sobre inclusão educacional, acredito ser pertinente, neste momento, uma breve reflexão, tendo em vista os objetivos pretendidos, tanto por documentos nacionais, quanto internacionais. Segundo Castel, apud Gentili (2001), existem três formas de exclusão social: práticas de **expulsão ou extermínio; exclusão como mecanismo de confinamento, e reclusão, e segregar incluindo.**

A **primeira** prática de exclusão se configura como expulsão ou extermínio, e refere-se às práticas que promovem o término da vida dos indivíduos. Essa exclusão aplica-se, como exemplo, no nazismo, nas lutas étnicas e tribais.

A **segunda** prática promove a exclusão quando retiramos o indivíduo do convívio social e o colocamos recluso em alguma instituição, prisão, ou similar. Os exemplos são os lares para idosos, deficientes, as prisões, os hospícios, etc.

Finalmente, a **terceira** prática de exclusão social, é quando incluímos socialmente um indivíduo e, ao mesmo tempo, lhe atribuímos um status, uma marca, que o autor chama de “inimpregáveis”, ou indivíduos que estão na sociedade, mas não fazem parte dela.

As exclusões sociais vêm sendo abordadas nos mais diversos compêndios que tratam da educação inclusiva, educação especial, ou que abordam temas educacionais. Segundo uma literatura do Ministério da Educação e Cultura – MEC, as exclusões sociais sempre fizeram parte da história “Na Idade Média os portadores de deficiência, os loucos, os criminosos e os considerados ‘possuídos pelo demônio’ faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Deviam ser afastados do convívio social, ou mesmo sacrificados” (CARVALHO, 2000, p. 15 v3).

A exclusão é um caminho oposto ao da inclusão social. Isso porque, se uma não acontece, a outra se encontra presente. Apesar dos muitos discursos sobre a inclusão social, muitas práticas excludentes também se encontram presentes nos mesmos discursantes, ocorrendo, em muitos casos, a normalização destas práticas excludentes.

Assim, Gentili (1999, p.15) aborda a preocupação do aparecimento da indiferença provocada por nossa reação à exclusão social, quando afirma que “A exclusão parece haver perdido poder para produzir espanto e indignação em uma grande parte da sociedade”. Infelizmente, essa parece ser uma reação social, já há muito desencadeada. Entretanto, os debates travados no âmbito educacional, acenam para novas perspectivas referentes a inclusão sócio-educacional.

Atualmente, o sistema de ensino tem recebido severas críticas porque deixa à margem do sistema comum de ensino aqueles alunos que têm dificuldades mais acentuadas de aprendizagem, o que significa, para muitos, uma outra forma de exclusão do sistema comum de ensino, como é a visão de Oliveira (2004, p. 69), citando Mantoan (1998, p.31):

Prevê a exclusão de algumas crianças que tem déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades para aprender. Esse sistema contrapõe-se à melhoria do ensino nas escolas, pois mantém ativo o ensino especial, que atende aos alunos que caíram da cascata por não conseguirem corresponder as exigências e expectativas da escola regular.

Por sua vez, acrescenta ainda o disfarce da incompetência escolar, ao aceitar os alunos que para ela não se constituem em um desafio, ao praticar a pseudo-inclusão: “A escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio a sua competência” (idem).

O fato de a escola colocar sobre os alunos o fracasso da sua aprendizagem acaba mascarando o compromisso dela com uma inclusão educacional apoiada em mudanças significativas, desde as transformações curriculares, administrativas, a arquitetônicas. Lembrando que, se for necessário ao aluno realizar as adaptações necessárias para ser incluídos na escola, esta passa a se configurar como *integração*, mas, se forem realizadas as alterações no ambiente escolar e pedagógicas, aí teremos uma *inclusão*. Tal referência também se aplica a um contexto maior, no caso, o social.

2.6 Discurso atual - diversidade: respeito às diferenças?

[...] Trabalhar com a diversidade é o normal; querer fomentá-la é discutível; regular toda a variabilidade nos indivíduos é perigoso.

José Gimeno Sacristán (2002, p. 19)

O discurso da atualidade permite reconhecer que os alunos são diferentes uns dos outros, mas, mesmo na contemporaneidade, ainda não se conseguiu construir práticas educacionais que englobem essas características ímpares e que contribuam no processo ensino-aprendizagem. Tratamos os alunos como homogêneos, sem considerar a diversidade presente no espaço educativo.

Tendo como segundo plano as novas políticas educacionais, está presente o discurso do reconhecimento da diversidade na sala de aula. Sacristán (1995) aponta três posições elementares, conflitantes, que a diversidade assume no meio das práticas educacionais.

O autor aborda a questão da diversidade de maneira reflexiva, para encontrar encaminhamentos para um processo de ensino-aprendizagem. Com base no cotidiano, a diversidade encontra-se presente na sala de aula como diferença, como normalidade e enquanto problema.

Na primeira colocação, a **diversidade** se manifesta enquanto **diferença**. Nessa posição, a diversidade faz referência às condições do sujeito de ter direito de se constituir diferente um dos outros, embora essa diferença possa transformar-se em desigualdade, na medida em que, levando em consideração as singularidades dos sujeitos ou grupos, permita-se que alcancem alguns objetivos na escola e fora dela de maneira desigual.

Pode-se inferir dessa colocação que a diversidade é atribuída com sentido de desigualdade, na medida em que alguns indivíduos apresentam condições de acessibilidades aos mais diversos bens culturais e serviços. Devemos estar atentos para não transformar o discurso da diversidade em desigualdade:

Todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade. Por isso, devemos estar muito atentos para que, em nome da diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade. As políticas e as práticas a favor da desigualdade podem anular a diversidade; as políticas e as práticas que estimulam a diversidade talvez consigam, em certos casos, manter, mascarar e fomentar algumas desigualdades. (SACRISTÁN, 2002, p.14)

Essas idéias sobre a diversidade não são novas. A individualização do ensino não começou em nosso século, mas muitas práticas estão presentes desde o século XX. O que é necessário, entretanto, é discuti-las no espaço educativo e analisar as nossas práticas a partir

de um pensamento crítico, pois a educação também se configura como mantenedora de diferenças, quando, muitas vezes, não induz à própria desigualdade.

Na segunda posição, surge a **diversidade** enquanto **normalidade**. Aqui, reconhece-se inexoravelmente a situação de normalidade da diferença entre os pares. Cada ser humano faz escolhas próprias no cotidiano e isto é visto com normalidade e, muitas vezes, até somos induzidos a desenvolver nossas singularidades. A educação é entendida como elemento que nos capacita na busca pela autonomia e liberdade. Isso induz cada um de nós a olhar para o outro e reconhecer que ele é um ser único, com qualidades significativas. É mediante as singularidades individuais que agimos em nossa vida, em todas as esferas, separando, porém, os limites de atuação no plano privado / individual e no compartilhado.

Um dos principais impulsos que a educação dá no sentido de buscar a diferenciação e entendê-la como normal, é que a própria educação induz o sujeito a compartilhar com outros os pensamentos, sentimentos e comportamentos, homogeneíza quando se utiliza a disciplina para adesão aos mesmos valores culturais e normas sociais, que se manifestam de forma coercitiva no interior da escola.

E, finalmente, na questão da diversidade enquanto normalidade, citando Morin (1994) Sacristán afirma que,

O paradigma que melhor se adapta às condições de uma realidade como a nossa é o da complexidade... As falsas reduções ou simplificações ocultam a realidade. A incerteza, as soluções variadas e o treino contínuo são condições para compreender e sobreviver quando temos de vê-las como fenômenos aleatórios e multidimensionais, nos quais se joga com a liberdade e a criatividade das pessoas. Trabalhar com a diversidade é o normal; querer fomentá-la é discutível; regular toda a variabilidade nos indivíduos é perigoso. (SACRISTÁN, 2002, p. 19).

Na terceira colocação, a **diversidade** apresenta-se como **problema**. Nessa consideração o problema é uma situação prática. A sala de aula é um modelo primordial no que se refere a esta última consideração. Se pudéssemos retirar do espaço da sala de aula

determinados alunos ou grupos, a ordem seria restabelecida ou a aprendizagem seria mais homogênea. Em certos ambientes a heterogeneidade se converte em situação problema quando da execução de determinadas atividades, como postula o autor:

Existe a percepção de que, especialmente em certos meios sociais marginais ou desfavorecidos, há um aumento das dificuldades para manter o controle da conduta dos alunos e a convivência diária nas escolas está cada dia pior.

[...] Por fatores ligados à deterioração da convivência entre os cidadãos e ao enfraquecimento de importantes setores escolares, o clima escolar fragiliza-se e os conflitos aumentam. Os professores podem ver a diversidade como um ajuste pessoal desigual dentro das normas disciplinares e do trabalho escolar. (SACRISTÁN, 2002, p. 19).

Atualmente, esta última proposição, a diversidade enquanto problema, encontra-se presente no cotidiano das escolas brasileiras, principalmente por não conseguir a pretendida homogeneização no nível de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento das atividades escolares. Não considerando a diversidade existente na sala de aula, contribui-se para o surgimento do aluno com atrasos na aprendizagem, originando algumas necessidades de adaptações organizativas e curriculares.

2.6.1 Diálogos sobre as diferenças: o que são diferenças?

Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos, possuía vista e todos os sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então, eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe que se achavam presentes, recusaram seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano.

Pessotti, 1984, p. 13 apud Bianchetti; Berman, (2000)

Conceituar diferença parece ser uma pretensão difícil, haja vista que um único conceito não daria conta de abarcar sua real dimensão na vida do ser humano, principalmente com referência ao indivíduo que tem necessidades educacionais especiais.

Nos diversos debates travados no cenário educacional, ainda não se conseguiu um conceito capaz de contemplar as dimensões sócio-educacional-cultural e histórica do homem, referentes ao termo **diferente**. Outras referências interessantes sobre o tema podem-se obter em consulta a Bianchetti e Freire (2000), Tomasini (2000), Amaral (2001), e Bolando Aula (2002):

A designação da diferença, o estatuto que é conferido aos seus portadores, seja por mecanismos reconhecidos como científicos, seja no nível do senso comum, vão desencadear o processo de discriminação social dele, o “outro”, o diferente, desviante dos processos normais de um determinado tipo de sociedade, um indivíduo não-formal, não-normativo. Segundo Foucault, para esses casos a sociedade reserva a expatriação, situando-os à margem da vida social (TOMASINI, 2000, p.116)

Segundo Tomasini, Amaral e Skliar (2001), o conceito sobre o “diferente”, o “desviante” nos conduz a um processo de exclusão social e apresenta o sujeito como desviante de um padrão pré-estabelecido socialmente, quer seja ou não forjado por meio de instituições que tenham a pretensão de “ajudar”.

Os autores acima citados afirmam que muitas instituições contribuem mais para um processo exclusivo que inclusivo, como os manicômios e internatos, até as escolas especiais, que por meio do discurso de uma educação de qualidade, “especializada”, impossibilitam ampliar o contato entre alunos e pessoas com e sem necessidades

educacionais especiais, quando impõem um comportamento que foi socialmente construído e disseminado nas práticas sócio-educacionais.

A diferença é produzida por meio de sistemas simbólicos, a partir da atribuição de significados que é feita sobre os mais diversos sujeitos, por meio da introdução, denominado por Hall, de sistema classificatório (WOODWARD apud HALL, 2000).

O sistema classificatório é uma atribuição independente da cultura da qual o sujeito provenha, e contribui para classificá-lo. As diferentes mensagens que são disseminadas na sociedade criam atitudes positivas ou negativas, que interferem em como passamos a conceber e agir para com os sujeitos com deficiências, as quais (atitudes) retroalimentam nossas relações de interação (AMARAL, 2001).

O conceito de simbólico, segundo Byington, foi ampliado por meio da Psicologia Simbólica para que pudesse contemplar as questões sobre o Eu e o Outro, entendendo que se fazem presentes às dimensões do imaginário e do objetivo:

[...] reunir o eu e o outro, o subjetivo e o objetivo, o abstrato e o concreto, o consciente e o inconsciente, a imaginação e a conduta, o indivíduo e a sociedade, a psique e a natureza e, por conseguinte, também a psique, o corpo e a conduta. Nesse sentido, a noção de corpo simbólico reúne e torna o corpo e a conduta plenos de significados no nível fisiológico (objetivo) e imaginário (subjetivo)[...] (BYINGTON, 1996, p. 46)

Para Skliar (2001, p.95), o “discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença” e, juntamente com este, acompanha seu outro extremo, o da diversidade, que apresenta tendência em impor o projeto de hegemonia dos “normais”.

O convívio entre pessoas que apresentam características físicas, mentais ou culturais que fogem ao padrão estabelecido pela maioria da sociedade, induz estas pessoas a procurarem apenas os seus pares para estabelecer relacionamentos, ou pessoas compreensivas, o que implica estarem na sociedade, mas não fazerem parte dela, pois são

vistos, pelos demais, reduzidos às suas características, que em geral são classificadas como “imperfeições” (TOMASINI, 2000; AMARAL, 2001).

Os diferentes tratamentos a que as pessoas com deficiências foram submetidas e, em muitos casos ainda o são, ao longo da história, estão os relatados por Goffman (1988), que apresenta uma trajetória desde a Idade Antiga, quando essas pessoas recebiam uma marca, ou impressão e ficavam, então, definidas por um estigma, um estereótipo, criando-se um preconceito.

O estigma acompanhava, a partir de então, o indivíduo por toda sua vida, restringindo-o de participar de várias atividades sociais, e sua integração social limitava-se ao círculo familiar, quando não era relegado pela própria família. (GOFFMANN, 1988; AMARAL, 2001).

As práticas que excluía as pessoas com deficiências, não se detinham somente a um perfil físico, mas também ao acadêmico, econômico, cultural, social. Se, de alguma forma, o indivíduo acaba rotulado como diferente, não mais haverá o estabelecimento de uma relação considerada “normal” pelos demais ao seu redor, mesmo que seja dentro de um sistema de ensino comum, sendo então considerado, a partir da sua deficiência e não de sua capacidade (SCHNEIDER apud TOMASINI, 2000).

No Brasil, o conflito sobre a “diferença” é a tentativa de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais por meio de práticas educacionais inclusivas, para fazer retornar ao seio social os que dele partiram. Tais práticas só são possíveis porque existe o “excluído”, que assim se transformou ante o fracasso das ciências da saúde em conseguir a cura da sua deficiência, e quando sua educação tinha como lócus os manicômios, hospitais e instituições psiquiátricas (TOMASINI, 2000).

Idéia semelhante à de Skliar (2001) é apresentada por Silva (2001), ao discordar da relação entre os conceitos de diferença, identidade e diversidade, quando se deveria

problematizar e não apenas expor essas questões: “O conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade ou pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo”. (SKLIAR, 2001, p. 97). E, na visão de Silva:

[...] Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a se naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. [...] Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. [...] Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2001, p. 73-74)

Tomasini (2000) também apresenta de forma clara a dicotomia que acompanha o conceito apresentado sobre o indivíduo com necessidades especiais. Inclusive, essa dificuldade em dizer realmente o significado de diferença geralmente se apresenta, pela maioria dos autores, quando se referem a essa parte da educação especial.

Woodward não descarta a oposição entre diferença e identidade, afirma serem termos classificatórios, um *dependendo* do outro. Sendo que, por sua vez, os sistemas classificatórios detêm a capacidade de poder realizar, na sociedade, uma divisão ou classificação social.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação, quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população, de uma tal forma que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...] eu/outro. Na argumentação do sociólogo francês Émile Durkheim, é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios que o significado é produzido. (WOODWARD, 1996, p. 39-40) (grifos da autora).

Outro defensor dessas idéias é Tomaz Tadeu da Silva, ao defender que identidade e diferença são inseparáveis. No entanto, este autor vai além, afirmando a necessidade da existência de uma teoria acerca da identidade e da diferença, mesmo quando se discutem temas relativos à diversidade, o multiculturalismo e a subjetividade, pois segundo ele,

[...] Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença.

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a idéia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença.[...] Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a *produção* da identidade e da diferença?[...] (SILVA, T. T. 1996, p. 73-74) (grifos do autor)

Segundo Freire “a diferença é uma construção social” (FREIRE, 1998, p. 172), a sua desconstrução implica imbuir o social uma outra representação. Refere-se, aqui, não à desconstrução do diferente, mas à ressignificação das concepções e das práticas sócio-educacionais.

Na atualidade, em relação às Leis públicas e aos acordos internacionais que são abraçados por muitos países, enseja-se a necessidade de concretização dos plenos direitos dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, ou seja, “diferentes”.

2.7 As identidades “anormais”.

A constituição de uma identidade social é um ato de poder.

Lacoue apud Hall (1990, p. 110)

Vêm à tona, quando falamos de representações sociais, as identidades produzidas simbolicamente, como por exemplo, a identidade do “anormal”, “do deficiente”, bem como do “aluno ideal”, visto que o processo de construção de uma identidade significa que uma classe tem poder para criar representações sobre outra, subalterna, constituindo então, a existência de relações de poder.

“As identidades são criadas e mantidas por uma determinada classe social”. (SILVA, 1995, p.198) e surge uma questão importante relativa à condição representacional auferida por determinada classe ou grupo social: como o “outro” é “construído” através do processo de representação?

De acordo com Oliveira: “[...] Há uma homogeneização compreendida pela afirmação de que o ‘ser’, o ‘eu’ e o que é ‘normal’, se constitui no ‘mesmo’ e a sua negação, o ‘não-ser’, o ‘anormal’ e o ‘diferente’, no ‘outro’” (2004, p. 129). É por meio da afirmação dessas diferenças que somos formados e diferenciados em relação ao outro. Nesse processo nós nos tornamos “nós” e eles, “eles”. Conforme Silva (1995) as diferenças existem em caráter de oposição, tipo: homem / mulher, negro / branco, normal / anormal. Elas estão intrinsecamente ligadas às representações sociais.

Mesmo detendo a classe social dominante o poder de estabelecer ou produzir a identidade que será utilizada pelo grupo social subalterno, é no processo de questionamento dessas identidades hegemônicas que as mesmas podem ser desconstruídas ou abaladas em suas estruturas.

De acordo com Silva (2000, p. 81) “[...] A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

Oliveira complementa que, em toda trajetória histórica, os atributos que identificaram as pessoas especiais, tiveram em geral características negativas. A identidade das pessoas com deficiências foi construída do ponto da deficiência e não da capacidade: [...] A relação “identidade-diferença” se apresenta numa dimensão de totalidade, na qual a diferença é construída, em forma negativa, em função do referencial identitário estabelecido. Discursos que legitimam a “diferença” e a exclusão social das pessoas que apresentam necessidades especiais. (OLIVEIRA, 2004, p. 129)

Bueno, outro autor que concorda com as idéias de Oliveira, afirma:

Se a identidade social do anormal, como uma construção histórica, mantém alguma continuidade no transcurso da civilização, é a de que, em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não faziam parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio – não pela simples presença de uma diferença, mas pelas conseqüências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (BUENO, 1999, p.159).

Esta preocupação tem-se tornado latente para alguns pesquisadores, entre eles: S. Stainback, W. Stainback, East, Sapon-Shevin (1999):

[...] Modelos típicos dos serviços de educação especial têm envolvido a identificação das diferenças individuais, rotulando-as e depois proporcionando serviços segregados para pessoas similarmente rotuladas. Entretanto, a alternativa não é inserir os alunos em grupos heterogêneos e ignorar suas diferenças individuais. Este é o medo expressado por muitos que se opõem à inclusão – que as necessidades individuais dos alunos percam-se no processo. Precisamos encontrar maneiras de desenvolver comunidades escolares inclusivas que

reconheçam as diferenças entre os alunos e suas necessidades e isto dentro de um contexto comum. (S. STAINBACK e outros, 1999, p. 408)

Complementando esta observação, recorreremos apropriadamente a Carvalho (2004) que expressa preocupação acerca do imaginário social negativo, construído em volta das pessoas com necessidades educacionais especial, geralmente aparecendo estes indivíduos como incompetentes e incapazes, idéias que muitas vezes são perpetuadas pela própria escola.

Cabe à educação, portanto, o papel de promover a inclusão, sem perpetuar uma identidade negativa de incapacidade que foi passada de geração em geração às pessoas com deficiências. Os profissionais da educação deverão promover a inclusão sem, contudo, comprometer a identidade das pessoas com necessidades educacionais especiais, disseminando uma identidade já previamente rotulada, e colocando-as nos mesmos espaços com outros indivíduos com rótulos semelhantes, sem levar em consideração suas diferenças.

CAPÍTULO 3

OPÇÃO METODOLÓGICA: MERGULHANDO NA COMPLEXIDADE DOS CAMINHOS

Neste capítulo faremos uma descrição do desenvolvimento da pesquisa, incluindo referências do ambiente em que se realizou o estudo, para que o leitor possa mentalmente fazer um desenho do espaço escolar e imaginar a realidade da educação especial no município. Incluiremos também detalhes panorâmicos da cidade, bem como quais sujeitos contribuíram para a conclusão da pesquisa. Descreveremos a opção metodológica feita, juntamente com a abordagem das técnicas de instrumento de coleta de dados e os desafios enfrentados para consecução do estudo.

Relatar as condições físicas nas quais acontece a educação “inclusiva” constitui-se em uma tarefa, no mínimo, constrangedora, principalmente no que se refere ao descaso das autoridades legalmente constituídas e que deveriam intervir nessa realidade educacional em nosso município-sede que é referência econômica, educacional e cultural para outras vinte e três cidades.

A estrutura físico-ambiental da sala de aula, restrita à educação especial no turno matutino, e ao ensino regular nos turnos vespertino e noturno, não atende aos critérios mínimos necessários para que os alunos obtenham resultados sócio-cognitivos satisfatórios, mesmo sendo essa escola considerada centro de referência local, em trabalhos na respectiva

área educacional, pois não apresenta condições estruturais ou adaptações arquitetônicas que permitam o acesso e a permanência dos sujeitos com necessidades educativas especiais.

A análise acerca do ambiente escolar abarca dois eixos: o **legal** e o **humano**. A referência ao legal é que descumpre totalmente os requisitos solicitados pelo Ministério da Educação e Cultura. Os procedimentos para a implantação de uma classe especial é decorrente, primeiro, de um ambiente que possibilite a **integração física** (envolvendo o espaço e a permanência no mesmo), **a integração funcional** (que se refere à utilização de recursos educacionais – inexistentes na referida sala de aula) e **a integração social** (ou a interação com o meio, a comunicação e a inter-relação mediante a participação ativa na vida social, na comunidade escolar), visando atender exigências mínimas para dar suporte ao desenvolvimento cognitivo do aluno; e, segundo, que seja um ambiente em que reflitam, no educando, o envolvimento e a interação social, experiência que não é propiciada aos alunos no espaço escolar em que se encontram. Mais adiante esses três aspectos serão discutidos mais amplamente.

As conveniências políticas para implantação (segundo professores e alunos do ensino regular) de uma sala de videoconferência na escola retiraram do espaço normal de sala de aula três docentes (um em cada turno) que, para continuarem lecionando precisaram “construir” um espaço físico, dividindo a sala dos professores. Esse novo espaço passou a ser ocupado por turmas com menor número de alunos, incluindo os alunos especiais.

Em diálogos informais com alunos e professores, nos corredores escolares, constatamos nos seus discursos a insatisfação provocada pela sala de videoconferência, pois essa não atendia aos anseios da comunidade docente e discente, porque poucas foram às vezes em que a sala fora usada por eles.

De acordo com os alunos do ensino comum, eles a usaram uma única vez para uma palestra da polícia militar. Para os professores a sala se constituía em um espaço ocioso, porque não a utilizavam na realização de atividades pedagógicas, pois a mesma poderia ser

requisitada repentinamente pela Secretaria de Educação do Estado, sub-utilizando assim o potencial da sala na elevação dos níveis de qualidade do ensino-aprendizagem na escola.

A “parede” da sala dos professores é formada de armários e arquivos mortos. No interior da nova “sala” os alunos compartilham o espaço com grandes caixas de livros que não foram utilizados, mapas enrolados, encostados nos armários, uma pequena mesa que serve de carteira para alunos e professores. Na necessidade de substituição da mesa, colocam outras carteiras para os alunos (às vezes, apenas cadeiras), um pequeno quadro na parede, com as dimensões em torno de 1,0m x 0,50 m e umas cinco cadeiras cheias de mimeógrafos, encostadas no lado esquerdo da “sala”.

Nessa “sala” há atividades didáticas durante os três turnos. Os professores não sabem quando será construído um novo espaço para acomodá-los, demonstrando não existir muita comunicação com a administração escolar.

No início das observações, a mesa da professora fora trocada por uma grande, no dia em que chegaram carteiras novas na escola, contemplando também os alunos no seu entorno. Depois, a mesa pequena voltara novamente para aquele espaço. As carteiras que chegaram só seriam usadas no próximo ano letivo. Os alunos receberam carteiras (com braços) vindas de outra sala.

Nesse período constatamos que os alunos sentavam-se em cadeiras sem braços (posteriormente trocadas), demandando esforço redobrado para a realização das tarefas escolares, precisando apoiar o caderno sobre o colo para conseguirem escrever, pois a escola não tinha carteiras suficientes. Tanto os alunos da classe especial, como os da classe comum procuravam carteiras em outras turmas.

A falta de carteiras muitas vezes servia de pequenos conflitos entre os alunos da classe especial, porque se um marcava a carteira com o caderno, outro colocava a mochila por cima, ocasionando desentendimentos entre eles.

Os alunos com necessidades educacionais são em número de oito. Desses, seis compõem a classe especial: um aluno com síndrome de Down; quatro alunos com deficiência auditiva (desses, um pouco freqüenta a escola); um aluno com deficiência mental leve⁶. Outros dois alunos com necessidades especiais freqüentam a sala do ensino regular, um com deficiência mental (oriundo da classe especial), e outro com deficiência física (não oriundo da classe especial).

3.1 A educação do futuro:

Na contemporaneidade o discurso é que a educação atravessa uma crise de paradigmas: não conseguimos teorias consistentes, que consigam explicar as alternativas mais adequadas ao contexto atual. Embora tenhamos perdido a educação no presente, várias teorias explicam a educação do futuro. Sonhamos que o futuro não demore, que ele ainda nos alcance no presente. Para consolidar a educação ideal, tomo como aporte a ideologia de Morin (2000, p.13), ao afirmar que a “educação que visa a transmitir conhecimento seja cega quanto ao que ‘é conhecimento humano... e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer:’”

Morin postula sete princípios necessários à educação, para que ela possa ser bem sucedida. Tais princípios têm como base a questão do conhecimento e de sua relação com o conhecimento que, no decorrer da história, deixou de ter importância dentro do campo educacional. Essa realidade pode ser observada quando o autor afirma: “é necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas, quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão”.

⁶ “Diagnóstico” feito pela professora da classe especial, baseado em sua experiência como docente, embora o aluno não tenha sido submetido a avaliação psicológica por profissionais habilitados.

Ressalta ainda a importância de entender que o conhecimento é capaz de apreender problemas globais e fundamentais, para neles inserir os conhecimentos parciais e locais, ressaltando que o conhecimento fragmentado apenas contribui para não haver a apreensão do conhecimento enquanto totalidade, impedindo a inteligência de apreender a complexidade dos objetos ao seu redor.

Outra crítica que o autor tece, refere-se ao enfrentamento das incertezas, sendo que a educação obteve papel de destaque ao não revelar as incertezas produzidas pelas ciências físicas, biológicas e históricas. A incerteza faz parte do cotidiano da humanidade. À educação deveria ser possível ensinar o enfrentamento da incerteza, do imprevisto, do inesperado.

3.2 A busca de novos paradigmas epistemológicos

Baseado na perspectiva de entender a educação como prática social e compreender que a produção do conhecimento não é linear, a educação deve ser entendida dentro de um contexto social amplo, repleto de complexidades que apresentam uma dinamicidade única na construção da ciência. Por viverem em um meio social cheio de dinamismo, os sujeitos que nele se encontram inseridos sofrem influências desse meio, onde interagem, e constroem práticas, saberes e experiências; por isso, ao analisarmos tais sujeitos, devemos considerar o contexto onde se encontram, principalmente no que se refere à idéia de **conhecimento**.

O contexto atual apresenta situações extremamente complexas e de difíceis soluções. A conjuntura mundial encontra-se em duas extremidades: conflitos e guerras; poucos são os países que em seu interior não estejam abalados por conflitos, de toda ordem. Ao redor do

mundo, estamos vivendo da guerra declarada até o conflito silencioso, que posteriormente poderá resultar em novas guerras. O conflito silencioso e a situação de exclusão em que vivem muitos sujeitos, na maioria dos países em desenvolvimento. Há um movimento da periferia para centralidade, buscando romper as barreiras sociais impostas aos de condição humilde. Esta condição em que se encontram atualmente os excluídos, principalmente no contexto sócio-educacional, pode ser explicada a partir do pressuposto apontado por Santos (2000, p. 191):

Pierre Bourdieu e Passeron (1970) como Offe (1977) demonstraram que o sistema educativo funciona de modo a que a contradição entre o princípio da igualdade de oportunidades e da mobilidade social através da escola, por um lado, e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais, por outro, não seja socialmente visível, dessa forma contribuindo para perpetuar e legitimar uma ordem social estruturalmente incoerente, “obrigada” a desmentir na prática as premissas igualitárias em que se diz fundada.

É preciso considerar, sobretudo, que o sujeito é dotado de sentimentos, emoções, utopias, sonhos. Um dos enfrentamentos possíveis, para superação do contexto social conturbado, ora apresentado, pode ser através da construção de novos quadros paradigmáticos, incluindo o uso da utopia como mediação para a referida construção.

Penso, pois, que, perante isso, só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais as que deixaram de o ser. Com isto assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática, e portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais. Assume-se também que não basta continuar a criticar o paradigma ainda dominante, o que, alias, esta feito já a saciedade. É necessário, além disso, definir o paradigma emergente.

[...] Penso que só há uma solução: a utopia. A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. [...] uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com o seu realismo. (SANTOS, 2000, p. 322-323)

O autor nos relata, ainda, que o atual momento se configura paupérrimo de pensamentos utópicos, o que parece ter sido uma situação incentivada pelo desenvolvimento das ciências e demais processos de racionalização da vida social. Mas, com a crise da ciência moderna somos obrigados a questionar tais teorias. Algumas das hipóteses levantadas para explicar a perda da utopia, considera o conformismo como principal explicação, já que a sociedade se acostumou ao desenvolvimento com uma subjetividade conformista, que desconsidera os acontecimentos sociais, pois entende que a conformidade pode produzir um modo de vida melhor.

Para Schiller, citado por Santos, a construção de um novo paradigma (a ciência como conhecimento discursivo, cúmplice de outros conhecimentos) impulsiona a sociedade a sair do conformismo, movida pelas paixões e sentimentos, e a lutar. É, a partir do sentimento como mola propulsora que a sociedade poderá vir a se transformar:

Mas Schiller tem importância para o novo paradigma por uma outra razão. Pelo modo como reabilita os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social. Como vimos, uma das preocupações centrais do novo paradigma é criar alternativas e a concorrência entre elas. A outra preocupação é a de criar uma subjetividade que queira lutar por elas. Efetivamente, a síndrome de bloqueamento global que hoje se vive talvez não se deva tanto à falta de alternativas (porque elas existem), como à falta de vontade individual e coletiva para lutar por elas. (SANTOS, 2000, p. 332).

3.2.1 A concepção de Conhecimento

Trabalhar com pesquisa implica em clarificar determinados conceitos. O principal deles é a idéia de conhecimento, com qual esta pesquisa trabalhou. Santos entende que, assim como a educação, a ciência também é uma prática social. No momento, não existe uma única forma de produção do conhecimento, como não há também um local privilegiado para a sua produção, pois:

Em primeiro lugar, nos seus termos não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam.

O que se pretende é, pois, uma concorrência epistemológica leal entre conhecimentos como processo de reinventar as alternativas de prática social de que carecemos, ou que afinal apenas ignoramos ou não ousamos desejar. (SANTOS, 2000, p. 328-329).

O conhecimento do senso comum tem gerado fortes debates nas comunidades educacionais. Um conhecimento não é superior ao outro, mas ambos são necessários para darem conta de explicar os fenômenos educacionais, entendidos como práticas sociais.

Este estudo não teve a pretensão de entender o conhecimento como algo pronto e acabado, pautado na lógica do positivismo, mas compreendeu que o conhecimento é modificado e atualizado mediante a interação entre sujeito e ambiente. Portanto, o conhecimento é concebido como mutável, acumulado e transformado pela complexidade da dinâmica social.

Permanece em nossa sociedade o pensamento tradicional, baseado na ideologia de Comte, na qual a visão de ciência impossibilita a percepção de totalidade, e a práxis social tem um resultado final que permeia a construção de totalidade mediante a interação com os meios de produção. Esta visão encontrou âncora principalmente no ideal de ciência difundido pelo pensamento de Descartes, em sua obra “Discurso do Método”. De acordo com Kassar (1995, p. 17-18), citando Marx e Engels (1984, p.107), essa abordagem busca entender que:

[...] no plano empírico, o objeto relaciona-se mecanicamente com seu meio e, para seu conhecimento, precisa ser “desligado” desse contexto. Existe a crença na possibilidade de objetividade total perante o objeto, pressupondo-se neutralidade por parte do cientista, pois a construção do conhecimento se dá com a constatação do fato empírico. (KASSAR, 1995, p.17)

No entanto, outra visão se sobrepunha a esta, na medida em que pesquisadores com senso crítico procuram perceber a tessitura que permeia a conjuntura social, observando que são vários os fatores responsáveis por sua composição, que se pode compreender como extremamente complexa e dinâmica:

Os teóricos críticos, de fundamentação materialista, desde os seus primeiros pensadores, atentos à questão da totalidade e contradição na constituição histórica da sociedade, analisam aspectos relacionados à construção do conhecimento, elaborando uma crítica a essa abordagem materialista mecanicista: “A insuficiência principal de todo materialismo até aos nossos dias [...] é a de a coisa, a realidade, o mundo sensível, serem tomados apenas sob a forma do objeto, ou da contemplação; mas não como atividade numana sensível, praxis, não subjetivamente. (KASSAR, 1995, p.18)

Para que possamos vir a compreender o conhecimento, faz-se necessário ter pensamento reflexivo, procurando observar os pontos de ligação decorrentes da própria dinâmica social. Citando Kassar (1995, p. 18-19):

O pensamento crítico entende que a construção do conhecimento necessita de uma ação reflexiva, de caráter histórico. Já o pensamento tradicional é caracterizado pela falta de percepção do movimento da sociedade como ação humana e pela não-compreensão de sua formação histórica

Ao adotarem tal epistemologia [i.e. pensamento] os cientistas da teoria tradicional utilizam o mesmo método das ciências naturais nas ciências humanas, na tentativa de “descobrir” as leis que as regem. Para eles, ambas participam de processos com características semelhantes. Daí a crença na neutralidade dos acontecimentos e, conseqüentemente, na objetividade do cientista perante o objeto de estudo. Nesse sentido, os pensadores críticos reconhecem o positivismo como recusa à reflexão.

Assim sendo, os trabalhos elaborados, pautados no pensamento tradicional, terminam apresentando características marcantes, e, considerados “afastados” da realidade pesquisada, visto que, segundo aquele pensamento tradicional, isto é necessário para “apreender” o objeto de forma mais “neutra” possível. No entanto, tal “afastamento” traz como conseqüência não permitir que o pesquisador atue como “modificador e modificado direto da sociedade, numa perspectiva mais abrangente. Como especialistas, percebem-se

como seres ‘fora’ da sociedade, uma vez que tomam seu objeto de estudo e sua produção por meio dessa visão fragmentada”. Cabe aqui a citação de Demo (2001, p. 25) “Neutralidade é golpe de quem se vende por neutro e supina ingenuidade em quem nisso acredita”.

Nesta perspectiva, entendemos que não podemos desconsiderar que toda produção do conhecimento - a produção da própria ciência, traz elementos do contexto social e histórico em que se encontra inserida. Por isso, o pensamento tradicional sobre a posição do pesquisador pode oferecer alguns entraves para o desenvolvimento da pesquisa, pois o cerne da pesquisa, ou suas questões se transformam em dados objetivos, à parte de todo um contexto social, necessário para entender o processo dinâmico que ocorre nas relações sociais, que muitas vezes determinam os fatos que estão sendo pesquisados. Esta posição em relação ao objeto estudado acaba por resultar em produtos (conhecimentos) fragmentados, pois não existe a compreensão da totalidade do contexto onde se deu o fenômeno estudado.

3.3 Penetrando num mundo apenas ouvido...

Os atores escolhidos para participarem desta pesquisa foram professores que exerciam suas atividades educacionais na cidade de Serrinha, no Estado da Bahia - Brasil, em uma escola estadual pública, existente há mais de vinte anos, funcionando nos três turnos, oferecendo à comunidade educação na modalidade infantil, incluindo Alfabetização de Jovens e Adultos, Aceleração e Ensino Médio.

Escolhemos vinte professores da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental como sujeitos de nosso conhecimento, porque não existe na cidade ensino de pré-escola ou creche que contemple a inclusão educacional, senão a partir da 1ª série do Ensino Fundamental. Dos

professores escolhidos, poucos têm experiência na classe especial. Destes, apenas um atua na área, mas não por escolha própria.

Outro determinante para a escolha desses professores se deu porque a escola é, no imaginário social, a principal no trabalho com a educação inclusiva, tendo as demais sido desativadas; bem como por ter em seu quadro docente professores que atuam há muito no magistério. Esses profissionais foram escolhidos independentemente de crença, formação, gênero ou raça, pois o único determinante era atuar nas séries iniciais. Considerar uma escola inclusiva é “pensar” que a referida escola atende a uma dinâmica de transformação e construção, de enriquecimento das práticas educativas baseadas nas “diferenças” e na diversidade. Isso implica, sobretudo, em mudanças de atitudes, constante reflexão da prática pedagógica, e a organização da estrutura escolar.

No início a escola disponibilizava educação para alunos até a quarta série. Com o crescimento da demanda populacional tornou-se necessário implantar o curso ginásial, para atender alunos provenientes também da zona rural. Até o ano 2002, a escola era considerada de “médio porte”, embora contasse com 1.640 alunos. No mês de outubro do ano de 2003, foi elevada à categoria de “grande porte”.

No turno da manhã oferece da 1ª à 4ª séries e da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. A única classe especial funciona no turno matutino. À tarde funciona de maneira semelhante, exceto a classe especial. À noite existe o curso de aceleração e o de Alfabetização de Jovens e Adultos.

3.4 Conhecendo nosso campo-objeto-sujeito de estudo: tentativas de aproximação.

A amostra dos professores participantes do estudo, inicialmente ariscos, porque questionavam as pesquisas acontecidas naquela escola, foram um total de dezenove. Não queriam ser vistos como “bodes expiatórios” das possíveis mazelas educacionais. Entendiam, que era necessário a realização da pesquisa, mas considerando os resultados de pesquisas anteriores não se sentiam à vontade para, mais uma vez, correrem o risco de serem mal-vistos, pois achavam que era “apenas mais uma pesquisa” que poderia considerá-los como os principais culpados pelos resultados negativos.

Após explicar que, diferente das anteriores, não se buscava um “bode expiatório”, mas o objetivo do trabalho realizado era conhecer a concepção do professor do ensino regular sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, mediadas pelas relações construídas cotidianamente no fazer educativo. Esclarecendo que este estudo não buscava medir o conhecimento do professor, nem procurar expô-lo a comentários depreciativos por parte da comunidade.

Superada essa primeira dificuldade, mediante o esclarecimento do procedimento da pesquisa, os professores mostraram-se bastante solícitos, expressando sem medos os seus pensamentos. Pensamentos íntimos, ouvidos apenas entre colegas nos corredores escolares, ou na sala comum deles, mas não socializados com a estrutura administrativa.

Visto não ter tido nenhum contato anterior ao da realização da pesquisa, procurei estabelecer relações com a professora responsável pela “classe especial”, e conhecer os demais professores. Do mesmo modo se procedeu em relação aos alunos especiais. Ao mesmo tempo em que eu era objeto de observação e curiosidade, sendo questionada sobre quem eu era, pude ao mesmo tempo tornar-me “conhecida” para eles, e inúmeras vezes perceber suas “indignações”, ora pelo lugar em que foram colocados, ora pela metodologia

de trabalho. A minha presença permitiu estabelecer um elo entre os alunos e desenvolver laços de amizade após o desenvolvimento do estudo.

A próxima etapa do trabalho foi utilizar as técnicas da área de pesquisa social pertinentes à coleta das informações. Foram utilizados a “escuta sensível”, mediante a “conversa informal”, tanto ao ouvir professores, quanto alunos. Neste momento, os usos dessas técnicas não tiveram um sentido propriamente metodológico, mas serviram para fortalecer as relações que ora se estabeleciam. Claro que, como todo pesquisador, os dados obtidos nas conversas ouvidas ou desenvolvidas serviram como termômetro para entender a extensão da dinâmica existente no ambiente escolar.

A partir do uso do questionário, juntamente com as observações consideradas técnicas simplórias, mas conducentes a resultados positivos e, principalmente, ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, que é o de fornecer informações sobre determinado fenômeno. A metodologia de pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa, e utilizou-se também da *evocação de palavras* e da *seleção das palavras principais*, método próprio do trabalho com as representações sociais. O uso dessa abordagem, no entanto, não exclui a opção de uso de dados quantitativos, visto que esses permitirão melhor compreensão e análise sobre os dados coletados.

A abordagem qualitativa tem como principais características o apoio do ambiente natural como fonte primária de dados, e a possibilidade de utilizar-se do pesquisador como um dos seus instrumentos na coleta de informações. Supõe contato mais achegado entre pesquisador, pesquisado e situação real de pesquisa, permitindo que o pesquisador presencie variadas manifestações do fenômeno estudado.

Thompson (1995), citado por Demo (2001, p. 38), tece críticas ao procedimento adotado em geral pela pesquisa clássica, quando se trata de analisar e interpretar formas simbólicas, com o que esta pesquisa trabalha. Segundo o autor, as formas simbólicas são falas, textos e ações que são passíveis de serem compreendidas na medida em que se

conhece a história de vida, os costumes e crenças dos envolvidos na pesquisa. No contexto do conhecimento do cotidiano do pesquisado, ele denomina essa técnica de “momento etnográfico”, ao utilizar uma diversidade de técnicas para a coleta das informações (entrevista, observação participante e outros). Pontua ainda, que a interpretação das formas simbólicas não pode ser à parte do contexto do campo-sujeito-objeto. E, por isso, a interpretação deve considerar “uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social”.

[...] o estudo das formas simbólicas é fundamental e inevitavelmente um problema de compreensão e interpretação. Formas simbólicas são construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas.

Demo (2000), procurando enriquecer as idéias de Thompson, sugere que a compreensão da fala de alguém acontece com maior qualidade quando buscamos conhecer o entorno social do sujeito da pesquisa, sua história de vida, incluindo os modos de relacionamentos. Ele afirma que “[...] além de sabermos o mundo de opiniões e crenças que a cerca, também buscamos entender sua história de vida, seus projetos sociais coletivos e individuais, [...] modos de relacionamento com os outros e constituição do grupo de relações mais próximas, e assim por diante”. (DEMO, 2001, p.38).

3.5 Observando e conhecendo - cotidiano e interações: fortalecimento de relações.

O uso da *observação*, como técnica de coleta de dados, teve apenas o objetivo de facilitar a descrição do cotidiano pedagógico do professor do ensino fundamental, contribuindo para uma análise abalizada dos conflitos presenciados no decorrer do

desenvolvimento da atividade pedagógica, quer sejam de ordem educacional, ideológica ou da própria relação professor-aluno. Na observação, utilizamos anotações dos pontos considerados mais importantes para posterior análise e interpretação. Não gravamos entrevista, porque entendemos que os professores demonstravam certo constrangimento.

Muitos pesquisadores, na área, preferem usar na coleta de dados as entrevistas em profundidade. Mas Robert Farr (1993), citado por Sá (1998), afirma, ao contrário de muitos autores, que não existe nenhum método ou técnica privilegiado na área da pesquisa com representações sociais. Tal afirmação parece consolidar que *todos* os métodos são próprios para a realização desses estudos, mas o que o autor quer expor é:

Ele não está dizendo que todos os métodos servem para a pesquisa das representações independentemente de seu enquadramento teórico-conceitual. O que ele está constatando é que a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência – ou seja, as chamadas teorias complementares – resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método. (SÁ, 1998, p. 80)

Sá (1998), adverte ainda quanto ao ecletismo metodológico, confirmando mais uma vez que utilizar-se de diferentes técnicas na coleta das informações se configura como um somatório para complementar a teoria em diferentes direções, procurando articular as técnicas utilizadas, preocupando-se sobremaneira com as possíveis incompatibilidade entre elas.

3.6 Questionário: defendendo o seu uso.

A partir das orientações metodológicas de Farr, optamos também pelo uso do questionário como instrumento de coleta, visto por muitos como uma questão delicada, no sentido de que o uso da entrevista que, para muitos, permite o aprofundamento das questões a serem tratadas, por outro lado, é também questionada, pois “é uma noção bastante difundida a de que o material discursivo, do qual se queira extrair as representações, deve ter sido produzido pelos sujeitos da forma mais espontânea possível. Esta é a razão pela qual alguns rejeitam os questionários e defendem o uso exclusivo de entrevistas não-diretivas”. No entanto, Sá adverte que o problema reside não no fato de fazer perguntas diretas, mas na qualidade das perguntas, porque a espontaneidade não se configura em “garantia de ampla revelação das representações, podendo mesmo ter, ao contrário, o efeito de encobri-las” (SÁ, 1998, p. 89)

No que se refere ao uso dos questionários, sendo seu uso defendido pelo Grupo de Genebra, o defendido é a elaboração de questões que, ao contrário das entrevistas, “em que o pesquisador pode alterar o seu curso em direções que se mostrem mais promissoras, nos questionários, todas precisam estar previstas e formuladas de antemão” (SÁ, 1998, p.90). O questionário permite o envolvimento de um grande número de sujeitos.

3.7 Evocação de palavras... explorando sentimentos!

Outra etapa utilizada na pesquisa, para complementar os dados colhidos mediante a utilização do questionário, foi a técnica conhecida como “evocação de palavras” que, segundo Campos (2000, p.276), é “um dos métodos clássicos da abordagem estruturalista”

e seu uso visa trazer à mente do professor palavras que estavam interligadas, aos sujeitos da pesquisa, neste caso, os alunos com necessidades educacionais especiais.

A utilização da *evocação* e da *seleção das palavras*, é defendida por Abric, justificando seu uso por entender que essas técnicas permitem conhecer o conteúdo da representação, sua estrutura e organização interna:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC, apud SÁ, 1998, p. 91).

A utilização desta técnica se faz mediante solicitação ao professor de que desenvolva um quadro em que pontue, por ordem de relevância, “em sua própria produção, um trabalho cognitivo de análise, de comparação, de hierarquização”, informando como os elementos por eles citados estão organizados em grau de importância, e como se relacionam. O conhecimento sobre os conteúdos, a estrutura e a organização das representações sociais permite identificar como o professor representa, interfere e transforma a realidade na qual está inserido.

Na primeira parte da **evocação de palavras**, solicitou-se a vinte professores que escrevessem vinte palavras ou questões atribuídas ao aluno com deficiências / talentos, a partir da expressão “alunos com necessidades educacionais especiais”. A frase foi o motor gerador de outras imagens associadas a esses alunos. É importante salientar que as palavras originadas pela evocação se constituem em uma *representação* do objeto, mas não o próprio objeto.

Foram identificadas 379 qualidades relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Os atributos foram agrupados - mediante análise com professores

que não faziam parte da pesquisa, em categorias, num total de seis, denominadas de: **profissional, afetiva, cognitiva, didática, social e política.**

Essa etapa caracterizou-se como um levantamento das questões ou palavras hipotéticas, bem como a observação da frequência de evocação das mesmas, baseados em critérios quantitativos, embora a pesquisa se constitua, em sua maioria, em métodos qualitativos.

A *evocação de palavra* como uma técnica aberta e de caráter geral permitiu que uma diversidade de indicativos, tanto positivos quanto negativos, fossem atribuídos aos alunos-foco da pesquisa.

Foi agrupado um total de seis categorias de acordo com a natureza dos atributos. Apareceram adjetivos categoriais de ordem *afetiva, profissional, cognitiva, didática, social e política.*

A **segunda** parte, denominada de *seleção das palavras* principais, consistiu na análise da frequência e a ordem em que apareceram as palavras evocadas na primeira parte. Apresentou-se aos professores um quadro (anexo B) com os principais atributos, sem denominação das categorias, e solicitou-se que, em cada coluna, o professor escolhesse três atributos fundamentais em ordem de importância e justificasse sua opção de escolha, principalmente referente ao atributo principal. (COSTA; ALMEIDA, 2000).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o mesmo quadro da primeira parte, com as seis colunas e os atributos citados, porém sem identificação das categorias, nem aparição da frequência de tais atributos.

Essa técnica teve por objetivo identificar o caráter das representações sociais ou as suas características principais. Nessa parte o professor forneceu as palavras que foram evocadas por ele com mais frequência, ou as palavras relevantes.

A terceira e última parte consistiu em categorizar os atributos que mais se destacaram durante o estudo, por meio da análise de similitude (FLAMENT; DÈGÈNE apud CAMPOS, 2000). Consistiu isso em verificar as semelhanças existentes entre os adjetivos, permitindo conhecer a estrutura e organização da representação social.

Esse conhecimento permite evidenciar os elementos mais estáveis das representações, bem como os elementos mais flexíveis, possibilitando compreender as interações estabelecidas entre indivíduo e social, permitindo realizar interferências nas representações, se assim forem necessárias.

3.8 Conhecendo a cidade: sua fundação

Em 1716, uma pequena capela, situada na fazenda Tamboatá, no município de Água Fria, originou o município conhecido por Serrinha, no Estado da Bahia. Suas terras foram doadas pelos herdeiros da fazenda à Senhora Santana. O município foi criado como território da freguesia de Santana, desmembrado do então município de Irará.

A cidade de Serrinha localiza-se ao nordeste de Salvador, com distância em torno de 180Km. Possui como principais vias de acesso as rodovias BA-233, BA-409 e BR-116, ocupando assim, posição privilegiada na malha viária, pois sua localização facilita o fluxo de transeuntes e cargas, servindo como ponto de ligação entre diversas cidades da região. Sua população apresenta média de 87.000 habitantes, com uma superfície em torno de 772 Km² e temperatura média: 23,4°C.

Sua economia é baseada na agricultura, com a produção de mangas, e na pecuária, principalmente com a criação de rebanhos ovinos e suínos, criando-se também galináceos. Os dados da Junta Comercial do Estado da Bahia - JUCEB indicam um total de 282

indústrias, ocupando a 27ª posição no Estado da Bahia e, com 1.476 estabelecimentos comerciais, ocupa a 33ª posição. É produtora, também, de argila, granito, manganês e ouro. Possui um parque hoteleiro, com em média 134 leitos.

No setor educacional, existe na cidade somente uma escola que oferece a modalidade de educação especial, sem a existência de instituições de apoio, ou outras instituições que estejam adaptadas para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Das 15.352 crianças na idade de 7 a 14 anos que vivem na cidade de Serrinha, 14.447 freqüentam o ensino regular, alcançando uma inclusão escolar de 94,1%, com 5,9% de exclusão, os seja, de crianças que estão fora da escola, de acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura.

3.9 Descrevendo o ambiente escolar

A escola é composta por vinte salas de aulas, uma sala para os professores, uma secretaria, uma copa, banheiros masculinos e femininos, não adaptados para atender aos alunos com necessidades especiais; dois pátios, uma sala de videoconferência e amplo espaço para a realização de atividades ao ar livre ou o desenvolvimento de atividades educacionais.

O quadro técnico-administrativo é formado por uma direção e duas vices; uma das vice-diretoras é responsável pelo matutino e outra pelo noturno, além de uma Coordenadora Pedagógica. A Secretaria conta com oito pessoas de apoio, um Porteiro e dois funcionários para realizar a limpeza, sendo um pela manhã e outro pela noite.

Informamos que o Governo Estadual, até o término da pesquisa, não havia renovado os contratos de prestação de serviço na área de limpeza, permanecendo com apenas dois

funcionários (já citados), indo a demanda da escola muito além. Para que a escola permanecesse suficientemente limpa, contava com o apoio voluntário de professores e alunos.

3.10 O perfil profissional dos professores

O grupo estudado apresenta uma formação educacional heterogênea, com predominância da formação de Magistério num percentual de 76,92% (10 professores); 7.69% (01) apresentam curso de Magistério e Técnico Científico, ao mesmo tempo; apresentam também formação em Contabilidade 7.69% (01), e outros 7.69% (01) a formação apenas em nível de 2º grau, não fazendo referência ao curso realizado. Desses docentes, 7.69% (01) têm estudos de adicionais. No que se refere à formação em nível superior, desses mesmos docentes 15,38% (02) têm nível superior em Pedagogia, e desses 7,69% (01) tem especialização na área de Letras.

Dos professores pesquisados o quantitativo de 23,07% (03) já participaram de eventos em educação especial, como seminários ou palestras; 46,15% (06) já fizeram cursos de atualização na área de educação. No que concerne à educação especial, cerca de 15,38% (02) realizaram curso de atualização ou extensão. 8,33% (01), afirmaram não ter interesse em atualização profissional por quaisquer meios: cursos, seminários, congressos, palestras e outros. Não responderam a questão solicitada: 8,33% (01)

Referente à idade, a faixa etária fica em torno de 44 anos; quanto ao exercício da profissão, cerca de 20 anos em média.

Serviu de amostra para essa pesquisa uma média de 20 professores dos turnos matutino e vespertino, de um total de trinta docentes que compõem o ensino fundamental.

As informações coletadas neste trabalho de pesquisa serão analisadas no próximo capítulo, referente à **análise e interpretação dos resultados**.

CAPÍTULO 4

TENTATIVAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: QUEM SÃO OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

[...] Sentidos únicos da fala seriam perturbações neuróticas ou prepotentes, não o resultado da comunicação crítica. Certeza temos apenas da incerteza. O que alguém queria de verdade dizer em seu depoimento permanece mistério indevassável, porque nem o analista consegue deslindar de todo as entranhas da fala, nem o depoente sabe totalmente de si para garantir que disse o que realmente queria dizer.

Demo (2001, p. 34)

Neste capítulo faremos a análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa, procurando identificar as percepções dos professores não atuantes na educação especial sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, lembrando que professores e alunos, de certa forma, mantêm cotidianamente uma aproximação física, por compartilharem espaços comuns.

Demo (2001) traz uma referência importante na questão da qualidade da comunicação: a possibilidade de entendermos o que o outro expressa, buscando nas “entrelinhas” o que deixou de ser falado. É como se pudéssemos fazer uma leitura do que não foi falado, mas cuja fala estaria presente mediante nossa percepção.

[...] Não conseguimos nos comunicar sem sermos parte do processo comunicativo, como sujeito e como sujeito-objeto. A comunicação se faz mais pelo que há implícito do que pelo que é dito explicitamente. Por isso, sempre é possível entender o que o outro diz, mas nunca sabemos bem o que o outro queria dizer. Pois, o outro também não sabe exatamente o que queria dizer, por conta de seu inconsciente e de todos os componentes implícitos de qualquer fala não-problemática. Podemos problematizar todas as falas, questionando palavra por palavra. O preço será que ninguém conseguirá falar e se entender. Na fala comum há mais credulidade que argumento, porque não somos apenas seres racionais, somos sobretudo seres crédulos. A convivência possível se funda marcadamente na confiança mútua, que sempre é também ingênua para não ser problemática em excesso. A informação qualitativa não busca ser neutra ou objetiva, mas permeável à argumentação consensual crítica, dentro de meio termo sempre difícil de exarar: num extremo estará o questionamento de tudo, sem que nada fique de pé; no outro, a crença fácil em tudo sem atinar para o implícito e o contraditório.

As primeiras impressões acerca dos resultados alcançados revelaram uma realidade chocante das condições de desenvolvimento da educação especial em nível local. No entanto, deve-se perceber o ambiente escolar juntamente com as relações tecidas cotidianamente, como material extremamente importante para o aprofundamento de questões educacionais, bem como fator que contribui para “construir” as concepções em torno dos alunos com necessidades educacionais especiais. A evocação e seleção das palavras, juntamente com o questionário, traçaram as “representações” do aluno **com necessidades especiais** pelo professor do ensino regular.

4.1 As representações sociais dos professores

4.1.1 O amor é lindo ou amar é preciso!

Para esse grupo de professores tais representações estão envolvidas por sentimentos, e o foco central das imagens mentais evocadas tem, como eixo norteador, o amor.

O principal atributo escolhido pelos professores em relação a “alunos com necessidades educacionais especiais” refere-se ao substantivo amor. Para os vinte docentes da escola pesquisada, o índice do substantivo **amor** obteve uma importância vital. Sendo que, desse total, dezessete o consideram primordial no desenvolvimento da prática pedagógica e no relacionamento professor-aluno.

De acordo com os professores-sujeitos da pesquisa, os atributos afetivos são fortes o bastante para a realização de um trabalho bem-sucedido. Na concepção do professor tem importância o antigo ditado que diz: ***O amor é capaz de mover montanhas!***, pois a crença é que o **amor** é um sentimento capaz de dar suporte a atividade docente do professor, sem levar em consideração outros elementos importantes para a construção de uma ação pedagógica bem sucedida, visto que, dos vinte professores, dezessete consideram o amor como elemento-chave para concretizar uma ação pedagógica eficiente com o aluno com necessidades educacionais especiais, de acordo com a colocação feita: “[...] por acreditar que só pelo **amor** conseguiremos realizar um trabalho concreto e eficiente em favor dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (Professor)

4.1.2 O amor está no ar... E, os conflitos também!

Na existência do sentimento (amor) percebemos a presença do conflito. É o conflito que apresenta o “outro” diferente de mim, e, por isso, a necessidade de ser condescendente, porque percebo que o “outro” é um sujeito incapaz e necessitado de piedade. Essa relação não admite o sujeito com necessidades especiais como um ser pensante, senhor de seu destino, construtor de sua autonomia. Nessa relação o sentimento oscila em dois pólos: em alguns momentos está presente o conflito, em outros, a simpatia.

Scoz (2003, p.29), citando Frayze-Pereira (1990), afirma que a relação com o outro se baseia em dois pilares centrais: no *conflito* e na *simpatia*. Na relação de conflito, o sujeito é uma máscara enganosa diante do outro. Há a busca da satisfação pessoal com um interesse particular. Nessa situação ocorre o que ele chama de *alienação*.

Esclarecendo o conflito, Scoz se utiliza da teoria de Rousseau, explicando a existência do *amor próprio*, presente por trás do conflito, como sendo um sentimento “que leva o sujeito a dar mais importância a si do que a qualquer outro, a transportar-se até o outro para suplantá-lo, impossibilitando-se assim qualquer verdadeira troca e de comunidade entre os homens”. (SCOZ, 2003, p. 30).

A relação de *simpatia*, no estudo, é percebida na expectativa de sucesso no trabalho do professor: “O **amor** é servir e esquecer a frieza. Quando há amor alcançaremos o que nós não imaginamos, pois o amor é o sentimento que constrói o crescimento individual e coletivo do ser humano, com o objetivo de trazer harmonia e felicidade de modo geral criada por Deus” (Professor)

Usando novamente as idéias de Rousseau, Scoz (2003) apresenta, na modalidade de simpatia, a presença da “*pitié*” ou (piedade, compaixão) e o “*amor de si*” (grifo da autora). A “*pitié*” é a responsável pela sensibilização do sujeito diante do outro, independente da pessoa ser ou não querida, amiga ou inimiga. A “*pitié*” entende que todo ser humano traz consigo o desejo de ser feliz e da capacidade desse em superar o sofrimento: “O amor é o elemento fundamental para a realização de qualquer trabalho, por constituir-se a base que motiva a ação em benefício de alguém e a garantia da continuidade da ajuda e da vida” (Professor 3)

No fragmento acima, o professor entende que *somente* o amor, como sentimento mais nobre do ser humano, é capaz de motivar o profissional para a realização de um bom trabalho pedagógico. No entanto, Ayéres (2003) tece reflexões sobre outra dimensão necessária ao educador, para que de fato, realize atividades docentes bem sucedidas:

A formação de professores é um tema que necessita ser olhado de perto. Olhado e reparado muitas vezes. Um olhar de apaixonamento porque talvez o que importa, seja uma nova forma de olhar, que modifique a ótica de ver a função dos professores e, nesse sentido, recupere sua grandeza. (p.19)

Precisamos nos perguntar, por exemplo, quando tais modelos lidam com dimensões menos visíveis e mais vitais na vida do educador ligadas à sua alegria de trabalhar, a seus sonhos mais profundos de realização. Por quê ele se tornou professor(a), ou melhor: por quê permanece na profissão? Provavelmente, está vinculado à sua condição econômica, às circunstâncias sociais de sua vida, conforme aponta Gomez (1988), mas também se situa em um espaço que costura a construção profissional a um projeto maior de vida. (p.21)

Esta mesma expectativa é compartilhada por Brandão (2003, p. 23), quando, em recente estudo, apresentou como resultado o fato de o professor também *compreender* que *apenas* (grifo nosso) a aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais é necessária para a realização de um bom trabalho com o aluno especial: “[...] em encontros com professores, quando solicitamos que levantassem os conhecimentos fundamentais para lidar com a diversidade em sala de aula, unanimemente, apontaram, a *atitude de aceitação e disponibilidade*” (grifo nosso).

4.1.3 O amor e a isenção de responsabilidade quanto à inclusão sócio-educacional.

Por outro lado, quantos professores permitiram que o **amor** surgisse na sua relação com o outro? Não apenas na relação pedagógica, mas o sentimento vivo, capaz de incentivar que o aluno com necessidades educacionais fosse conduzido a novos patamares de desenvolvimento cognitivo, ou que até mesmo esses professores, mediante todas as situações adversas, se colocassem à disposição para enfrentar o desafio na construção de novas práticas pedagógicas? Uma teoria que devemos salientar, feita por Salazar (1998, p.5) e utilizada por Oliveira (2004, p. 70):

A escola aparece isenta de responsabilidade e o fracasso da criança passa a ser explicado sob nomações causais variadas, tais como “distúrbios”, “disfunções”, “problemas”, “dificuldades”, “carência”, “desnutrição”, “família desestruturada”, entre outras, que se situam num âmbito bem mais próximo da doença e de razões sociais, do que de situações escolares reais.

Afinal, o amor prevaleceu, mas outros sentimentos se lhe contrapõem, na medida em que, **questionados se já participaram de algum evento na área de educação especial (congresso, seminário, palestra ou encontro)**, temos como resultado que, dos vinte entrevistados, *apenas* três professores afirmam positivamente, e destes, o impulso maior que gerou sua participação é terem (no caso, dois professores) entes familiares com necessidades educacionais especiais (deficiência mental). Borba (2000, p. 90-91) explica esse fenômeno ao dizer que “o desejo estruturando ações, práticas e sentido existencial, articula-se às vezes de forma *conformista*, às vezes de forma transgressora, no jogo vago e imprevisível do imaginário, do simbólico, que lança, joga e busca o outro que é uma composição do Outro”. (grifo nosso).

Observamos que, mesmo diante de toda a sensibilidade expressa pelos professores, infelizmente o aluno ainda se encontra à margem do processo de inclusão educacional. Uma representação eficiente sobre a dicotomia entre o sentimento de **amor** e a inexistência da **inclusão**, podemos observar a partir da citação de Amaral (1998, p.4-5), evocada por Oliveira (2004, p. 69):

O aluno da classe especial acaba ficando de “escanteio” no processo de escolarização, numa situação periférica dos grandes objetivos da escola. É um peso que a escola tem que carregar, até que ele seja encaminhado para cursos profissionalizantes ou evada. Melhor dizendo: sem a criança que é capaz, sem um motivo significativo para permanecer na escola ele é expulso.

Explicando tal fato citaremos Carvalho (2004, p.49) que, fazendo uso da teoria de Durkheim (1978) sobre as forças de ligações sociais entre os indivíduos, faz a seguinte afirmação:

[...] a solidariedade exprime-se de forma natural ou mecânica, simplesmente por contato ou proximidade entre os homens. Ocorre a solidariedade orgânica, quando os indivíduos têm consciência de que precisam participar para fazer funcionar a coletividade como um todo. [...]

Considerando-se a importância dos laços (vínculos) que ligam as pessoas entre si e com a coletividade, todos os esforços de combate à exclusão social devem ser, necessariamente, analisados em termos das condições de acolhimento dos excluídos, pois não é desprezível a hipótese de que prevaleça a solidariedade mecânica para as pessoas ou os grupos incluídos, percebidos como “estrangeiros”, caso não se estabeleça sua integração, levando às formas de solidariedade mecânica.

Outra explicação para o fato de o **amor** ser considerado elemento principal, mas não ser conducente a atitudes que revertam o quadro em que se encontra os alunos da educação especial, podemos observar em Morin (2000, p. 20):

[...] De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. [...] A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalece-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Explicação do fenômeno do amor, na relação com o aluno que fracassa, na escola como elemento que não consegue impulsionar o professor a tomar atitudes que conduzam a processo de inclusão educacional bem sucedido, percebemos na fala de Mello, citada por Freitas (1991, p. 26), quando afirma que os discursos amorosos encobre principalmente a incapacidade do professor para propor alternativas adequadas à escolarização do referido aluno. Ela faz a seguinte referência: “*Carência* é entendida como *carência afetiva*, e ele professor como fonte supridora. Quando não se sabe o que fazer, ama-se”. (grifos da autora).

4.1.4 O amor na literatura atual e suas implicações no contexto educacional

Mas, cotidianamente, quais são os significados do termo **amor**? No Dicionário o termo *amor* recebe uma variedade de traduções: sentimento que leva a desejar o bem de outrem; afeição profunda (por alguém ou algo); intensa inclinação, de caráter afetivo e sexual, por pessoa do outro ou do mesmo sexo; simpatia, amizade; aventura amorosa; **zelo, cuidado**.

As palavras em destaque definem, de forma clara, a atitude dos docentes para com os alunos com deficiências. Entretanto, se para Maturana, citado por Prandini (2003, p. 70) “o **amor** é a emoção que funda as relações sociais e a ética como o princípio que permite sua manutenção e que possibilita a preservação da vida humana coletiva”, o estudo apontou que o amor na relação professor-aluno permite aos docentes tratarem os alunos especiais como pessoas **realmente necessitadas** de cuidados, de proteção, não permitindo que os mesmos transponham a redoma onde foram colocados.

A “cerca” colocada ao redor do aluno, contribui para que o professor não perceba a capacidade e potencialidade existente no mesmo. Não permite ao aluno sua participação e inserção social, dificultando a possibilidade desse educando construir inter-relações com seus pares.

Ao se relacionar o amor à idéia de cuidado, limita-se ou até se priva o indivíduo de usar e construir sua autonomia, liberdade de escolha, poder de decisão. Assim, o professor vislumbra o aluno a partir de uma única visão, não dando oportunidade do mesmo se inserir no **processo** sócio-educacional, pois admite que a aprendizagem desse aluno têm a característica de ser “**limitada**” (fala de uma professora).

O professor, ao afirmar a limitação da capacidade cognitiva do aluno com necessidades educacionais especiais, precisa aprender a lançar um outro “olhar” ao

educando, de acordo com Carvalho (2004) citando Peter Mittler (2003). Ao substituir o modelo do “defeito”, ou as limitações do aluno, pelo modelo do “social”, pensando os sujeitos em suas interações uns com os outros, procurando conhecer e analisar as causas de suas dificuldades, abre oportunidades para melhor planejar futuras ações de intervenção, sem cristalizar o aluno em determinado conceito (ou preconceito), como as supostas limitações na aprendizagem.

Podemos aferir, com essa colocação (limitação da aprendizagem do aluno), que o ambiente escolar em que se encontra inserido, não contribui em nada para elevar o patamar de aprendizagem do mesmo, chegando inclusive a negar algumas teorias da aprendizagem, entre elas o interacionismo baseado em Piaget, e o sócio-interacionismo de Vygotsky, visto que o postulado básico dessas teorias são as relações de dependência entre o ambiente e as relações nele desenvolvidas, que fortalecem a aprendizagem a partir de um processo evolutivo na estruturação cognitiva, em movimento ascendente, em que há relação de interdependência da estrutura anterior para o estabelecimento da estrutura posterior, num movimento de superação e conservação dessas estruturas. Uma citação oportuna encontramos em Araújo:

Trago essa discussão porque sinto que falta a muitos educadores uma visão mais completa do que é o ser humano. Analisar e promover o desenvolvimento da inteligência infantil é algo inerente à função social atribuída à escola, mas não podemos perder a noção de totalidade, de que cada criança ali presente é muito mais do que um aparelho cognitivo. Ela é um ser que sente emoções, que vive imersa em relações com um universo objetivo e subjetivo, e possui uma capacidade intelectual que lhe permite organizar e interpretar essas relações com o mundo interno e externo.

Na realidade concreta do dia-a-dia, cada um de nós, sujeitos psicológicos, somos constituídos (e nos constituímos) de um corpo biológico. Esse organismo sente fome, mas também sente prazer, raiva, amor e ódio. Sentimos tudo isso a partir das interações com nosso mundo interno e externo, que é objetivo e subjetivo, e nessa relação construímos uma capacidade cognitiva de organizar e reorganizar as experiências vividas. Portanto, estamos falando de um ser que é biológico, afetivo, social e cognitivo ao mesmo tempo, sem que um destes aspectos possa ser considerado mais importante do que o outro, já que qualquer perturbação em algum desses subsistemas afeta o funcionamento da totalidade do sistema. (ARAÚJO, 1998, p. 32).

Ainda analisando a fala do professor, é preciso entender profundamente a teoria piagetiana quando faz referência ao conhecimento e às relações tecidas no ambiente escolar que, muitas vezes, deveriam ser incentivadas. Um ambiente propício, cooperativo, pode estabelecer, incentivar e organizar a interação com o objetivo amplo e importante de fortalecer as relações entre o sujeito e o meio:

Conhecimento é resultado das trocas realizadas pelo sujeito com o meio onde está inserido, ou os *objetos de conhecimento*. Quando Piaget se referia a essa *interação*, não estava falando somente de objetos concretos (como entenderam alguns de seus leitores), mas *a tudo aquilo que pode vir a ser conhecido pelo homem*. Nessa ampla categoria de objetos de conhecimentos incluem-se, portanto, não só os objetos concretos, mas também as idéias, os sentimentos, os valores, as relações humanas, a cultura etc. Assim, entende-se que a interação se dá não só com o mundo físico, interpessoal e sociocultural, mas também do sujeito para com ele mesmo, de forma intraindividual. (ARAÚJO, 1998, p. 34).

Mantoan (1987) conseguiu provar, mediante estudos, que o ambiente onde o aluno se encontra pode, em muito, contribuir para que o sujeito consiga significativos avanços em seu desenvolvimento cognitivo. A partir dessas colocações, percebemos a necessidade de ressignificar o sentido do **amor**, principalmente a partir das falas de Prandini (2003, p. 71), citando Franco (2003, p.171):

E possível aprender a amar, quando aprendemos que as diferenças não tornam as pessoas melhores ou piores, apenas diferentes. Quando respeitamos as diversas culturas, aceitando-as como legitimamente humanas, quando permitimos pensar diferente, quando prezamos, na nossa interação, valores éticos que considerem todas as formas de vida como únicas, que devem ser reconhecidas e respeitadas.

Porque, ainda referente à observação feita pelo professor-sujeito da pesquisa, lembramos apropriadamente as opiniões dos pesquisadores Paulo Freire e Ira Shor (1986), quando afirmam que a escola pode ser um local de construção da cidadania como prática libertadora ou, por outro lado, servindo como instrumento de práticas dominadora, sendo esta a que ocorre com mais frequência.

Na visão de Vygotsky, a produção do conhecimento implica uma ação partilhada entre os sujeitos, valorizando as interações sociais (entre alunos e professores), desenvolvidas no contexto escolar:

[...] Estas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes, e que impliquem na divisão de tarefas, onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais (grifos da autora) (REGO, 1998, p. 64)

Outras categorias sentimentais ainda apareceram na representação social do professor. De acordo com Schon (2000), há necessidade de formação do professor reflexivo. De construírem-se novas competências para o profissional da educação do século XXI. Um dos principais desafios da atualidade é justamente a preocupação de uma sólida formação teórico-prática, possibilitando ao docente interferir na sua prática pedagógica, porque, embora haja a presença de sentimentos, estes não são suficientes para dar suporte a tudo o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

QUADRO 1. – OUTRAS CATEGORIAS SENTIMENTAIS:

Carinho, solidariedade e compreensão ingredientes para a inclusão socio-educacional!

<i>Atributos</i>	<i>Quantitativo</i>	<i>Frequência</i>	<i>Participantes</i>
Carinho	16	4,22	20
Solidariedade	14	3,69	20
Compreensão	13	3,43	20
Total	60	5,82	20

Outro atributo relacionado aos alunos com necessidades educacionais especiais e muito importante, segundo os docentes, na perspectiva da inclusão sócio-educacional, refere-se à qualidade de se ter responsabilidade / compromisso, considerada necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo. Esta aparece em quinto lugar em importância, quando há alusão à terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais”, ora em uso. Essa categoria, considerada é de vital importância, pois constitui-se no norte do processo ensino-aprendizagem:

QUADRO 2.

É preciso ter responsabilidade!

<i>Atributos</i>	<i>Quantitativo</i>	<i>Frequência</i>	<i>Participantes</i>
Compromisso / Responsabilidade	6	1,58	20
<i>Total</i>	<i>60</i>	<i>15,82</i>	<i>20</i>

Os docentes conclamam todos a terem responsabilidade, pois consideram esta uma qualidade indispensável à realização de um trabalho pedagógico bem sucedido, pois isto implica em que, a partir da existência da responsabilidade, ela atuará como elemento chave que solucionará os problemas no campo educacional, o que engloba os campos da *formação e do saber fazer pedagógico*. Esta é a idéia principal que podemos extrair da fala do professor, quando afirma: “O professor tem a *responsabilidade* de se preparar, atender e proporcionar uma educação que não tenha como objetivo somente a transmissão de conteúdos”. (Professor 2)

O professor se reconhece de suma importância para reverter o quadro educacional em que se encontra. Por outro lado, precisa também entender que a reversão dessa situação depende de toda uma conjuntura que extravasa os muros escolares, pois envolve a situação política da educacional e das políticas públicas.

Segundo Melo (1998), o professor deve manter o compromisso político e a competência técnica, pois na ausência desta, a presença daquele atua como elemento que impulsiona o docente a ir em busca de uma qualificação profissional, para ser bem sucedido no trabalho pedagógico:

Para mim a palavra *responsabilidade* é tudo. Envolve todos os itens: é um dever não só do aluno como diz respeito também a nós educadores. [...] responsabilidade para mim significa responder por seus próprios atos. Através de suas ações ele inspira outros a serem responsáveis. (professor 1)

Nesse aspecto da responsabilidade, vale acrescentar ainda a citação de Kuenzer (1990) feita por Carvalho (2004, p. 100), em que afirma a necessidade, referente à educação inclusiva muitas vezes inexistente, do “... *compromisso* com a democratização da educação, removendo-se barreiras para a aprendizagem de todos, com todos e garantindo-lhes educação para toda a vida.” (grifo nosso)

Mesmo tendo consciência do papel do professor para conduzir um processo de inclusão educacional, e reconhecidamente ter um *compromisso* com o aluno, esse compromisso não alcança as bases da formação profissional. Isto aparece quando ao professor é solicitado responder a pergunta: **você gostaria de fazer investimentos na sua formação profissional para melhor conhecer sobre a temática “necessidades educacionais especiais?”** Aqui observamos que 84,61% (11) afirmam positivamente para investir em atualização ou formação profissional, contudo apenas 15,38% (02) *realmente* se dispuseram a fazê-lo, mediante participação em eventos, palestras, cursos, para que pudessem conhecer melhor este campo de estudos.

Uso a citação de Demo (2001) sobre a necessidade de repensarmos a escola que temos e principalmente, sobre a qualidade a ela vinculada, os docentes precisam entender qual sua importância, pois uma escola não é feita apenas de muros e telhados, mas de pessoas, de docentes, funcionários e técnicos:

Finalmente, pode-se sempre interpretar se a escola que temos, sobretudo a pública gratuita, destinada aos pobres, continua sendo “coisa pobre para pobre”, no fundo ou pelo menos em parte imbecilizante. Pode-se também perceber melhor como a qualidade formal e política precisam completar-se, a primeira como instrumento, a segunda como objetivo e ética. O mercado também aprecia qualidade educacional, mas restringe-se ao aspecto formal porque é útil à produtividade. Dispensa, ou gostaria de fugir da qualidade política, porque percebe que a qualidade política contesta natural e necessariamente a concentração de renda. Nesse sentido, a educação básica está mais voltada para preparar para vida, utilizando o bom manejo do conhecimento a serviço da cidadania e da ética. (DEMO, 2001, p. 74)

Nas terminologias relacionadas ao universo da educação inclusiva, percebeu-se a ausência do uso de atributos que poderiam ser considerados essenciais a um processo de inclusão sócio-educacional, começando pelo uso dos termos correntes desse referido campo da educação, que muito pouco foram citados, tais como diversidade e inclusão, terminologias que não fazem parte do cotidiano daquele grupo de professores.

A escola, diga-se seus professores, pode ser responsabilizada pelo fracasso da inclusão, pois é necessário entender o papel social que a mesma desempenha e como ela é vista na comunidade. Se o professor não questiona sua prática pedagógica, a culpa pelo “insucesso” acabará sendo sempre do aluno. Isto significa que, se o aluno com necessidades educacionais especiais, não se sente incluído na escola, cabe somente a ele (o aluno) o fracasso pela sua marginalização.

QUADRO 3:

Desconhecimento das terminologias da área da educação inclusiva

<i>Atributos</i>	<i>Quantitativo</i>	<i>Frequencia</i>	<i>Participantes</i>
Inclusão	7	1,84	20
Diversidade	5	1,31	20
<i>Total</i>	12	3,25	20

O estudo mostra que os alunos que são identificados pelos docentes mediante o uso da expressão “alunos com necessidades educacionais especiais” (poucos professores

utilizaram-se dessa terminologia específica) estão, em princípio, relacionados a **sentimentos de afetividade** pela **ausência** ou **necessidade** desses laços afetivos. É como se os alunos apresentassem *carência afetiva*, pois houve maior frequência de substantivos emocionais, principalmente da palavra **amor**, seguida por **carinho**, **paciência** e **atenção**.

Procurando entender o porquê de uma quantidade expressiva de professores desconhecerem essa nova referência legal de inclusão educacional, principalmente no que se refere à terminologia específica utilizada nesse campo da educação, questionamos se **estavam lendo alguma obra sobre educação especial**, e obtivemos como resposta que 84.62% dos participantes afirmaram não estar lendo nenhum autor ou obra que abrangesse a respectiva área. Isto significa que o professor está à margem de questões educacionais importantes, que refletirão futuramente sobre o seu fazer pedagógico.

Há indicativos para se concluir, embora não se deva fechar a discussão acerca da necessidade de novos estudos, para acreditar que o *amor*, tendo maior escolha, indica um sentimento que contribui para o cerceamento do aluno, configurando-se como elemento inibidor para que o educando tenha acesso a novas formas de aprendizagem, pois de antemão o sujeito é percebido pelo professor como incapaz de aprender, permitindo ao docente não envidar esforços para conduzi-lo a outros patamares do conhecimento.

O quadro que foi construído com os dados coletados durante o estudo traz outros atributos significativos da composição da “visão” dos professores sobre os alunos da classe especial, que, segundo as análises realizadas, pôde-se observar uma grande tendência em valorizar teoricamente o sentimento, embora o mesmo não seja capaz de influenciar o comportamento do professor, contribuindo para maior inclusão sócio-educacional, pois está vinculado, como dito anteriormente, com uma concepção preconcebida de *incapacidade*, *limitação*, observado até mesmo na fala do professor.

Os professores ao utilizarem a terminologia de “alunos com necessidades educacionais especiais”, pintam um quadro de idéias emaranhadas na diversidade de termos

e acentua o constrangimento, por não saberem ao certo como se referir aos discentes. A mudança na designação terminológica somente contribuiu para mostrar o quanto o professor estava aquém do contexto educacional inclusivo; além do que, o uso da nova terminologia não eliminou o embaraço e nem proporcionou a inclusão social. O desconforto no uso da nomenclatura legal acentuou o quão perdidos se sentiam. Preferiam chamá-los “deficientes”, algumas vezes “excepcionais”, e raros como “alunos com necessidades educacionais especiais”.

O estudo das representações sociais proporcionou que novos comportamentos se fizessem manifestos, conforme Moscovici, citado por Sá (2002, p. 43): “produz determinados comportamentos, visto que define ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam e a significação das respostas a lhes dar”, embora isto não signifique que estes “novos comportamentos” venham a ser destituídos de nuances negativas ou positivas. No caso do estudo, o comportamento do professor ainda carece de solidez teórica e prática que contribua para a inclusão e permanência do aluno na escola.

A pesquisa mostrou que o convívio social com a diversidade se constitui em um processo ainda desafiante para os referidos professores. No ambiente escolar, percebe-se o conflito na aceitação da diversidade. De acordo com Gentili (2001), Sacristán (2002), González (2002) o conflito pode, muitas vezes, resultar em violências impingidas a diferentes grupos sociais, geradas por intolerâncias culturais, religiosas, étnicas, raciais, de gênero, políticas.

Trazemos à atenção a fala de Brandão sobre a dificuldade do professor na aceitação do outro:

[...] a dificuldade de olhar além de nós, de tolerar que o outro não seja nosso espelho. Talvez a tolerância seja uma das atitudes interdisciplinares que mais temos de cultivar, quando formamos professores para a diversidade.

De uma forma geral, temos encontrado professores que acabam abrindo mão do conhecimento pedagógico que construíram, da capacidade de observar, de sentir

empaticamente os alunos frente ao saber médico, que sustenta, na maioria das vezes, as experiências de inserção. Saber clínico, que ainda hoje cobre quase que inteiramente os currículos da formação do professor para a diversidade. (BRANDÃO, 2003, p.23)

Ao falarmos de diversidade, de inclusão, devemos falar também dos próprios professores, conhecermos quem são estes sujeitos que diariamente travam uma luta árdua na sala de aula, para o desenvolvimento do trabalho docente por este imenso Brasil, diante de condições extremamente adversas.

4.2 O preconceito nas relações entre professores e alunos!

Ao ser questionado se **possuía alunos com necessidades educacionais em sua sala de aula**, pudemos obter as seguintes respostas:

4.2.1 - “Não tenho alunos com esses problemas”

O professor encara a situação do aluno como se fossem “problemas”, porque afirma “não tenho alunos com estes problemas”. Qual o significado de “problemas”? Podemos entender que é um modo pejorativo, porque ele poderia se referir ao aluno como tendo “deficiências” ou qualquer outro termo que, por sinal, faz parte da linguagem corrente atualmente em uso no campo da educação inclusiva / educação especial. Mas, porque justamente o uso do termo específico problema? Fazendo uma comparação ampla, podemos entender que, no contexto social, as pessoas com deficiências podem ser consideradas “problemáticas” ou, em si mesmas, se constituem em um entrave à inclusão social.

Entendemos que, na concepção da maioria do professorado, a turma de alunos deve ter como característica principal um certo padrão, ou norma. O que não se encaixar nesse modelo será entendido como problema. O professor pensa existir um “padrão ideal” de aluno. Alunos que, muitas vezes, a própria escola rejeita, por não se adequarem ao modelo idealizado, nem pela escola, nem pelo professor. A afirmação do referido professor, ao designar o discente como tendo “esses problemas”, contribui para perpetuar a visão preconceituosa, na qual se espera a devida homogeneização dos alunos, não considerando a heterogeneidade presente no espaço escolar.

Precisamos reverter essa situação. Portanto, devemos reconhecer a valorização da existência do outro, mediante discussão sobre o que é ser diferente, anormal, deficiência, desvio, divergência. O pensamento de Amaral (1998, p.15) esclarece:

Penso que, se abstrairmos ou mesmo “desconstruirmos” a conotação pejorativa das palavras: significativamente diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente, e pensarmos nos parâmetros que as produzem, poderemos nos debruçar sobre elas, para melhor contextualizar os critérios empregados pra sua eleição como designativas de algo ou alguém.

A partir do contexto de reportar-se ao aluno como problema, a concepção de ver o aluno como desviante ou anormal, é segundo Goffman (1982), o que irá definir o tipo de relações ou atitudes diante do referido sujeito, pois estas atitudes estão presentes na mentalidade do professor a partir da visão tendenciosa, preconceituosa de como observa seu aluno.

Amaral (1998, p. 17) também postula que a concepção sobre o aluno, muitas vezes, é baseada tendo como eixo principal as barreiras atitudinais, entendidas como “anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”

A atitude que orienta as relações, muitas vezes traçadas na escola entre professores e alunos com alunos com necessidades educacionais especiais, está pautada em concepções formadas aprioristicamente, sem ter como base a experiência, o contato direto com o aluno, sem o conhecimento da sua capacidade cognitiva. Novamente reportando a Amaral (1998, p.17) “... uma atitude (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém [...]) e o *desconhecimento* concreto vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles”. (grifos da autora)

As atitudes são o cerne que define os conteúdos emocionais, entre eles o amor, a atração, admiração, medo, raiva, repulsa. E, a partir das informações tendenciosas, tendo como base o desconhecimento ou a desinformação, é que estabeleceremos o tipo de relacionamento traçado com o aluno, que Amaral (1998) afirma não será com uma pessoa (no caso, o aluno), mas com o estereotipo (desse aluno) criado a partir do preconceito.

Outra afirmação, da qual podemos aferir um certo preconceito, vem da seguinte resposta ao mesmo questionamento acima:

4.2.2 - “Pela dificuldade de aprendizagem e comportamento estranho”.

Aqui percebemos a presença de uma concepção de homogeneização de um comportamento presente, ou que os alunos com necessidades educacionais deveriam ter, como se fosse padronizado, inerente a todos que apresentassem necessidades especiais. Araújo traz o seguinte alerta:

A homogeneização leva facilmente à discriminação e ao preconceito. Um professor que estabelece rigidamente valores que definem quem é o “bom” e o “mau” estudante, *assim como padrões predeterminados para as condutas e respostas de seus alunos baseados, em seus próprios valores*, estará próximo de estabelecer discriminações e matizar preconceitos contra determinados tipos de

alunos e de ações por eles realizadas. Da mesma forma, pode agir um diretor de escola, com relação aos professores, aos métodos e aos conceitos da escola que coordena. (ARAÚJO, 1998, p. 45) (grifos meus).

O autor reconhece, ainda, que esse ambiente pode ser considerado por muitos como utópico, entretanto, existente em muitas escolas. A existência desse tipo de ambiente contribui para o trabalho com metodologias em que impera o respeito para com o ritmo de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de cada aluno, mediante o enriquecimento das trocas realizadas entre o sujeito e o ambiente, adotando o respeito para com a diversidade de condutas, pensamentos e sentimentos.

Por outro lado a afirmação do professor parece determinar que, *naquela escola*, as crianças com necessidades educacionais especiais *apresentam um comportamento estranho*.

4.2.3 Sabe da sua existência... Mas, não enxerga sua presença!

Não podemos negar que o professor percebe, vê o aluno com necessidades educacionais especiais. Mas, ao mesmo tempo em que reconhece sua existência, nega sua presença no espaço escolar. Amaral (1998) afirma que, muitas vezes, a atitude do professor, diante do aluno com deficiência pode despertar algo designado pela autora como “contágio osmótico”, que se refere ao pavor da contaminação através do convívio, e daí advém a atitude determinante em relação ao aluno.

Os sentimentos (positivos e negativos) relacionados aos alunos, entendidos muitas vezes como preconceitos, criam os “*filtros de nossa percepção*, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar... – fazendo com que não percebamos a totalidade do que encontramos à nossa frente” (grifos da autora) (AMARAL, 1998).

O professor, a partir dessa concepção (a necessidade especial do aluno ser um problema), cria mecanismos de defesas que, segundo Freud (citado por AMARAL), são técnicas ou estratégias utilizadas pelo indivíduo para manter o equilíbrio intrapsíquico, para eliminar as “fontes de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade, quando por alguma razão, não está sendo possível lidar com a realidade”.

Citando Goffman, Amaral (1998) afirma que, embora essas relações sejam mistas, elas são tensas e ansiógenas. Reside aí a explicação para o fenômeno do professor perceber o aluno, mas não o enxergar. Amaral (1998, p. 20) salienta:

Quero com isso dizer que, nas situações em que entrar realisticamente em pleno contato com a diferença significativa (ou mesmo entrar em contato com o sentimento de rejeição que ela pode gerar), não é uma possibilidade psicológica imediata, e havendo necessidade de “fugir” da questão, podemos assumir a postura de avestruz: enfiamos a cabeça na areia para não ver o que não queremos ou não podemos ver.

Ou, dito de outra forma: se reconhecer a diferença significativa do outro (ou nossa rejeição a ela) nos causa profundo mal-estar, tensão e ansiedade, uma das possibilidades é o acionamento do mecanismo de defesa da negação [...]

No entanto, lembremo-nos que não enxergar o aluno com necessidades educacionais especiais, apenas contribuirá para fortalecer as atitudes preconceituosas e contribuir para uma maior exclusão do aluno da escola. Essas são armadilhas que devemos lutar para superar, e contribuir para que a permanência e inclusão do aluno sejam um processo acolhedor, prazeroso e que haja um resgate da auto-estima do mesmo. Se não virarmos essa página, continuaremos, ainda, sofrendo com a ansiedade que estará presente nas relações traçadas na escola, e entravando o desenvolvimento do saber fazer pedagógico pautado na reflexão sistemática.

Borba (2000, p. 67), lembrando a teoria freudiana, afirma que “todo comportamento é finalmente a expressão de um conflito, seja entre o indivíduo e o meio exterior, seja no interior dele mesmo (conflito intrapsíquico)”.

O espaço escolar em que o aluno se encontra acaba refletindo sobre o próprio aluno e isso é indicativo de que ele se sente *excluído*, tanto no que se refere às relações interpessoais, quanto a seu ambiente educativo, sua sala de aula, que não se constitui em estímulo para fazê-lo permanecer com os demais colegas. Embora a Lei preconize a existência das classes especiais, elas devem atender a alguns requisitos legais, o que não é o caso dessa “sala especial”, como já foi muito bem descrita em outro momento desta pesquisa; lembramos que é uma adaptação da sala dos professores cercada por armários, e algumas caixas com livros e mapas sem utilização. Segundo Carvalho (1999, p. 91):

As classes especiais (dedicadas exclusivamente a esses educandos nas escolas regulares) estão previstas na Lei, a despeito das limitações reconhecidas e relatadas nas pesquisas científicas das últimas décadas. É realidade, entretanto, que os sistemas educacionais mantêm a permanência dessa modalidade de atendimento até que se tenha uma educação realmente inclusiva.

Acreditamos que o problema não é manter uma classe especial na escola de ensino regular, mas é a qualidade desta “classe especial”, que, como bem indica a nomenclatura, deveria atender a alguns dos requisitos legais exigidos, pois, do contrário, estaremos brincando de “inclusão educacional” e começando uma amarga exclusão, principalmente pelo ambiente físico e, como vimos no estudo, até mesmo porque o aluno com necessidades educacionais não gosta de permanecer nesse ambiente ao qual foi relegado.

A situação em que se encontra a “sala especial” deveria motivar o professor para reagir, exigir mudanças, transformar o contexto em que acontecem as aulas. Devem ter a ousadia de exigir modificações. Borba (2000, p. 138) alerta:

A primeira atitude é a de entrar na sala de aula. Esse “entrar” é sempre uma incógnita [...]

Ainda a realçar aqui é a nossa posição física no espaço da sala de aula ou no espaço da pesquisa, a qual deve ser não contra o quadro negro ou às paredes, e sim uma posição mais central, de termos um certo e cuidadoso “entrismo”, isto é, uma certa ousadia, coragem e capacidade de aproximarmo-nos, aos nossos riscos e perigos, dos parceiros, do espaço de trabalho e ou pesquisa. A atitude é de implicação, alguma implicação. Michel Lobrot costumava dizer que gostava das

peças que se molham, ou seja, que não ficam em cima do muro, não são meros e espertos aproveitadores e manipuladores, mas que envolvem-se com as pessoas e contextos.

O aluno quer ser incluído, mas sobretudo, quer ser respeitado. Podemos perceber que é assim porque o aluno não se recusa em ir e em estar na escola, mas estar naquele ambiente que seria a sua “sala de aula”, pois alguns alunos se rebelavam, indo para outros espaços (salas de ensino regular) e eram bem-vindos aos colegas, aparentemente sem maior conflito.

Muitos defendem a inclusão e desinstitucionalização total do atendimento às crianças. Mantoan (1998, p.32) e outros defendem que o convívio com a diversidade humana contribui com a formação de todas as crianças, mediada por valores éticos e a solidificação do respeito às diferenças.

A inclusão sócio-educacional assume uma significativa dimensão que ultrapassa até mesmo a dimensão física e material, de acordo com Mantoan apud Silva(b):

E certo que a inclusão se concilia com a educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior, o que recai sobre o fator humano. *Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de inserções na escola*, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino-aprendizagem. (SILVA, L.M., 2000, p.180-181)

Outro dado importante é salientar que a escola precisa não apenas de recursos como professores capacitados, especialistas, pessoal de apoio, mas também de reformas arquitetônicas e medidas organizativas e curriculares que atendam os alunos com necessidades educacionais especiais, e também os alunos do ensino regular, de forma justa e com qualidade, oferecendo, de fato, o acesso à inclusão e permanência educacional.

Segundo Silva, L. (2000), a fase de sensibilização do professor tem se prolongado em demasia, sem que tivessem acesso a outros patamares nos programas educacionais inclusivos. Essa inclusão deve ultrapassar a inserção física do aluno na escola. Deve-se pensar em pessoal de apoio, mudanças na estrutura física e organizativa das escolas e formação continuada para o professor.

Borba (2000) salienta, ainda, a capacidade de tolerância e da humildade se fazerem presentes no saber fazer pedagógico, pois a consciência de saber que não dominamos certos “saberes” nos impulsionaria a novas buscas. Refere-se a essa questão como sendo “uma questão de mentalidade. Mentalidade aberta, curiosa, inquieta face ao mundo sem fronteiras e sem porteiras”.

4.3 Principais entraves à inclusão sócio-educacional

O estudo detectou que a inclusão de meninos e meninas com necessidades educacionais especiais nos espaços educativos comuns com as crianças sem essas necessidades, nas condições em que se está (a inclusão) desenvolvendo na escola pesquisada, apresenta indicadores de ocorrência de problemas, tais como:

- A recusa de alguns alunos em permanecer na sala de aula, devido a não haver atendimento à legislação referente à especificação de número de alunos e deficiências, ou seja, todos os alunos compartilham do mesmo espaço, independentemente da deficiência, fazendo com que o professor se desgaste e não atenda qualitativamente à demanda de alunos especiais, pois não conta com a ajuda de auxiliares;
- As ausências constantes de alunos com deficiências à escola;

- Desestímulo do aluno em continuar freqüentando a escola;
- Conflitos, às vezes provocados por repulsa, de alguns alunos do ensino regular;
- Pouco interesse demonstrado pelas atividades educativas;
- Dificuldade de comunicação entre alunos com deficiência auditiva / professores/outros alunos.

A partir desse estudo podem-se prever alguns problemas relacionados aos professores, na medida em que ocorrem dificuldades em planejar as atividades que contemplem a participação de todos os alunos, por causa da heterogeneidade da turma (alunos com deficiência auditiva, deficiência mental, síndrome de Down);

- Inexistência de professor com formação pedagógica ou especializada, adequada para trabalhar com os alunos, com as necessidades especiais conforme as detectadas;
- Recursos educacionais inexistentes;
- Espaço físico impróprio;
- Desconhecimento das teorias que dão suporte ao desenvolvimento cognitivo;
- Dificuldade real de integração e inclusão sócio-educacional entre seus pares e os demais e, inclusive, entre os próprios professores, devido à pouca socialização no âmbito escolar;
- Ausência de participação da família no processo pedagógico escolar;

Recorrendo aos teóricos Coll e outros (1995), infere-se que “a integração está limitada num fim em si mesma”: a ocupação de um espaço único, em uma mesma sala de aula, sem rendimentos sócio-educacionais para ambas as partes. O informe Warnock, citado pelos autores acima, especifica três níveis distintos de integração: integração física, integração social e integração funcional. Neste estudo detectou-se a existência de tais integrações, em maior ou menor grau:

O estudo conclui por observar a existência da **Integração Física**, embora não com as condições desejáveis, considerando a qualidade do espaço adaptado como sala de aula, pois os alunos especiais e outras duas turmas, em outros turnos do ensino regular, perderam seus locais próprios, em virtude da implantação de uma sala de videoconferência.

A **Integração Social** encontra-se comprometida, desde quando a relação entre professor e aluno do ensino regular e alunos do ensino especial não abrange todos os sujeitos que compõem cada unidade, pois “poucos” alunos e professores mantêm contato com a classe especial. Inclusive, um fator preponderante que contribui para essa situação é a comunicação restrita ao professor e aluno da classe especial. Isto faz com que os alunos com deficiência auditiva fiquem agressivos, reagindo com certa violência ao serem provocados por alunos do ensino regular, impedindo a realização de atividades comuns entre as classes.

Os alunos da classe especial, por si só, decidem estar presentes em outras salas para ficarem próximos de amigos achegados, mas não se socializam com a maioria dos alunos da escola ou da turma onde se inseriram. Ficam restritos a um pequeno círculo de colegas.

Em relação aos demais professores da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, essa integração torna-se mais tênue, o que sinaliza a falta de interação entre professores do ensino regular e alunos com deficiências, constituindo-se na dificuldade de aqueles professores se configurarem como agentes facilitadores da inclusão sócio-educacional. O obstáculo na comunicação limita as relações pessoais em nível de diálogo (algumas

perguntas, um bom dia) ou a pequenos gestos, e à utilização dos nomes do aluno no diminutivo, como um ser que não fosse real, concreto.

A **Integração Funcional**, igualmente às demais, encontra-se comprometida, haja vista que somente dois alunos (da classe especial) foram transferidos para turmas do ensino regular (por opção da professora), embora nenhum profissional da Secretaria de Educação tenha realizado diagnóstico com os mesmos, para averiguar o seu desenvolvimento psicológico e cognitivo.

No que se refere aos professores, eles apresentam necessidade de maiores conhecimentos teóricos sobre o processo de aprendizagem dos alunos, com necessidades educacionais especiais e sobre as políticas de inclusão, visto que a educação inclusiva, num futuro próximo, não ficará apenas no âmbito da classe especial, mas espera-se que todos os professores das demais escolas tenham acesso e domínio sobre esses conhecimentos.

Na escola também se ouviu a expressão “excepcionais”, hoje em desuso na literatura especializada, mas largamente em uso popular, confirmando a necessidade de maior interação entre professores, diretores e coordenadores, para a construção de um projeto educacional que contemple os diversos problemas referentes à aprendizagem, à diversidade e às metodologias alternativas, no processo de aprender/ensinar no contexto da educação inclusiva.

Pitombo e Pugliese (2003, p. 106) afirmam que a necessidade de interação com os diferentes profissionais (direção, professor, coordenador) envolvidos com o processo de aprendizagem dá maior consistência à ação educativa: “faz-se necessário o aprimoramento do olhar sobre o processo de aprendizado escolar, daqueles que não acompanham linearmente esse processo, para que a sua ação educativa seja mais consistente”.

O termo “pessoas portadoras de deficiências”, muito popularizado na década de 80, é considerado menos pejorativo, porque dá ênfase ao indivíduo (pessoa), embora venha

sendo alvo de severas críticas; atualmente vem sendo substituído por “pessoas com necessidades especiais”, que referente à escola, denomina-se necessidades educacionais especiais.

A discussão sobre o conceito não deve ser encarada como possível perda de tempo, mas, como oportunidade para a compreensão das práticas sociais. Sassaki (2002) aborda a necessidade de dominar os conceitos inclusivistas para ter uma efetiva participação na construção de uma sociedade realmente para todos, independente de suas características.

Muitos teóricos, entre eles Coll e outros, (1995), apontam algumas críticas relacionadas à utilização do termo “necessidades educacionais especiais”, a saber:

- Para muitos é um termo excessivamente vago e que são necessários outros conceitos para sua compreensão. Por exemplo, necessidades educacionais especiais podem vir de um problema de aprendizagem, que por sua vez está relacionado ao tipo de escola que o aluno frequenta;
- A escola não atende à necessidade do aluno, referente ao espaço físico, visto que não existe ali uma “classe especial” no estrito sentido do que a Lei especifica como tal. Além do mais, fere outro princípio que é a quantidade de aluno por número de deficiências, pois os alunos com deficiências auditivas, deficiência mental, Síndrome de Down e outras compartilham o mesmo espaço e, por último, a formação do professor dessa referida sala de aula.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa, de caráter etnográfico, teve como foco central as representações sociais dos professores de uma escola pública estadual da cidade de Serrinha – BA, da rede regular de ensino, primeiras séries iniciais, sobre alunos com necessidades educacionais especiais, dividida em dois eixos: o primeiro - conhecer tais representações; o segundo - compreender a importância dessas para o processo de inclusão sócio-educacional do aluno com necessidades educacionais especiais.

Pretendeu como **objetivo** identificar as representações sociais dos professores (não atuantes na educação especial) de uma escola com uma classe especial, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, e compreender sua importância no favorecimento do processo de inclusão e permanência do aluno no espaço escolar.

Embora se tenha se chegado à conclusão dos estudos, não se encerram os questionamentos e as dúvidas sobre a inclusão, visto que o preconceito⁷ ainda se encontra presente, não só na escola, como na linguagem e no espaço da sala de aula. Pôde-se observar que as falas de alguns docentes traziam consigo marcas de um contexto social, externo à escola, pois, ao se referirem aos alunos com necessidades educacionais especiais, o designavam como “este povo” ou então “estas pessoas”.

⁷ “Preconceito” segundo o Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa é uma idéia preconcebida, em geral sem fundamento, bem como intolerância a outras raças, religiões etc.

Foi possível aferir do estudo que a inclusão educacional caracteriza-se como um processo sócio-educacional perverso, e, ao contrário, não-inclusivo. A pesquisa não teve a pretensão de contestar a inclusão, mas de contribuir com à sua efetivação, mediante uma ação política e o conhecimento teórico-educacional.

Constatou-se, através do estudo, que a escola não está preparada para a inclusão na dimensão física, nem na formação humana. Numa visão preliminar, apontou a inexistência de pessoal de apoio, a presença de barreiras arquitetônicas, espaço impróprio como classe especial e falta de recursos e materiais didáticos.

Os professores também precisam compreender que uma prática docente bem sucedida não se limita tão somente às relações afetivas, embora estas sejam importantes ao desenvolvimento desse processo, mas que os alunos precisam, sobretudo, ser valorizados como pessoas e estimulados à participação, não diferenciando as formas de tratá-los, mas respeitando-se os seus direitos legalmente constituídos. Faço uso aqui da citação da professora Melo (1998, p.143), quando aborda as três faces da escola: “Por este caminho creio ter conseguido distinguir três faces da prática docente. Uma delas é a que chamo de face *boazinha* (grifo da autora). Aí ela me aparece identificada quase que exclusivamente com a relação afetiva, cujo conteúdo é o *amor* (grifo nosso) e o carinho que o professor devota aos alunos. [...]”

Por se tratar de um tema ainda pouco estudado em nossa cidade e carecer principalmente de ações públicas municipais, a pesquisa se deu entremeada por dificuldades: da escolha da escola que contemplasse a educação especial, à realização da coleta de informações *in loco*, até as barreiras impostas pela dinâmica sócio-profissional, construídas pela polêmica em torno da educação inclusiva / especial.

O problema maior, na realização do estudo, aconteceu devido a escola, objeto de estudo, ser constantemente solicitada para o desenvolvimento de pesquisas por parte da comunidade externa, sem haver, contudo, retorno dos resultados obtidos, impossibilitando

assim, os professores de repensar ou redirecionar seu trabalho pedagógico, a partir dessas investigações.

Outra situação difícil foi conhecer o espaço físico da sala onde os alunos com necessidades especiais estudavam, foi embaraçoso, porque o professor se sentiu “fiscalizado” e “avaliado”, situação posteriormente superada, ao descobrir que a indisposição era fruto principalmente das condições físico-espaciais do exercício do trabalho docente, pois o mesmo temia ser bode expiatório de uma situação imposta por uma conjuntura sócio-político-cultural e administrativa.

Os demais sujeitos da pesquisa (professores não atuantes no ensino especial) também se sentiram inicialmente arredios, até virem a conhecer o processo de coleta das informações, pois a metodologia utilizada na pesquisa não permitia identificar nenhum docente. Os professores mostravam-se receosos de serem usados e mal interpretados na realização do estudo, expondo-os a situações vexatórias.

Entretanto, mesmo diante da existência de dificuldades na realização desta pesquisa, novos estudos poderão fornecer mais detalhes sobre como a ação pedagógica poderá ser mais bem desenvolvida no âmbito do ensino inclusivo, e a difusão do conhecimento do processo de inclusão sócio-educacional mais fortalecido, contribuindo para a solidez no ensino-aprendizagem pautado em teorias cognitivas.

Futuramente, estas pesquisas poderão também impulsionar ações didáticas que contemplem os sujeitos interessados em trabalhar ou desenvolver trabalho voluntário na área da educação inclusiva / especial, mediante a quebra de paradigmas preconceituosos, que poderá influenciar, escola-comunidade-município, no surgimento de novos olhares para o papel que cada pessoa desempenha na inclusão sócio-educacional dos excluídos.

Novos estudos poderão ser um suporte na quebra de estereótipos em relação às pessoas com deficiências. Cada trabalho de pesquisa trará em seu bojo um elemento fundamental para o estabelecimento de novos paradigmas do sujeito com necessidades

educacionais especiais, não levando em consideração sua deficiência, mas sua capacidade de atuar e participar socialmente, contribuindo com os demais sujeitos para a construção de uma sociedade, cujo modelo não seja o de ver o indivíduo como bem de produção capitalista.

Finalizando, pode-se afirmar que este estudo contribuiu para impulsionar debates locais sobre a educação inclusiva, criando espaços para discussões de políticas e práticas educacionais na região, mostrando a importância de ter o professor um compromisso político não apenas com alunos com necessidades educacionais especiais, mas também com alunos do ensino regular.

Este trabalho despertou também o interesse dos educadores sobre o processo e as condições de inclusão sócio-educacional desenvolvido em nossas escolas: como a comunidade pode contribuir para facilitar o acesso, a inclusão e a permanência do aluno com e sem deficiências no ambiente escolar, além de poder contribuir na quebra de paradigmas preconceituosos, percebendo o aluno pela sua competência e não pela ótica da deficiência. Considerando ainda Carvalho (2004), citando Xiberras (1978):

[...] porque concordo plenamente com sua afirmativa, inspirada em outros pensadores, que a inserção (como um dos contrapontos da exclusão) tem um percurso duplo: o dos excluídos e o dos integrantes da sociedade que devem desenvolver atitudes de acolhimento pra com aqueles.

A acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem, desde os espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius*, dela participante como membros ativos. (CARVALHO, 2004, p. 49)

Esperamos que, futuramente, a comunidade local possa efetivamente contribuir para a criação de espaços de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, não em nível de assistencialismo, mas na consolidação de práticas sócio-educacionais que

atendam às demandas necessárias à transformação dos sujeitos com deficiências em cidadãos participantes do processo econômico-cultural, tendo acesso a bens e serviços, na condição de direito adquirido e não na condição de concessão, de favorecimento.

Salientamos a importância de mais pesquisas que tenham como objeto de estudo as representações sociais, principalmente as desenvolvidas na área educacional, porque contribuem sobremaneira para tornar conhecidas as reais expectativas que acompanham o trabalho e o comportamento do professor. Fazendo referência a Silva e Davis, a professora Rego expõe a importância das pesquisas na área de representações sociais:

Conhecer as representações sociais dos professores parece ter constituído um ganho considerável, na medida em que elas estão associadas a expectativas e comportamentos que produzem efeitos prolongados e, quase sempre, irreversíveis na vida dos alunos. [...] ao que tudo indica esta temática se revela uma área importante, merecedora de um tratamento especial no curso de formação de professores - futuros ou em serviço. (REGO, 1998, p. 53)

Para a referida autora é necessário conhecer o pensamento dos professores, que como outras pesquisas demonstram, não atribuir ao professor o fracasso ou o sucesso do sistema educacional. As mudanças qualitativas na estrutura escolar só serão bem sucedidas se levarmos em consideração “o envolvimento e transformação do professorado” (REGO, 1998).

Esperamos, sobretudo, que a produção de novos conhecimentos contribua para enriquecer futuros debates, pesquisas e o planejamento na construção de novas políticas públicas educacionais, quando estas se fizerem necessárias, no sentido de dar um novo direcionamento à ação docente, pois se entende que falar sobre representações sociais é antes de tudo, demonstrar que as representações sociais possuem “relevância social”, ou “espessura social” (SÁ apud CAMPOS, 2000).

Pudemos perceber que os desafios relacionados à educação inclusiva referem-se à quebra de paradigmas preconceituosos, quando impera sobre os alunos especiais a idéia, em muitos casos sem comprovação, de que eles têm enormes dificuldades de aprendizagem, são agressivos, doentes, além de um número considerável de alunos apresentarem necessidades específicas, incluindo um trabalho de sensibilização e capacitação dos profissionais envolvidos, para perceberem este educando como qualquer outro que faz parte da escola. (CREDIDIO, 2004)

A partir da classe especial, um passo importante que a escola poderá dar é o de ser uma escola **realmente** inclusiva, oferecendo condições de **acesso, inclusão e permanência** do aluno no seu ambiente, procurando trabalhar com a auto-estima do aluno especial, bem como inserir as relações interpessoais entre os diversos sujeitos que fazem parte da escola, como elemento importante na inclusão sócio-educacional.

Pretende-se que a escola desenvolva uma abordagem educacional inclusiva, partindo, sobretudo, do currículo, buscando a eliminação das barreiras arquitetônicas, e da organização escolar, e, de acordo com Carvalho, “uma pedagogia que explore conteúdos significativos e os processos de avaliação do aprendizado do aluno e das ‘respostas educativas’ que a escola oferece”. (CARVALHO, 2002, p.60).

A comunidade escolar precisa, com urgência, procurar oportunidades para debater questões relacionadas à inclusão educacional, pois a escola já deu um primeiro passo em permitir que a educação inclusiva venha acontecendo no seu âmbito. Precisa, contudo, lutar para que a mesma seja oferecida com qualidade, em espaço físico adequado e sob fiscalização das autoridades competentes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. MOREIRA, S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. São Paulo. AB: 2000. p. 27-38.

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

AMORIN, A. *A nova ldb, lei nº 9.394/96 - análise e aplicação*. Salvador: Portfolium, 1997. p.139

ANADON, M.; MACHADO, P. B. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Uneb, 2001. 87p.

ANDRÉ, E. D. A. *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente*. Revista de psicologia da educação. São Paulo: v.1, nov, 1995. 142p.

ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In.: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 31-47.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, M. F. (Orgs.) *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo: Papyrus, 2000. p.21-51

BORBA, S. C. *Espaços de formação*. Maceió: Edições Catavento, 2000. 154p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial; RINALDI, G. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – deficiência auditiva*. 4v. Brasília, 1997. 336p.

_____. Constituição (1824). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: jan. 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial; CARVALHO, E. N. S. de. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – deficiência múltipla*. 2v. Brasília; MEC/ SEESP, 1999. 129p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial: CARVALHO, E. N. S. de. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – deficiência mental*. v.1, Brasília, 1997. 150p.

CARVALHO, R. E. *Com os pingos nos "is"*. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004, 176p.

COSTA, W. A; ALMEIDA, A. M. O. A construção social do bom professor. MOREIRA, S. P., OLIVEIRA, D. C (Orgs) *Estudos interdisciplinares de representação social*. AB: 2000, p. 251-269.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. São Paulo. Papirus, 2001, 135p.

FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo. Cortez, 2002, 174p.

FIGUEIREDO, R. V. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, 216 p.

FREITAS, L. *A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 1994, 132 p.

GENTILI, P. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: VIZIM, M; SILVA, S. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. São Paulo, Mercado de Letras, 2001, p. 41-55

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Zahar: Rio de Janeiro, 1988, 158 p.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002, 280 p.

FREIRE, I. Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não visual. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M (orgs.) *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo: Papirus, 1998, 224 p.

JODELET, D. Os processos psicosociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 53-66.

JODELET, D (Org). *As representações sociais*. EDUERJ: Rio de Janeiro, 2001, 416 p.

KRUPPA, S. M. P. As linguagens da cidadania. In: SILVA, S. et al. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 13-39

- LANE, S. T.M. Consciência / alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, S. T.M; CODO, W. (Org.) *Psicologia sócia: o homem em movimento*. Brasiliense, São Paulo, 1997, p. 32-47. – p. 31-47
- LEPOT-FROMENT, C. (Org.). *Educação especializada*. Pesquisas e indicações para a ação. São Paulo: EDUSC, 1999, 236 p.
- MACHADO, A. L. *Espaços de representação da loucura: religião e psiquiatria*. São Paulo: Papyrus, 2001, p.15-50.
- MARQUES, L. P. *Professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Minas Gerais: Uffj, 2001, 203 p.
- MASINI, E. F. S. Formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M. e outros. *Formação do Professor*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. 3v.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Cortez: São Paulo, 2003, 208 p.
- MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau*. da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1998, 151 p.
- MÔNICA, P.S, CARVALHO, R. E. Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: uma revisita à inclusão. *Revista de Educação em Foco*. Minas Gerais, v. 4, n.2, p. 48-56. Set/Fev 1999/2000
- MORIN, E. Os sete saberes necessários a educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000, 118 p.
- MRECH, L. M. Faces e contra-faces: o diferente no escrito – uma leitura psicanalítica do livro – ensaio sobre a cegueira, de José Saramago. In: SILVA, S. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 111-130.
- OLIVEIRA, I. A. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, 238 p.
- PICCHI, M. B. *Parceiros da inclusão escolar*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002, 116p.
- REGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In.: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo:Summus, 1998, p. 49-71.
- ROSA, D. E. G e SOUZA, V.C. (Orgs). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 211 p.

ROSS, P.R. Educação e trabalho a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L., FREIRE, M. F. (Orgs.) *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo: Papirus, 2000, p. 53-110

Resolução CNE / CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998, 107 p.

SA. P. C.; ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. Revista de ciências humanas. *representações sociais e interdisciplinaridade*. Florianópolis, Ufsc, p.11-31.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. (Org). *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.13-37.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000, 348 p.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

SCOZ, B. Porque a alteridade é uma questão central para a psicopedagogia? In: AMARAL, S. (Org). *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 25-32

SILVA, L. M. *A diferença / deficiência no contexto da educação especial*. Revista da Faeeba. Salvador, 2000, p. 175-183.

SILVA, S. Educação especial – entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, S. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p.179-191

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, T.T. O currículo como representação. In: SILVA, T.T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 31-69.

S. STAINBACK, W. STAINBACK. A inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas com deficiências. In: S. STAINBACK, W. STAINBACK. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 408-413.

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L., FREIRE, M. I. (Orgs.) *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo, Papirus, 2000, p. 111-133

VIZIM, M. A linguagem: elemento fundante na integração escolar da pessoa com deficiência mental. In: SILVA, S. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 163-177

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. MOREIRA, A. S. P, OLIVEIRA, D. C (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. AB, 2000, p. 03-25.

Censo Cultural da Bahia. Salvador. Disponível em:
<http://www.censocultural.ba.gov.br/CrcMun176Port.asp>. Acesso em 16 jan. 2004.
http://www.rafaelserrinha.hpg.ig.com.br/hobbies/74/index_pri_1.html. Acesso em 14 de jun. 2004.

ANEXO A

MAPA DA REGIÃO



Fonte: www.censocultural.gov.ba.br Região nordeste da Bahia, em destaque a cidade de Serrinha.

ANEXO B**QUADRO PARA A EVOCAÇÃO DAS PALAVRAS
PRINCIPAIS.**

Escreva 20 palavras que lhe vem à mente, quando você ouve a expressão “*alunos com necessidades educacionais especiais*”.

<u>Palavras evocadas</u>			
<u>1.</u>		<u>11.</u>	
<u>2.</u>		<u>12.</u>	
<u>3.</u>		<u>13.</u>	
<u>4.</u>		<u>14.</u>	
<u>5.</u>		<u>15.</u>	
<u>6.</u>		<u>16.</u>	
<u>7.</u>		<u>17.</u>	
<u>8.</u>		<u>18.</u>	
<u>9.</u>		<u>19.</u>	
<u>10.</u>		<u>20.</u>	