



**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS,
ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS:
*avanços e desafios***

Sonia Lopes Victor, Rogério Drago e José Francisco Chicon
(Org.)

EDUFES

Sonia Lopes Victor, Rogério Drago e José Francisco Chicon (Orgs.)

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE
CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS
E ADULTOS: *AVANÇOS E DESAFIOS***

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari - 514 - Campus de Goiabeiras
CEP 29 075 910 - Vitória – Espírito Santo, Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 - E-mail: edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor | Reinaldo Centoducatte
Vice-Reitora | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Superintendente de Cultura e Comunicação | Ruth de Cássia dos Reis
Secretário de Cultura | Orlando Lopes Albertino
Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial

Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira, Maria Helena Costa Amorim, Sandra Soares Della Fonte, Wilberth Claython Ferreira Salgueiro.

Revisão de Texto | Tânia Canabarro e Regina Gama
Projeto Gráfico: Capa e Diagramação | Denise Pimenta

Sonia Lopes Victor, Rogério Drago
e José Francisco Chicon
(Org.)

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE
CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS
E ADULTOS: AVANÇOS E DESAFIOS**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E24 A Educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos : avanços e desafios / Sonia Lopes Victor, Rogério Drago e José Francisco Chicon (Orgs.). - Vitória, ES : EDUFES , 2013.
366 p. ; 22 cm

Textos apresentados no XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, realizado no município de Vitória, em setembro de 2008.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-132-0

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão escolar. 4. Políticas públicas. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II. Drago, Rogério, 1971-. III. Chicon, José Francisco, 1965-.

CDU: 375



Vitória
2013

SUMÁRIO

Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais	17
<i>Rosângela Gavioli Prieto</i>	
Educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo: as políticas em ação	37
<i>Denise Meyrelles de Jesus</i>	
<i>Igor Vieira Messina</i>	
<i>Inês de Oliveira Ramos Martins</i>	
<i>Josiane Beltrame Milanesi</i>	
<i>Lílian Meneguçi</i>	
Políticas públicas e inclusão escolar	65
<i>Ágda Felipe Silva Gonçalves</i>	
O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil	83
<i>Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i>	
Formação de professor e educação inclusiva: possibilidades de análise a partir da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência	109
<i>Kátia Regina Moreno Caiado</i>	
A formação de professores e os moldes das políticas públicas atuais de educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo	121
<i>Maria Aparecida Santos Correa Barreto</i>	
<i>Haila Lopes de Sousa</i>	
<i>Izabel Matos Nunes</i>	

Maria da Glória Nunes Ponzo <i>Pâmela Rodrigues Pereira</i> <i>Raniely do Nascimento Kiihl</i> <i>Sulamara Snaider Loreto</i> <i>Vanessa Oliveira de Azevedo</i>	
Avaliação mediadora e inclusão: do pensar ao agir na formação docente <i>Jussara Hoffmann</i>	151
Educação de jovens e adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão <i>Edna Castro de Oliveira</i>	169
Representações culturais da escrita: letramento e educação de jovens e adultos surdos <i>Liliane Ferrari Giordani</i>	193
Mudanças no trabalho e perspectivas para jovens portadores de necessidades especiais <i>Celso João Ferretti</i>	205
Juventude e trabalho: perspectivas para o indivíduo com necessidades educacionais especiais <i>Theresinha Guimarães Miranda</i>	235
Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006) <i>José Geraldo Silveira Bueno</i>	255
A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória <i>José Francisco Chicon</i>	273

<i>Rogério Drago</i>	
Práticas pedagógicas na universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: entre desafios e buscas <i>Laura Ceretta Moreira</i>	303
Conhecimento e elaboração conceitual: relações de ensino <i>Anna Maria Lunardi Padilha</i>	317
Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professoras regentes e especialistas em educação especial <i>Sônia Lopes Victor</i>	335
Educação Física Escolar para alunos com necessidades educacionais especiais <i>José Francisco Chicon</i>	357

APRESENTAÇÃO

No Brasil e no mundo, na década de 1990, a temática inclusão ganha força e visibilidade em decorrência, por um lado, dos processos democráticos e, por outro, dos movimentos de resistência à exclusão da sociedade civil, tendo sua origem no período pós-guerra, quando se inicia e se intensifica a discussão sobre a igualdade de direitos.

No âmbito da Educação Especial, a inclusão aparece em ruptura com a integração, deslocando o enfoque do problema no indivíduo para a sociedade, do aluno para a escola. No entanto, alguns estudiosos não reconhecem esse movimento como ruptura e, sim, como processo, já que o princípio da educação inclusiva não se efetivará por decreto ou imposição legal, e tanto a Educação Especial quanto a Educação Regular precisarão de tempo para se adequar de modo a construir políticas públicas e práticas pedagógicas que dêem conta de atender às especificidades de todos os seus sujeitos.

Nesse sentido, o Fórum Capixaba de Educação Inclusiva há mais de 11 anos vem promovendo ações, sobretudo aquelas direcionadas à formação de profissionais, visando contribuir para oportunizar aos professores o diálogo com professores e pesquisadores de diferentes instituições de ensino básico e superior sobre as tensões, avanços, possibilidades e desafios que os diferentes contextos e cenários educacionais estão vivenciando em decorrência da proposta de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação, bem como com o poder público e outros profissionais de

áreas afins.

Para contribuir com essas discussões e objetivando dialogar com a produção e socialização de conhecimentos em Educação Especial e com o debate sobre a inclusão na educação de alunos com necessidades educacionais especiais, junto a professores da educação básica, do ensino médio e superior, organizamos este material que é fruto do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva realizado em Vitória, em setembro de 2008. O referido evento teve como tema “A educação inclusiva com crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: desafios às pesquisas, práticas pedagógicas e políticas públicas”.

A iniciativa do Fórum tem promovido o fortalecimento e a proposição de práticas educacionais inclusivas nas instituições de ensino. Nesse sentido, buscamos com essa produção reunir artigos de pesquisadores da área que muito têm contribuído na viabilização de novos conhecimentos, ações e discussões na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os organizadores

EM BUSCA DA LUCIDEZ E DA COERÊNCIA – PARA UM PREFÁCIO

A metáfora hortícola. O discurso sobre educação está saturado de metáforas. Enquanto *teoria prática*, para recorrer à expressão consagrada de Émile Durkheim, a educação alimenta-se de imagens que criam a ilusão de um consenso, muitas vezes aparente, quanto à acção a empreender.

A metáfora mais famosa da pedagogia moderna, sistematicamente retomada ao longo do século XX, é a “metáfora hortícola”: a criança é uma planta que desabrocha e cresce ao seu próprio ritmo; o educador deve cuidar desta planta como um jardineiro, regando-a e protegendo o seu desenvolvimento natural.

Para muitos, esta metáfora ilustra a beleza da educação. Mas se pensarmos nas acções do jardineiro (cortar, podar, torcer, arrancar...) ou nos instrumentos que ele utiliza (tesoura, pá, enxada, ancinho...) a metáfora perde a suavidade. Educar é um acto duro e difícil, que exige um trabalho persistente e determinado entre professores e alunos.

A imagem da inclusão. Nas últimas décadas, uma nova imagem tem tomado conta do espaço educativo. Tal como a jardinagem, também a inclusão pode ser vista por ângulos distintos. Não estamos perante uma imagem doce, clemente, suave. Incluir é um gesto árduo e trabalhoso. É um processo difícil, para quem inclui e para quem é incluído.

Não basta dizer que o problema existe e lançá-lo para dentro das escolas. Isso pode sossegar algumas

consciências, no plano político e social, mas os problemas ficam por resolver. Para que a inclusão se inscreva *naturalmente* na vida das nossas escolas é necessário criar condições, formar professores, construir práticas coerentes. Dá muito trabalho transformar a inclusão em “coisa natural”, familiar e corrente.

Nestas palavras breves de introdução ao livro organizado por Sônia Lopes Victor, Rogério Drago e José Francisco Chicon, pretendo apenas assinalar alguns aspectos gerais sobre a temática da inclusão e, ao mesmo tempo, felicitar os colegas de Vitória pelo trabalho que têm realizado designadamente no âmbito do Forum Capixaba de Educação Inclusiva.

Convidado a proferir uma palestra no X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, em 2006, afirmei que tudo o que inclui, também exclui. *Incluir* e *excluir* são duas faces da mesma moeda. A história revela-nos que, muitas vezes, preocupações genuínas com a inclusão conduziram, de facto, a políticas de exclusão.

Hoje, falando em termos gerais (e não ignorando o muito que ainda falta fazer nas regiões mais pobres), podemos dizer que a escola ganhou essa longa batalha contra o trabalho infantil. Mas, frequentemente, não sabemos lidar com *todos* estes alunos, que agora estão na escola, vindos de origens e realidades muito diferentes.

Sabemos educar aqueles que querem ser educados – isto é, aqueles para quem a escola faz sentido do ponto de vista pessoal e social – mas ficamos desorientados quando um aluno revela total ausência de interesse e de compromisso com o seu próprio percurso escolar. Conseguimos que todos estivessem na escola, mas

ainda não conseguimos que todos aprendessem na escola. É por isso que o lema do debate nacional de educação em França merece ser recordado: *Fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso*. A chave de leitura é a palavra *verdadeiramente*. Chega de falar em sucesso quando continuamos a produzir fracasso. Chega de falar em todos quando continuamos a trabalhar apenas para alguns.

É preciso que nos centremos (concentremos) nas tarefas da aprendizagem. É preciso que todos os alunos aprendam verdadeiramente. É preciso que eles adquiram, no decurso da escolaridade, os instrumentos básicos para a integração na sociedade do conhecimento. Por isso, quero deixar três alertas que são, na verdade, três provocações. A escola deve atender aos problemas sociais? Sim. A escola deve favorecer as dimensões lúdicas? Sim. A escola deve promover as identidades culturais e os laços afectivos? Sim. Mas estes três gestos são meios para que a escola cumpra a sua missão. E quando os *meios* são transformados em *fins* a escola perde a razão de ser.

Face às dificuldades é compreensível que muitos professores acabem por desistir, renunciando à vontade de ensinar. Mas, nesse dia, a escola deixa de ser escola, transformando-se noutra coisa qualquer: centro cívico ou cultural, instituição de acolhimento ou de assistência social, espaço de lazer ou de guarda das crianças, etc.

A escola como remediação. Ao longo do século XX, a escola foi assumindo todas as missões possíveis e imagináveis: educação cívica e educação para a saúde, resposta à toxicod dependência e à delinquência juvenil, combate à violência na família e na sociedade,

comportamentos saudáveis e educação alimentar, formação do consumidor e prevenção rodoviária, defesa do ambiente e dos valores ecológicos, educação sexual e prevenção da AIDS, sensibilização para os temas da protecção civil e da segurança. Tudo e mais alguma coisa. Simultaneamente, sobretudo nos meios mais pobres, a escola continuou a assumir funções assistenciais, procurando compensar as falhas da família e da sociedade. Esta escola transbordante – transbordante nas suas missões, nos seus projectos, nas suas iniciativas – é uma escola *enganosamente* inclusiva. Por quê? Porque atende a um conjunto de solicitações, sem dúvida importantes, mas não foca a sua atenção no conhecimento e nas aprendizagens, que devem ser o núcleo central do trabalho escolar e dos processos de inclusão.

A escola como recreio. O descaminho anterior prolonga-se, muitas vezes, num outro, ligeiramente diferente, que passa pela transformação da escola num lugar igual aos outros lugares de vida das crianças. O nosso desejo de respeitar as culturas infantis e juvenis, e de motivar as crianças, conduz-nos por vezes a importar para dentro da escola a pobreza cultural de muitas vivências juvenis: a televisão, certos grupos musicais, o futebol, os jogos de computador, etc. Com esta atitude estamos a “infantilizar a escola”, excluindo assim muitos alunos, sobretudo os que mais precisam, de aceder a níveis complexos de formação e cultura. Pretendemos ser inclusivos, indo ao encontro dos alunos e dos seus interesses, quando, na verdade, os estamos a excluir dessa “base comum” de conhecimentos que compete à escola ensinar-lhes. É muito ténue a fronteira que separa a inclusão da exclusão.

A escola como comunidade. Um terceiro descaminho,

difícil de explicar, prende-se com a “comunitarização da escola”. O tema, polémico, merece reflexão. Diz Philippe Meirieu que, hoje em dia, muitos jovens, sobretudo dos grupos mais problemáticos, têm “comunidade a mais” e “sociedade a menos”. Quer ele dizer que uma comunidade se caracteriza por laços irracionais, afectivos, por lideranças carismáticas (como em certos bandos ou tribos), por fidelidades quantas vezes cegas a um líder. Muitos jovens vivem diariamente nesta ambiência e o pior que a escola pode fazer é reforçar estas lógicas identitárias. Eles não precisam de “mais comunidade”, precisam de “mais sociedade”, isto é, de uma aprendizagem das regras de convívio e de vida em sociedade, das formas de comunicação e de diálogo com o outro, das práticas da democracia.

A partir do que acabei de escrever, é fácil compreender a minha preocupação com propostas de inclusão que se traduzem, tantas vezes, em práticas de exclusão:

- o transbordamento desvia a atenção de professores e alunos do trabalho escolar, contribuindo para que o currículo tradicional fique inalterado e para que as crianças fiquem excluídas de uma vivência escolar mais rica e inovadora;
- a infantilização impede que as crianças adquiram essa base mínima de conhecimentos culturais e científicos sem a qual ficam afastadas de uma presença efectiva na sociedade do conhecimento;
- a comunitarização não permite que as crianças desenvolvam as regras do diálogo e da palavra, da comunicação e do jogo democrático, excluindo-as de uma participação activa nas sociedades

contemporâneas.

Aqui estão três formas de exclusão que nascem de propostas que procuram, genuinamente, contribuir para a inclusão. Voltamos sempre ao mesmo lugar: estas iniciativas são positivas, e mesmo necessárias, desde que sejam encaradas como *meios* e não como *fins* da escola.

Não basta proclamar a inclusão, nem sequer estarmos convencidos da sua bondade. Precisamos de mais estudo, de mais acompanhamento das políticas e das práticas, para assegurar que as nossas intenções, generosas e voluntaristas, não se transformem no seu oposto. Este livro mostra bem que as temáticas da inclusão são mais complexas do que parecem à primeira vista.

A inovação surge sempre da reflexão, da sua experimentação prática e da análise dos seus resultados. É na partilha com os outros, no diálogo com os colegas, que encontraremos as respostas que nos faltam para educar as crianças, isto é, para as incluir plenamente, com todos os seus direitos e as suas diferenças, neste espaço colectivo a que chamamos “sociedade”. Não há soluções finais. Há, sim, respostas provisórias, sempre em aberto, como as que constam deste livro que merece ser lido e discutido por todos.

António Nóvoa
Universidade de Lisboa

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: EVOLUÇÃO DAS GARANTIAS LEGAIS¹

Rosângela Gavioli Prieto²

Introdução

A concepção atual de atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais³ prevê que a escola deva promover o desenvolvimento de todos os alunos, propiciando-lhes condições favorecedoras de acesso aos conhecimentos, uma proposta denominada por educação inclusiva (MITTLER, 2003, p. 195).

Para este artigo, educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica em garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino, capazes de assegurar o desenvolvimento das possibilidades de todos os alunos. Destaca-se, com Glat

1 Artigo elaborado para exposição na Mesa-Redonda “Políticas públicas de educação especial/inclusão”, ocorrida no dia 16 de setembro de 2008 na Universidade Federal de Espírito Santo, durante o XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.

2 rosangel@usp.br. Professora da FEUSP / EDA

3 Para este artigo, serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais os que apresentarem deficiência, os com transtorno global do desenvolvimento e aqueles com superdotação/altas habilidades, que no processo de escolarização demandam intervenções pedagógicas diferenciadas ou específicas, bem como a alocação de materiais e equipamentos para além dos disponíveis ou previstos para todos. Tal definição está afinada com o expresso no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e divulgado em 2008.

e Nogueira (2002), que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (p. 26).

Ainda, a educação inclusiva se edifica baseada no princípio da diversidade, caracterizada como benéfica ao processo de escolarização de todas as pessoas, pois possibilita a sua aprendizagem e socialização⁴ na convivência com as diferenças sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas, entre outras formas de manifestação da pluralidade humana. Pressupõe, portanto, que a prática pedagógica admita e respeite diferentes formas e ritmos de aprendizagem e utilize outras maneiras de ensinar. Portanto, exige a valorização e a criação de condições para a emergência de propostas educacionais que mudem valores, normas e atitudes instituídas nos sistemas de ensino⁵.

Nesse contexto social e escolar, em que são constatadas e denunciadas várias formas de manifestação de

4 Socialização compreendida como: “ação ou efeito de desenvolver, nos indivíduos de uma comunidade, o sentimento coletivo, o espírito de solidariedade social e de cooperação” e “processo de adaptação de um indivíduo a um grupo social e, em particular, de uma criança à vida em grupo” (HOJAISS).

5 Este artigo reporta-se a mudanças em sistemas de ensino e escolas sem, obviamente, desprezar que na relação sociedade / escola as variáveis estão sempre imbricadas e são interdependentes. Portanto, o combate à exclusão escolar e social é tarefa de toda a sociedade.

exclusão, também são organizadas e divulgadas propostas para seu enfrentamento. É inegável que nem sempre os resultados sociais alcançados satisfazem os objetivos para os quais as ações foram planejadas, mas também não podem ser descartados apenas porque consistiram em pequenos avanços.

A análise das alterações introduzidas na legislação que rege a educação brasileira e das razões para a elaboração de diferentes argumentos interpretativos para um mesmo dispositivo da legislação é uma das vias para apreender como foi se configurando o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil e para identificar seus avanços.

Assim, tendo como norteadora a fundamentação explicitada anteriormente e para alcançar o objetivo aqui proposto, foram destacados temas em quatro documentos nacionais — Constituição Federal de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 de 1996 (LDB/96), Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica n.º 2 de 2001 (Res. 02/01) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE/O8) –, pois estes são as fontes reguladoras das políticas de educação direcionadas aos alunos que demandam atendimento educacional especializado nas várias esferas de governo (federal, estadual e municipal).

Os temas para análise – conceituação da população a ser atendida, definição de educação especial e *Locus* do atendimento escolar – foram selecionados em razão de seu alto grau de significância para a definição das políticas públicas de educação.

Conceituação do público-alvo da educação especial

Desde 1988, a conceituação do público-alvo para usufruir o direito ao atendimento educacional especializado foi sendo modificada. Na CF/88 a expressão adotada – “portadores de deficiência” – conferia os direitos estabelecidos a apenas uma categoria de pessoas, aqueles que, por razões diversas, manifestam deficiência física, auditiva, intelectual, visual, deficiência múltipla, cuja marca é a presença de duas ou mais dessas deficiências.

Na LDB/96 a terminologia assumida foi “educandos portadores de necessidades especiais”. Ainda que várias ressalvas possam ser feitas em relação à adequação dessa expressão, pois o termo portar não é recomendado quando a referência é uma necessidade e sua generalidade pode causar muitas distorções de identificação e de encaminhamento de alunos para atendimento educacional especializado, no texto desta lei não há explicitação do público-alvo da educação especial. Todavia, o marco de referência à época era o documento “Política Nacional de Educação Especial” (1994), em que no item revisão conceitual apresentava como “alunado da educação especial” os “chamados portadores de necessidades educativas especiais”, classificados em: “portadores de deficiência⁶”, “portadores de condutas típicas⁷” e “portadores de altas habilidades (superdotadas)⁸” (p. 13). Portanto, na LDB/96 os

6 As mesmas deficiências já anteriormente citadas.

7 Definidas como “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (p. 15).

8 Caracteriza pessoas com “notável desempenho e elevada

direitos foram conferidos para outras categorias além daquela que a Constituição confere proteção especial por meio de normas específicas.

Na Res. 2/01, a designação genérica “educandos com necessidades educacionais especiais” é usada para referir aqueles que apresentam, “durante o processo educacional”:

I — dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II — dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III — altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (ART. 5º).

A opção adotada nesta definição foi a organização de categorias focadas em características da aprendizagem dos sujeitos em âmbito escolar, e não pela simples presença de uma deficiência⁹, e manter a abrangência

potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo e produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora (p. 13).

9 Nunca é demais lembrar, com Mazzotta (1993), que “a existência de uma deficiência não obsta necessariamente a que o seu portador possa ser bem atendido mediante os processos comuns de ensino” (p. 19).

já mencionada. Todavia, em que pesem as contribuições advindas dessa formulação, os termos adotados suportam interpretações muito diversas e suscitam muitos questionamentos: o que significa e quem define dificuldade acentuada ou a grande facilidade de aprendizagem? Quantos diferentes motivos podem levar à identificação e à classificação indevida de um aluno na categoria “dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica”? Por que as formas específicas de comunicação de algumas pessoas aparecem como dificuldades? Quais argumentos justificam a manutenção da nomeação da população apenas na terceira categoria?

Mendes (2002), comentando esse artigo 5º (Res. 2/01), admite que a sua redação

permite interpretar que houve uma tentativa tanto de ampliação da população que deve ser referida a partir de agora para o ensino especial, quanto de abandonar as classificações categoriais tradicionais da clientela da Educação Especial, provavelmente em virtude da adoção do conceito de ‘necessidades educacionais especiais’ (p. 16).

Embora a intenção neste texto não seja a de responder estas questões, é fato que a formulação da referida Resolução não contribuiu para a diminuição de equívocos na avaliação de alunos para fins de definição sobre sua necessidade de atendimento educacional especializado. Esta afirmação se sustenta inclusive pela revisão da conceituação do público-alvo proposta no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE/08), que o delimita em: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e

transtornos funcionais específicos”¹⁰ e acrescenta a seguinte observação: “as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (p. 15).

Uma política de educação que pretende “conter respostas” às demandas sociais e que tenha “capacidade de atingir o seu objetivo real”, em outras palavras, que seja responsiva e tenha efetividade, respectivamente, deve explicitar, por meio de documentação legal ou de orientação às escolas, para quais alunos está assegurado o direito ao atendimento educacional especializado.

A falta de clareza ou a imprecisão dessa definição tem resultado em encaminhamentos indevidos de alunos a serviços de educação especial, mesmo que estes sejam de apoio e, por isso, não impliquem em deslocamento de sua matrícula da classe comum para uma classe ou escola especial ou para outro tipo de serviço.

¹⁰ Alunos com deficiência apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, PNEE/08, p. 15).

Indicar um aluno para atendimento educacional especializado pode ser a alternativa para garantir que usufrua seus direitos à educação e também ao atendimento educacional especializado, ambos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88). No entanto, se o aluno não apresenta necessidade educacional especial e sim manifesta outras demandas, estas da alçada exclusiva da educação comum, e for encaminhado para algum tipo de serviço especializado, isto implicará em prejuízos, um destes em âmbito pessoal, pois a frequência a outros tipos de atendimento escolar para além da classe comum, ainda tem servido de justificativa para a atribuição de rótulos depreciativos aos seus usuários; o outro prejuízo é financeiro, pois todo recurso público da educação é precioso e deve estar destinado aos alunos que, de fato, demandam atendimento específico.

Definição da educação especial

O segundo tema – definição de educação especial – tem sua importância contextualizada em dois debates, um sobre qual é o seu papel e o outro sobre qual é sua delimitação.

Retomando os quatro documentos norteadores desta reflexão, constata-se que a CF/88 adotava a expressão “atendimento educacional especializado”, mas em sua regulamentação, na LDB/96, o capítulo foi denominado “Da educação especial”, definida como “modalidade de educação escolar”, composta por serviços especializados e recursos especiais, estes de apoio especializado.

Dois comentários são pertinentes à definição adotada pela LDB/96. Um refere-se à compreensão do termo

modalidade, pois assim caracterizada deve ser oferecida para todos os alunos da educação básica e da educação superior, que necessitem de atendimento educacional especializado. Mas, é uma modalidade diferente das demais, pois um aluno da educação de jovens e adultos (EJA) ou da educação profissional (duas outras modalidades de ensino previstas na mesma lei), com necessidades educacionais especiais, deve ter acesso ao atendimento oferecido pela educação especial.

Ainda, adjetivar como escolar essa modalidade de educação é uma maneira de marcar seu distanciamento do modelo médico-psicológico ou clínico, uma característica que resiste nas práticas de alguns profissionais que atuam em educação especial.

Na Res. 2/01 reitera lei de 1996 quanto à conceituação da educação especial como modalidade de educação escolar e acrescenta à definição que deve assegurar “recursos e serviços educacionais especiais”.

No documento PNEE/08, a educação especial está caracterizada como

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (p. 16).

As mudanças aprovadas neste texto quanto à definição da educação especial cumprem algumas finalidades: uma de provocar mudanças por meio da propagação da sua caracterização como modalidade de ensino, este entendido como “principal meio da educação”, e a outra por reafirmar que a educação especial deve ser disponibilizada aos alunos matriculados em classes

comuns, o que reforça seu papel de apoio àqueles alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação e, assim, a educação especial não pode “substituir os serviços educacionais comuns”¹¹.

Outra característica da citada definição de educação especial é destacar que os recursos e serviços são “próprios desse atendimento”, pois a centralidade do documento todo é o atendimento educacional especializado compreendido como todas as formas de acompanhamento e de intervenção pedagógica com características de apoio à permanência do aluno com necessidades educacionais especiais em classe comum. Todavia, a educação especial não pode ser definida tão somente como um conjunto de recursos e serviços, tampouco ser substituída pela denominação atendimento educacional especializado, pois assim não estão contempladas as suas contribuições enquanto área de conhecimento, que produz fundamentação teórica e prática sobre alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive para subsidiar práticas pedagógicas exercidas em classes comuns onde esses alunos estão matriculados. A previsão de equipamentos e materiais especiais ou adaptados e a organização do atendimento especializado, como apoio à permanência do aluno na classe comum, referem-se à concretização administrativa e pedagógica de uma dada proposta ou política educacional, mas isto não traduz o que é educação especial.

Muitos argumentos apresentados nas duas últimas décadas para demonstrar a perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em

classes comuns atribuem parcela de responsabilidade à estrutura e formas de atendimento exclusivo da educação especial em que persiste o isolamento do sujeito dos meios escolares frequentados por todos os alunos. Há, portanto, certo grau de condenação da educação especial sem, contudo, na maioria das vezes, ser ressaltado que essa estrutura reflete também a condição marginal a que foi submetida pelas próprias políticas educacionais, por exemplo, com baixo financiamento e deslocamento de verbas públicas para o atendimento privado, entre outros.

O que se pode denunciar, com certo grau de consenso, é a negligência que ainda marca o atendimento escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil. Isto sim, em minha opinião, tem configurado-se como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos, assumindo como locus da matrícula desse alunado as classes comuns.

Muitos professores desacreditam nessa possibilidade e assentam seus argumentos na sua experiência, pois essa proposta tem recebido tratamento muito distinto dos gestores de sistemas de ensino e sua interpretação, às vezes, tem se restringido à mera garantia da oferta de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

De outro lado, encontramos interpretações que tendem a considerar a educação inclusiva muito mais como uma proposta que retoma proposições já existentes e que não se realizou em sua totalidade. Melhor dizendo, o movimento denominado integração escolar prévia que os alunos com necessidades educacionais especiais fossem atendidos em classes comuns e o seu encaminhamento

11 Redação do art. 3º da Res. 2/01.

para serviços com diferentes níveis de segregação ocorresse apenas quando “estritamente necessário” e seu retorno à classe comum fosse propiciado “tão logo quanto possível”.

Contudo, por variados motivos – desde a falta de vontade política, de investimento financeiro, à sobrevivência de mecanismos de discriminação, rejeição, superproteção, enfim, de atitudes que perpetuam na sociedade brasileira – é comum a exclusão escolar desse alunado passar de uma condição prevista como transitória para permanente. Pérez Gomes (2001) também traz contribuições para esse debate declarando: “não está claro se o que nasce é uma negação superadora do velho ou uma radicalização de suas possibilidades não-realizadas” (p. 22).

Com preocupação semelhante, Mendes (2002) declara:

Atualmente, qualquer proposta essencialmente ideológica e com posições radicais parece perigosa, pois a filosofia da inclusão está, no contexto brasileiro, servindo de justificativa para o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas ou nas especiais, por exemplo) e para deixar de prever (e, conseqüentemente, custear no futuro) nas novas reformas da política educacional programas especializados que envolvam formação de professores e mudanças na organização escolar para atender ao alunado com necessidades educacionais especiais¹².

Com Mendes (2006) podemos identificar que as discordâncias se situam muito mais no que tange às

¹² Citando duas de suas produções anteriores (MENDES, 1998, 1999).

formas propostas para sua efetivação do que quanto aos seus princípios, pois a exigência de igualdade de direitos e o direito à diferença são argumentos identificados em todas as propostas, aspectos que, neste caso, são representados pelo acesso e permanência na escola e pela garantia da disponibilização do atendimento educacional especializado.

Sob essa perspectiva, dentre os objetivos almejados, espera-se que os alunos compartilhem os mesmos espaços de ensino, usufruindo todos os bens e serviços disponíveis em convivência com os demais colegas, em um movimento que deveria implicar em aceitação mútua. A proposta de atender alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais, conseqüentemente em classes comuns, implica atentar para mudanças, no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação, em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades.

A educação, com essa compreensão, antes de ser adjetivada como especial, por ser educação não deve ter marcas assistencialistas e/ou médico-psicológicas e sim, caráter escolar.

Locus da matrícula do alunado de referência da educação especial

A definição do *locus* do atendimento dessa população deve referenciar uma dada política educacional, pois seu delineamento depende da determinação sobre onde devem ser matriculados os alunos com necessidades educacionais especiais, uma definição que permite estabelecer os serviços e recursos a serem disponibilizados, bem como quais conhecimentos

os profissionais precisam deter para assumir esses atendimentos.

No plano das garantias legais, os documentos oficiais posteriores a 1988 traduziram a expressão atendimento educacional especializado da CF/88 por educação especial. Desde então, o que vai sendo especificado e detalhado é o que se espera e se compreende por “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim, na LDB/96 estão garantidos os apoios especializados e os serviços de apoio especializado. Os primeiros, considerados como aqueles que devem ser disponibilizados aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, num direcionamento de apoio complementar ou suplementar; e os outros, para os que estiverem em situação específica de ensino fora das classes comuns.

No entanto, na Res. 2/O1, o termo “preferencialmente” é retirado e são garantidos que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos” e que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns” (Art. 2º, Grifo nosso). E, “para assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (art. 2º), prevê serviços de apoio especializado, os quais compreendem: professor especializado em educação especial, professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente, outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação e salas de recursos. Em caráter extraordinário e transitório, ou seja, para alguns poucos alunos e por um período que não pode se estender

pela sua vida, admite-se a manutenção de serviços especializados que incluem: classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar em parcerias com a saúde.

Em 2008, no documento PNEE, a perspectiva desenvolvida é de que a organização da educação especial fortaleça-se pela ampliação de serviços caracterizados como apoio à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum e deixe de oferecer formas de atendimento substitutivas ao ensino regular. No termos do documento: “As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferem-se daquelas realizadas nas salas de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (grifos nossos), pois deve identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”.

Como “serviços e recursos próprios” desse atendimento estão previstos: “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva”, garantir a “promoção de acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos”, “tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa”, “instrutor” e “guia intérprete”, bem como “monitor ou cuidador (...) nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, PNEE/O8, p. 16-17).

Ainda nesse documento, são oferecidas outras informações sobre os serviços e recursos próprios da

educação especial, quando especifica que para atuar no atendimento educacional especializado os profissionais devem ter conhecimentos específicos:

[...] do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos [...] (BRASIL, PNEE/OB, p. 17).

O que se depreende desses documentos oficiais é que a evolução dos direitos enfatizou a matrícula em classes comuns, com a garantia do atendimento educacional especializado como apoio, uma perspectiva evidenciada não só pela proposição de recursos e serviços com esta finalidade, mas pela permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes (escolar, de trabalho etc.) comuns a todos.

Considerações finais

As mudanças na legislação em relação a esses temas, a partir de 2001, fundamentaram-se na perspectiva da educação inclusiva e, nessa direção, preconiza-se que atender o direito à educação é defender a classe comum como o espaço de atendimento escolar incondicional de todos os alunos.

No plano da implantação da política educacional é preciso garantir a construção de caminhos que levem todas as escolas a se constituírem como espaços propícios ao desenvolvimento de todos os alunos, que lhes possibilite

autonomia social e intelectual, bem como condições para o exercício de sua cidadania. O que detectamos atualmente são algumas escolas em processo bem avançado de trabalho numa perspectiva inclusiva, mas a igualdade de direitos não será atingida enquanto houver escolas mantendo práticas que excluem muitos alunos do acesso ao conhecimento.

O acesso à educação básica, nos final dos anos 1990, do século XX, foi ampliado em todas as etapas da educação básica. No ensino fundamental, segundo os últimos dados divulgados do Censo Escolar (BRASIL, 2006), as matrículas iniciais de crianças alcançaram índice médio nacional próximo a 95%. Todavia, em determinadas regiões brasileiras, a evasão e a repetência e, particularmente, a garantia do direito à aprendizagem, têm apresentado resultados ainda inaceitáveis.

Houve também significativa expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica, passando de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624, em 2006¹³. Todavia, estima-se que grande parte dessa população ainda esteja sem qualquer tipo de atendimento escolar.

Há muitos desafios a enfrentar para efetivar a política de inclusão escolar e, dentre esses, destaca-se: é preciso implantar políticas de atendimento na totalidade dos municípios brasileiros; e é necessário aprimorar a definição terminológica, tanto a utilizada para identificar a população-alvo da educação especial, como a compreensão do que significa atendimento educacional especializado, bem como formar os profissionais para

13 Os últimos dados divulgados (www.inep.gov.br) referem-se às matrículas do ano de 2006, divulgadas pelo Censo Escolar em 2007.

atuar em consonância com as demandas manifestadas pela escola inclusiva.

Referências

BRASIL Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Livro 1).

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopses Estatísticas da Educação Básica / Censo Escolar. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima.

Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14, 24. ed., 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo, E.P.U., 1993.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: Revista Integração. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14, 24. ed., 2002.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina. Escola inclusiva. São Carlos: EdUSFSCar, 2002. p. 61-86.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. v. 11, n.º 33, set./dez. 2006. p. 387-405.

MITLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PÉREZ GÓMES, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR NO ESPÍRITO SANTO: AS POLÍTICAS EM AÇÃO¹⁴

Denise Meyrelles de Jesus¹⁵

Igor Vieira Messina¹⁶

Ines de Oliveira Ramos Martins¹⁷

Josiane Beltrame Milanesi¹⁸

Lilian Meneguci¹⁹

Introdução

Recentes estudos nacionais (BUENO et al., 2003; FERREIRA, BUENO, 2003), encomendados pelo grupo de trabalho em Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), ocuparam-se de analisar as políticas de educação especial no Brasil, tomando como unidades de análises as regiões brasileiras e os estados.

Bueno et al. (2003, p. 1) argumenta:

[...] de modo particular, entendeu-se que seria relevante avaliar como as diferentes regiões e estados estavam discutindo as políticas de educação especial ou educação inclusiva, a partir da própria indicação legal de que os sistemas de

14 Agências de fomento: FAPES e CNPq.

15 Professora do PPGE/CE/UFES – Bolsista CNPq-PQ.

16 Bolsista de Iniciação Científica – FAPES. Aluno do Curso de Pedagogia da UFES.

17 Doutoranda do PPGE/CE/UFES – Bolsista CAPES.

18 Bolsista de Iniciação Científica – FAPES. Aluna do Curso de Pedagogia da UFES.

19 Doutoranda do PPGE/CE/UFES.

ensino deveriam, a partir de 2002, implementar as novas diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Os mesmos autores sinalizam que as normas políticas influenciam as práticas políticas concretas, seja em nível central, seja em nível das organizações das escolas, e que sua análise possibilita que dirigentes e educadores aprofundem “[...] as suas visões críticas frente a essas proposições [...]” (p. 11). Por outro lado, advogam a necessidade de uma continuidade de estudos dessa natureza “[...] especialmente no que se refere às políticas em ação, isto é, de como essas questões estão sendo atacadas” (p. 14).

Permanece o destaque para a relevância/necessidade de estudos sobre as políticas instituídas. Nossa meta, neste momento, no entanto, se coloca em acompanhar, em contexto, como estão sendo vividas, nos diferentes municípios, as políticas que vão se instituindo a partir das realidades locais. Além disso, interessa-nos entender como os envolvidos nos processos educacionais se vêem como possíveis protagonistas de políticas de educação que contemplem a relação inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas, uma trama que tem se revelado extremamente frágil no estado do Espírito Santo.

Cumpramos destacar que concordamos com Baptista (2004, p. 209), ao analisar o caso do Rio Grande do Sul, quando afirma que “[...] predominam as ‘fragilidades’ de uma estrutura de atendimento educacional que é precária estruturalmente e não em decorrência [somente] das recentes dissonâncias entre as diretrizes políticas e o cotidiano”.

Buscamos contribuir, no sentido de destacar os movimentos complexos de (re)significação de concepções e práticas que remetam aos princípios de educação de qualidade para todos, considerando a diversidade. Prieto (2008, p. 4) Concordamos com quando sugere que no “ Brasil há carência de estudos sobre políticas de educação especial , principalmente os que focalizam os planos e programas municipais”.

Ao longo das últimas décadas, procuramos conhecer a realidade educacional da Educação Especial/Inclusão Escolar (EE/IE) no estado do Espírito Santo, seja por meio de estudos amplos com ênfase nas políticas públicas a partir do olhar daqueles que a praticavam (CASTRO et al., 1987; JESUS et al., 1992; JESUS, GOBETE, 2004), seja por situações mais pontuais, com ênfase nas ações práticas (JESUS et al., 1995, JESUS et al., 1999). Colocando esses estudos em perspectiva, parece-nos que esse período se caracterizou por sensíveis mudanças, desde uma situação de “política implícita de segregação” até tentativas de implantação de uma política de inclusão escolar. Naturalmente, essas mudanças foram impulsionadas pelas políticas nacionais que tinham em seu bojo o movimento internacional de educação para todos, embora se reconheçam muitas ambiguidades que acompanharam/acompanham os processos.

Neste momento nos colocamos o desafio de retomar a perspectiva que trilhamos. Assim, propomo-nos a investigar as políticas instituintes/instituídas das ações da educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo. Nossa meta se constitui em conhecer, pela via da discussão grupal, os processos engendrados e que engendram políticas de educação especial/

inclusão escolar em diferentes regiões do Estado. Tomamos como foco de estudo os municípios (78) e os atendimentos oferecidos também pela rede pública estadual, considerando a organização educacional do Estado por Superintendências Regionais da Educação (SREs) que totalizam onze²⁰.

Acreditamos que o momento se coloca oportuno, visto que muitos dos municípios estão em processo de organizarem-se como sistemas de educação, a maioria trabalha nos seus Planos Municipais de Educação e as SREs de educação, de acordo com a subgerência de educação especial, estão em processo de reorganização. Este é, portanto, o momento de buscarmos um mapeamento da situação, bem como de suscitar a discussão mais específica sobre as políticas de EE/IE nos municípios e SREs. Concordamos com Baptista (2008, p. 2) quando sugere que “[...] o ato de conhecer a política deve ter como base a coragem de apreensão do movimento”.

Buscando conhecimento sobre os processos instituintes/instituídos

O processo de discussão das políticas instituintes/instituídas de educação especial/inclusão escolar foi fomentado pela via de grupos focais, embora essas discussões não se limitem a tal, podendo incluir análises documentais, entrevistas, observações, dentre outras estratégias.

20 Número de municípios que compõem cada uma das SREs: Colatina (10 municípios), Guaçuí (12), Linhares (3), Nova Venécia (9), São Mateus (4), Vila Velha (5), Afonso Cláudio (7), Barra de São Francisco (5), Cachoeiro de Itapemirim (11), Carapina (7), Cariacica (4).

Conforme nos sugere Lapassade (2005, p. 145),

Em vez de escolherem o que é preciso observar e descrever [...] [os pesquisadores] procurarão conhecer o que os atores mesmos conhecem, ver o que eles vêem, compreender o que eles compreendem [...]. Trata-se de ter acesso aos acontecimentos [...] ‘desde dentro’[...].

O trabalho com grupos focais permite uma maior compreensão da realidade, “[...] quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições [...]” (GATTI, 2005, p. 10). Para além, permite entender os processos de construção da realidade pelo grupo. E no nosso caso, o foco são as atitudes/ações/políticas de educação especial/inclusão escolar no município.

De acordo com Gatti (2005), os momentos de grupos focais podem também propiciar um movimento de desenvolvimento/engajamento de seus membros. Numa perspectiva da reflexão-ação-reflexão, a dinâmica do próprio grupo pode ser desencadeadora de ideias diferentes das opiniões individuais, propiciando uma rede de interações mais aprofundadas em eixos teóricos que sustentem as questões suscitadas na/pela prática. Pretendíamos que dos grupos focais participassem os coordenadores de setores específicos da área e outros; secretários e subsecretários de Educação; gestores; “profissionais especializados em EE”; pedagogos, professores de salas de aula comum e profissionais de “escolas especiais”, visto que essas têm uma ação muito importante na maioria dos municípios. Em cada município, os grupos puderam apresentar diferentes composições, o que nos informou de suas organizações políticas e coligações de forças.

Nos grupos focais, trabalhou-se no sentido de um esforço de colocar em suspensão os julgamentos, buscando, por outro lado, a compreensão. Morin (2005, p.122) nos alerta: “[...] não me impeço de julgar. Mas dou prioridade à compreensão”.

Nossa expectativa é de realizar, em cada um dos municípios, três encontros, com a mesma base de participantes, tendo em vista colocar em destaque alguns dos indicadores da política de educação especial, dando ênfase às questões sobre: as políticas de educação especial/inclusão escolar; os sujeitos da educação especial/inclusão escolar; os dispositivos de educação especial/inclusão escolar do município.

Tais questões têm se destacado nos estudos realizados recentemente pelo grupo (JESUS, 2005; MARTINS, 2005; MENENGUCI, 2005; DEVENS, 2007, GIVIGI, 2007; GONÇALVES, 2008; JESUS et al., 2008). As autoras Prieto (2002) e Gobete (2005) evidenciam a relevância de outros indicadores presentes nas discussões como financiamento, as relações com serviços associados a outras agências, tais como a saúde e ação social, as políticas estabelecidas, dentre outros. Todos fundamentais à compreensão das políticas vividas em cada um dos municípios em análise.

Não era/é nossa intenção somente ter um mapa de situação, mas conhecer os processos a partir daqueles que os praticam, bem como analisar, com/nos grupos suas expectativas, atitudes e perspectivas para a área. Importa-nos conhecer tensões, desafios e possibilidades a partir dos olhares dos que ali atuam.

Esperamos que os encontros facilitem a sistematização

das preocupações, atitudes, desejos e possibilidades anunciadas pelos participantes, mas também que apresentem uma perspectiva propositiva, ou seja, que o acúmulo possibilite construir uma relação entre a produção de conhecimentos, a realidade cotidiana e a elaboração de ações políticas.

Quanto à organização dos processos de pesquisa, visitamos mensalmente cerca de duas SREs. Assim, em um semestre, dez SREs receberam a primeira visita, enquanto que a de Carapina aconteceu já em 2008. No segundo semestre do estudo, realizaremos a segunda e, no terceiro, a última visita.

Participaram no primeiro momento do estudo 57 municípios dos 78 possíveis e todas as SREs. Isto se deveu a problemas de comunicação entre a UFES e a SREs ou entre estas e os municípios. Assim, no caso específico da SRE de Nova Venécia, participaram somente representantes deste município sede e da SRE. As reuniões do grupo de pesquisadores envolveram/ envolvem a avaliação de todo o processo, o planejamento dos encontros e a discussão teórico-prática da proposta de pesquisa em realização. Atuamos no sentido de criar ações sistemáticas de acompanhamento dos diferentes grupos utilizando diário de campo, gravações/transcrições dos encontros, momentos de avaliação oral e escrita e outras formas de coleta de dados. Tentamos também desvelar/mediar deslocamentos no cotidiano com possíveis implicações nas práticas. Interessam-nos mudanças, (re)significações de discursos e práticas, resistências e tensões.

Neste momento buscamos uma aproximação inicial com a realidade da educação especial/ inclusão escolar,

a partir da imersão nos dados de todas as SREs/municípios. As falas foram analisadas e, pela via da análise de conteúdo, sistematizadas em categorias a partir das questões temáticas que geraram as discussões nos grupos focais realizados em cada uma das regiões.

Neste artigo sistematizamos os dados referentes a duas grandes categorias:

- a) As políticas públicas de EE/IE no Espírito Santo.
- b) Os dispositivos/serviços de atendimento em EE/IE.

A – As políticas públicas de educação/inclusão escolar no Espírito Santo

A análise que nos propomos no momento visa a um mapeamento inicial das “políticas de educação especial/inclusão escolar no estado”. Não se trata de buscar o sentido estrito de política, a partir das proposições legais, mas entender o que os profissionais de diferentes municípios e SREs entendem como a política vivida em seus espaços-tempos de trabalho.

Nossa análise nos aponta para diferentes abordagens/aspectos entendidos quanto à noção de política de EE/IE nos diferentes municípios e SREs.

O quadro 1 sintetiza como os profissionais significam as políticas, bem como sinaliza para as ênfases encontradas.

Quadro 1 – Serviços de atendimento em EE/IE

Superintendências ¹	1 ²	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	T
Plano Municipal	-	0	2	1	1	1	0	0	0	1	1	7
Início de serviço com equipe	-	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	5
Início do serviço	-	1	0	1	2	1	1	1	2	0	1	10
Início do serviço de parceria com IE	-	0	1	0	5	1	0	4	2	4	5	18
Não especifica		1	2	3	2	4	3	3	5	3	0	26
Processo de municipalização	-	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
De acordo com a necessidade	-	0	0	0	0	0	2	3	3	0	0	10
Centrado em uma pessoa	-	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2
Práticas geradas por professores	-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Centro de referência	-	0	2	1	1	0	0	0	0	1	2	8
Parceria estado/município	-	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	4

As informações trazidas pelo quadro são claras ao evidenciar que dos 78 municípios e 11 SREs, cerca de um quarto delas/es não reconhecem que seus locais tenham explicitadas políticas, alguns chegam,

21 1 – Nova Venécia; 2 – Linhares; 3 – São Mateus; 4 – Vila Velha; 5 – Afonso Cláudio; 6 – Barra de São Francisco; 7 – Cariacica; 8 – Guaçuí; 9 – Colatina; 10 Cachoeiro de Itapemirim; 11 – Carapina.

22 Não dispomos de todos os dados e preferimos não trazer os dados quantitativos. As discussões realizadas em Nova Venécia entraram na composição do corpus do conhecimento.

categoricamente, a dizer que não há uma política. “No município não há política estabelecida” ou “sem norte, não sabemos o que fazer. Pedimos documentos ao MEC”. “Inclusão na rede regular de ensino? Sabemos o que é inclusão?”

Naturalmente poderíamos arguir que a solicitação de documentos emanados do órgão central federal aponta para um determinado tipo de ‘política’, além do que, a não existência de uma política explícita não significa a inexistência de serviços. Isso ficará mais claro no item que analisa os dispositivos/serviços disponíveis.

A segunda categoria que se coloca diz respeito ao número significativo de lugares que arrolam a “existência de serviços de atendimento” como a política de EE/IE. Um grupo das unidades participantes apontam para a categoria “início de serviços”. Convém, no entanto, evidenciar que além desta colocação genérica, há outros que qualificam o “início da criação de serviços”. Destaca-se neste caso o início de serviços em parceria com instituições especializadas (18), e também os serviços que se iniciam com a formação de equipes (5). É ainda significativo aqueles grupos que sugerem uma prática que visa a atender demandas que “emergem nos diferentes espaços”. “É a política da necessidade, onde há necessidade atendemos”. “É uma política da boa vizinhança”.

Sou responsável pela educação inclusiva – a nossa política esta começando. Desde 2005 nós estamos num processo de transformação porque nós tínhamos a C. que estava no setor de educação especial e começou este trabalho reunindo os professores para discutir os alunos

nee nas escolas. Em 2005 e 2006 teve reuniões esporádicas. [...] Tem boa vontade. Estamos em construção do plano político. Começamos a discutir o PDE e sempre a educação inclusiva está na pauta de discussão. A secretária prima pela educação inclusiva. Onde as crianças não são atendidas e que estavam em turmas grandes colocamos outras pessoas para ajudar. Não temos formalizada uma portaria que garanta esse trabalho (Afonso Cláudio, p. 7).

Interessante evidenciar que 7 municípios evocam claramente uma política que consta do Plano Municipal de Educação, já em execução, enquanto outros estão em processo de elaboração. “Estamos elaborando o plano municipal de educação, mas já se trabalha com a inclusão”.

Nós estamos fazendo os encaminhamentos. O Plano Municipal está sendo construído em reuniões [...]. Quando a gente pensa em inclusão mexe com todos municípios. Ele vai mobilizar prefeitura, saúde, para mobilizar todo mundo e isso se chama inclusão, porque todos devem estar preocupados com essa causa e aí a gente vê que precisa, para fazer essa inclusão, de uma forma que a gente mova as estruturas [...]. Os professores têm estado interessados. (São Mateus, p. 10) O município elaborou o PME, tivemos uma assessoria. Para atingir algumas metas, viemos trabalhando com o projeto CRIA, com atendimento multidisciplinar. Os profissionais farão uma triagem, serão encaminhados à SEME e de lá ao atendimento. O município não tem uma formação em andamento, mas estamos

organizando um fórum para discussão com os profissionais e as famílias. Iremos priorizar o atendimento no âmbito municipal. A preocupação é na legislação, na aprendizagem de acordo com a série (Cachoeiro de Itapemirim, p. 28-29).

Em 8 municípios foi colocado que a política se faz a partir dos Centros de Referência, sendo que em dois deles predomina uma perspectiva mais clínica do que educacional. Nestes evocam a participação de profissionais de Secretarias de Saúde e Bem Estar Social e equanto que em outros dois locais a proposta parece mais de uma parceria educacional com outras formas de atendimento na área da saúde.

[...] E na rede municipal no ano passado, esse, nós chamamos de CRAE, é o Centro de Apoio ao Educando e também aos educadores. Então nós contratamos dois, uma assistente social, dois fonoaudiólogos, dois psicólogos, também compõe essa equipe dois pedagogos. As crianças que a gente foi avaliando que tinham mais urgência no atendimento. Para esse ano nós ampliamos e criamos sete centros de referencia, então toda a rede estadual hoje dividiu o município por setores, então esses sete pólos atendem todo o sistema da rede, ou seja, só que em horários alternados: quem estuda de manhã vai para o centro de estudos à tarde, quem estuda à tarde, de manhã, o noturno é uma falha ainda porque nós não atingimos a meta ainda, nem a EJA, nem o semestral noturno ainda não estamos atendendo, os blocos, os grupos são bem pequenos, tem quatro alunos no máximo que agente atende, tem sala de apoio [...] (Vila Velha, p. 35).

Dois municípios atribuem à recente municipalização a possibilidade de oferecer atendimento educacional a alunos com NEE. “Antes era tudo na APAE, agora começa também nas escolas. Estamos engatinhando”. Interessante evidenciar que em dois espaços a política se concentra em uma pessoa, evocada na grande maioria das falas. “Aqui devemos tudo a WTG, se não fosse ela”. “Pedimos sempre socorro a XYZ”. Em ambos os casos se trata de pessoas que atuam em SREs.

Embora somente evocada uma vez, vale destacar a noção de que a ausência de política gera ações protagonizadas pelos professores em sala de aula, visto que os alunos com NEE estão matriculados. Três municípios destacam a parceria entre o município e o poder público estadual como parceiros na política em EE/IE, inclusive dividindo ações e responsabilidades.

Nossos primeiros olhares nos dão conta da existência de uma política de EE/EI que não está claramente explicitada para aqueles que têm a responsabilidade de fazer as ações, nem mesmo entre aqueles responsáveis pelos setores de EE/EI. É interessante sinalizar que esta não parece ser uma preocupação da maioria dos profissionais e, embora esteja evidente uma preocupação sobre o que tem sido realizado com a qualidade dos trabalhos, com um número excessivamente pequeno de profissionais nas equipes educacionais centrais dos municípios e SREs, com destaque para o fato de que em muitos espaços a equipe é única para todos os setores.

Quanto à política [...] pegamos o endereço do MEC para pedir mais documentos. [...] Nós estamos tentando fechar mais alguma coisa, porque a gente vê a necessidade de formação

de professores, percebemos a necessidade de ter uma equipe multidisciplinar. Há vários pontos que estamos tentando, mas não há uma política (Guaçuí, p. 7).

Nosso olhar também aponta para um desafio colocado pelo grupo de que suas equipes têm um nível de conhecimento aquém do necessário para tratar das questões da política, bem como da questão das práticas cotidianas de atendimento e/ou orientação aos professores especialistas e de sala de aula comum, principalmente onde não há professores especializados. Lembramos que o número de municípios e SREs que dispõem de professores especializados gira em torno de metade dos espaços e muitas vezes em número reduzido e, às vezes, sendo um único profissional. “A equipe pedagógica não tem especialização em educação especial... o professor tem força de vontade”.

Parece-nos necessário chamar atenção para o fato de que pouca discussão girou em torno de apontar/pensar a Política de Educação do município e a EE/IE em contexto. Especula-se, a partir daí, que as questões que dizem respeito à EE/IE não são ainda percebidas como parte do Plano Municipal de Educação, o que parece evidente, uma vez que só 7 municípios fazem menção aos planos municipais.

No geral, os dados nos falam muito mais de propostas, projetos e planos de trabalho que se apóiam muito mais em um conjunto de serviços e dispositivos de atendimento do que de uma Política de EE/IE que possa se constituir em uma orientação àqueles que protagonizam/responsabilizam-se pelas ações, desde os órgãos centrais municipais e estaduais até aqueles espaços das

práticas pedagógicas. Neste sentido concordamos com Araújo (2008, p.11) quando nos aponta que “se temos a definição da responsabilidade social com a educação, ainda há um longo percurso quanto às representações sociais sobre os valores do direito, da igualdade e da inclusão”.

B – Os dispositivos/serviços de atendimento em educação especial/inclusão escolar

A análise inicial dos dados sistematizados nos aponta que, grosso modo, os serviços disponíveis no município/SRE definem as ações e práticas e também apontam para os profissionais necessários, além de deixarem claro as composições entre as diferentes instituições que atuam nos processos relativos à educação especial/inclusão escolar. Também sinalizam para a perspectiva predominante na maioria dos municípios e SREs.

Reiteramos que falamos de 78 municípios e 11 SREs, mas que não há equivalência entre os dados numéricos e o número de locais. Esta se constitui em uma relação aproximada. Há locais onde o atendimento apresenta um número significativo de serviços, enquanto que em outros não há serviços especificados. Encontramos cerca de 10 municípios que não declararam os serviços disponíveis. Os dados são claros ao apontar para uma organização de educação especial/inclusão escolar pela via dos serviços, assim sendo, podemos especular que nesses municípios sequer podemos contar com esta estrutura básica. Cumpre destacar que as novas orientações políticas para a área de Educação Especial (BRASIL, 2008) apontam para o sentido de constituir

nos diferentes municípios condições de escolarização para todos os alunos com deficiências, altas habilidades e talentos e transtornos invasivos do desenvolvimento no sistema regular de ensino, garantido o atendimento educacional especializado sempre que necessário para o aluno, o apoio educacional à escola, no seu conjunto, e aos professores de sala de aula comum.

A seguir apresentamos quadros que nos falam dos serviços/dispositivos/ profissionais/ espaços que nos permitem entender um pouco melhor a situação existente, bem como as coligações de forças.

Quadro 3 – Serviços disponíveis nos espaços locais

SERVIÇOS	NÚMEROS
Sala de recurso multifuncional	17
Sala de apoio	12
Serviço de itinerância	07
Sala de recursos para DV	06
Sala de recursos para DA	05
Equipe de Educação Especial	03
Atendimento em sala de aula comum com apoio	04
Sala para dificuldade de aprendizagem	03
Estimulação precoce	03
Sala de superdotados/altas habilidades	02
Sala especial	02
Sala para autistas	02
Sala de recursos para DM	01
Sala de EJA para alunos com NEE	02
Sala de educação bilíngue	01
Atendimento domiciliar	01
Escola de referência	01
Brinquedoteca	01

O quadro 3 relativo aos serviços disponíveis aponta para a predominância das salas de recursos/apoio como

lugar privilegiado de atendimento, via de regra sem especificação do tipo de atendimento, embora em alguns espaços estas sejam específicas para o atendimento do aluno cego (6) e surdo (5) ou para o atendimento das dificuldades de aprendizagem (3).

Os serviços de itinerância também estão presentes. Há pouco destaque para o atendimento em sala de aula comum com apoio.

Embora numericamente pouco representativas, há salas para autistas, superdotados/altas habilidades, EJA, educação bilíngue dentre outras.

Poderíamos pensar a partir dos dados que os espaços predominantemente destinados à EE/IE são a sala de recursos ou apoio e que conta com professores “especializados”. Cumpre destacar que em vários municípios há somente uma sala onde são atendidos todos os alunos. A fala que se segue ilustra: “atendimento somente na região do bairro que tem mais alunos com necessidades educacionais especiais”. No entanto, ao analisarmos as falas dos profissionais sobre a sua formação e a de seus colegas para atuarem nesses espaços eles parecem se sentir pouco qualificados.

[...] formação dos professores, quase todos têm pedagogia, poucos têm formação em educação especial, temos uma formação procurada por eles (particular), ou seja, cada pessoa que interessa em saber mais sobre a questão da educação especial busca aperfeiçoar por conta própria, não existe por parte do município uma política de formação continuada sistematizada oferecida pelas prefeituras como acontecem em outros

lugares. (Carapina, p. 8)

[...] ninguém está preparado pra nada mesmo, nenhum de nós, a gente aprende lá dentro usando a prática, ninguém está preparado, é por que nós não estamos preparados pra lidar com as crianças especiais, só estamos preparados pra lidar com o normalzinho, porque até então eles ficavam na Pestalozzi e na APAE, então a gente não está mesmo preparado, é um choque muito grande, agora, a questão da formação [...] (Cariacica, p. 16).

Dentre as ações pedagógicas mais frequentemente presentes nos discursos dos profissionais, vamos encontrar os diagnósticos educacionais para atendimento em salas de recursos/apoio, o atendimento individual ou em pequenos grupos, a adaptação curricular, a elaboração de fichas descritivas de avaliação e a elaboração de materiais necessários ao atendimento. Embora presente, são poucas as falas referentes ao planejamento semanal com professores de sala de aula comum e com pedagogos.

Nas falas sobre os serviços/dispositivos vamos encontrar a citação dos profissionais que estão disponíveis nos municípios.

[...] Então nós contratamos [...], uma assistente social, dois fonoaudiólogos, dois psicólogos, também compõe essa equipe dois pedagogos. As crianças que a gente foi avaliando que tinham mais urgência no atendimento. Para esse ano nós ampliamos e criamos sete centros de referência,

então toda a rede estadual hoje dividiu o município por setores, então esses sete pólos atendem todo o sistema da rede [...] (Vila Velha, p. 35).

Naturalmente, temos clareza que o atendimento educacional conta com um número muitíssimo superior aos que os entrevistados destacam. O que queremos salientar, no entanto, é que os profissionais da área da educação são muito menos evocados/lembrados do que aqueles da área clínica. Sem dúvida isto nos aponta na direção da predominância de um modelo clínico para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Por outro lado também há evidência da forte dependência de “parcerias explícitas ou não” dos municípios/SREs com as instituições especializadas, visto que os profissionais da área clínica estão mais disponíveis nestes espaços no estado do Espírito Santo.

Vou deixar claro porque nós estivemos reunidos agora no recesso, a Secretaria Municipal de Educação junto com a APAE, e nós deixamos claro que o que for possível juntos [...] (Cachoeiro de Itapemirim, p. 28).

A análise dos espaços onde se dão os atendimentos fora do ambiente escolar e das instituições parceiras corroboram nossa interpretação. Os espaços onde se dão o atendimento fora do espaço escolar são predominantemente APAES (10), Sociedades Pestalozzi (9), seguidos pelos Centros de Referências (8). Em dois municípios são apontados espaços alternativos onde funcionam projetos/programas especiais. Em ambos os casos, os projetos são específicos para a área de Educação Especial/Inclusão Escolar.

Esses alunos estão matriculados tanto na escola especial quanto na escola regular (Vila Velha, p. 13).

[...] um horário na Pestalozzi e outro na regular. Mas já tivemos várias experiências. Alunos que moram longe da sede. Esse aluno vai para a escola num horário. À tarde ela não agüenta por morar longe, o desgaste físico é maior. Vemos que as crianças se cansam, pois acordam muito cedo. Estamos em fase de experimento. Já aconteceu de crianças dormirem, não agüentarem. Orientamos os pais que no dia em que fossem à Pestalozzi não levassem à sala do ensino regular (Cachoeiro de Itapemirim, p. 15).

Nós temos este ano trabalhado com um psicólogo e uma fonoaudióloga fazendo visitas na Pestalozzi. Nós temos um terapeuta com parceria com a Pestalozzi e a assistente social também com parceria com a Pestalozzi [...] (São Mateus, p. 14).

Entre as instituições parceiras aparecem com maior frequência as Secretarias de Saúde, muitas vezes associadas ao atendimento clínico (medicina fonoaudiologia psicologia; fisioterapia e terapia ocupacional). As instituições especializadas (20) também figuram entre as parceiras não só para atendimento médico e clínico, mas também para realização do diagnóstico, visando a um “laudo”, e também como responsáveis por processos educacionais e “formação continuada” dos professores da rede pública. A fala que se segue evidencia a situação: “os professores da rede

municipal buscam apoio na APAE para entender como trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais”. A Secretaria de Transportes também figura, enquanto parceira (10), responsabilizando-se pelo transporte dos alunos tanto para a escola quanto para a instituição especializada. A Secretaria de Ação Social comparece com menor frequência (2).

A partir dessas análises podemos sugerir que predominem os serviços como forma de atendimento e como política de EE/IE. Ainda se faz presente uma forte dependência de instituições especializadas. No entanto, há movimento e parece que a presença de alunos com NEE nas escolas vem instituindo ações, criação de serviços, envolvimento de diferentes profissionais e propondo políticas em ação.

Temos duas salas de apoio, uma no centro. [...] está contemplado também no nosso plano municipal de educação a educação inclusiva (Afonso Claudio, p. 11).

Proposições para o diálogo

Nossa meta neste primeiro momento de diálogo com os contextos locais era destacar os complexos movimentos de significação e ressignificação das políticas instituintes de EE/IE no ES. Conforme destacado, interessamos conhecer a realidade local a partir daqueles que assumem os direcionamentos e ações na dinâmica dos municípios e das SREs.

Este estudo, no momento em que se encontra, permite sinalizarmos tensões, desafios e possibilidades que se presentificam no território capixaba, embora análises

apontem que esse quadro é muito semelhante em outros estados (FERREIRA; BUENO, 2003; BAPTISTA, 2004) e evidencia grandes diferenças se apontamos para outros momentos do estado (CASTRO et al., 1987; JESUS et al., 1992; JESUS; GOBETE, 2004).

Nossas análises chamam atenção para alguns aspectos/ condições que gostaríamos de destacar:

- Observa-se fortes disparidades regionais e intrarregionais quando tomamos a organização regional por SREs, no que tange a políticas, serviços e sujeitos – considerando não só números, mas também a natureza mesma dos trabalhos realizados, profissionais envolvidos e formação de educadores.
- Nossos dados nos falam de uma política de EE/IE que ainda está se instituindo, e a elaboração de diretrizes legais parece não preocupar igualmente a todos.
- Os sistemas de ensino, tanto municipais quanto estaduais, evidenciam pautar-se em uma “política” que se constitui e se viabiliza por um conjunto de serviços associados a profissionais.
- Em muitos espaços locais parece predominar uma forte dependência do trabalho realizado nas instituições especializadas, mas “significada” como parceria.

- A formação docente se constitui como um dos grandes desafios percebidos pelos participantes. No geral, se fala de uma certa fragilidade no que se refere a atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

- O atendimento educacional dos alunos é “lembrado” como sendo realizado predominantemente em espaços fora da sala de aula comum, mesmo que aconteçam no espaço da escola. Predominam as salas de recursos/apoios/recursos multifuncionais enquanto espaços hegemônicos.

- A organização dos municípios e SREs e a disponibilidade de serviços e profissionais sinalizam para um momento híbrido no que tange à perspectiva teórica predominante. Se por um lado aponta para um eixo educacional, por outro se apóia também em uma perspectiva clínica.

Nossos primeiros olhares nos dão conta de que “há movimentos”, muitos a serem instituídos e “alguns desafios para a educação especial, visando ao aprimoramento da política de aproximação entre os princípios e a sua concretização como um direito de todos” (PRIETO, 2008, p.14).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. *Políticas públicas de educação*. Anais do 1º Colóquio – Pesquisa de políticas públicas em educação

especial / inclusão escolar no ES – Constituindo bases teórico-metodológicas – UFES: PPGE, 2008. CD ROM.

BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, J. (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBIER, R. A. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucia Didio. Brasília: Líber Livros, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva /MEC/ SEESP, 2008.

BUENO, J.G.B. et al. *As políticas regionais de educação especial no Brasil*. Trabalho encomendado apresentado na 26ª Reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de outubro de 2003.

CASTRO, R. C.; et al. *Diagnóstico estadual da educação no Espírito Santo*. Vitória: UFES-PPGE/SEDU, 1987. (mimeo)

DEVENS, W. M. *O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

FEREIRA, J. R.; BUENO, J.G.B. et al. *Políticas de Educação Especial: região Sudeste*. Trabalho encomendado apresentado na 26ª Reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de outubro de 2003.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais*

e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIVIGI, R.C.N. *Tecendo redes, pescando idéias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas na escola*. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Centro Pedagógico, 2008.

GOBETE, G. *Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004: implicações nas políticas de educação especial*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica*. 2008. 339f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JESUS, D. M.; ARAGÃO, E. M. A.; FERREIRA, M. F. P. *Políticas de educação especial no Espírito Santo: o que pensam os educadores?* Vitória: PPGE/UFES, 1992. (Mimeo)

JESUS, D. M.; ARAGÃO, E. M. A. O lugar da subjetividade em educação especial. *Caderno de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação – PPGE*. Vitória: PPGE/UFES, n. 1, p. 54-61, 1995.

JESUS, D. M.; PEREIRA, A. M. P.; FERNANDES, M. V. Trabalho com pais de portadores de necessidades educativas especiais em busca de potencialização. *Caderno de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação*. Vitória: PPGE/UFES, n. 9, p. 102-120, 1999.

JESUS, D. M.; GOBETE, G. Políticas de educação especial no Espírito Santo: subsídios para reflexão. In: FERREIRA, E. B. (Org.). *Política Educacional no Estado do Espírito Santo: a educação é um direito*. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

JESUS, D. M. Docentes, profissionais de apoio e práticas educacionais inclusivas: tecendo possíveis em atenção à diversidade. II Encontro Iberoamericano de Educação. *Anais...* Araraquara: UNESP—Araraquara, 2007.

JESUS, D.M. *As políticas instituídas/instituintes das ações da educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo: iniciando o diálogo*. Anais do 1º Colóquio — Pesquisa de políticas públicas em educação especial/inclusão escolar no ES — Constituindo bases teórico-metodológicas — UFES: PPGE, 2008. CD ROM.

LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livros, 2005.

MARTINS, I. O. R. *Pedagogos, professores e a construção do trabalho coletivo: busca por uma escola inclusiva/reflexiva/crítica*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MENDES, E. G. Políticas públicas: articulação com a produção científica em educação especial. *Revista*

Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, p. 65-78, 2000.

MENENGUCI, L. P. *Entrelaçando singulares e múltiplos: tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MORIN, E. *O método 6: ética*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: MARINS, S. C. F.; PALHARES, M. S. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

PRIETO, R. G. *Educação especial no município de São Paulo: histórico e desafios*. Anais do 1º Colóquio — Pesquisa de políticas públicas em educação especial/inclusão escolar no ES — Constituindo bases teórico-metodológicas — UFES: PPGE, 2008. CD ROM.

SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR

Agda Felipe Silva Gonçalves²¹

O processo de inclusão escolar tem impulsionado cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidas para os profissionais das escolas, como, por exemplo, a deficiência múltipla, surdocegueira, paralisia cerebral, distrofia muscular, entre outras, o que pressupõe pensar estratégias para atender às especificidades desses alunos nunca antes vistas na sala de aula comum, onde ainda provocam muito estranhamento.

O desconhecimento de algumas deficiências por parte da escola comum deve-se, em muito, ao isolamento e à discriminação por que passaram as pessoas com necessidades educacionais especiais ao longo da história da humanidade.

Assim, a escola comum necessita aprender como trabalhar com alunos que apresentam esses variados tipos de deficiências. Para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessário refletir a respeito da implementação de políticas públicas para a Educação que fomentem a formação do professor e, conseqüentemente, reflitam na prática educativa.

As discussões acerca da inclusão escolar demandam um imperativo de não nos furtarmos às questões presentes

²¹ agdavix@msn.com

Universidade Federal do Espírito Santo

no contexto social em que vivemos. Entendemos a educação, a ação educativa, como prática social, uma prática concreta que vem sendo afetada pelas políticas públicas, moldada pelo modelo econômico neoliberal, presentificado no contexto mundial.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que educação tem uma dimensão política e, por isso, não é e não pode ser neutra. Julgamos importante, então, refletirmos um pouco acerca da dimensão política da educação.

Saviani (1994, p. 91) fornece-nos alguns esclarecimentos a respeito do tema, indicando-nos que “[...] a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida”.

Segundo o autor, educação e política são inseparáveis, indissociáveis, mas ao mesmo tempo são práticas distintas. O autor aponta que a educação se configura numa relação entre não-antagônicos, ou seja, o educador trabalha em prol do interesse e sucesso do educando. Já no caso da política, a relação é antagônica dentro de um jogo que afirma o confronto e exclui interesses mútuos.

Como explicar entre as duas práticas a indissociabilidade? O autor responde-nos que é preciso considerar a existência de uma relação interna, visto que toda prática educativa contém uma dimensão política e toda prática política contém uma dimensão educativa. Explicando essas dimensões, o autor indica:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos, a educação

os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. **E a dimensão educativa da política** consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não validade), levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta (SAVIANI, 1994, p. 94, grifos nossos).

Diante desses apontamentos de Saviani (1994), entendemos que nosso desafio é pensar, dentro da perspectiva da dimensão política da educação, o fortalecimento dos não-antagônicos ante o estabelecido em nossa sociedade capitalista. Para nós, os não-antagônicos são todos os alunos, professores e profissionais envolvidos no processo de educação.

Para o fortalecimento dos não-antagônicos, há a necessidade de considerarmos a relação externa entre educação e política. A relação externa entre educação e política apresenta uma dependência recíproca, uma vez que a educação depende da política dentro de uma condição objetiva para efetivação e definição de prioridades orçamentárias da infraestrutura dos serviços educacionais, e a política, por sua vez, depende da educação dentro de uma condição subjetiva para disseminação de informações, propostas e organizações políticas.

Essa relação externa entre educação e política ganha para nós significado, apontando a importância de desenvolvermos uma política que possibilite pensar e instituir práticas educativas que fomentem, de forma

não-cristalizada e não-homogênea, o processo de inclusão escolar porque entendemos, como Saviani, que:

[...] em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos [...] Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista [...] (SAVIANI, 1994, p. 95-96).

Assim, a começar por discutirmos a inclusão escolar dentro da dimensão ampla da educação e fomentarmos uma ação política que passe a instituir uma prática educativa que busque contemplar a diversidade humana, estaremos caminhando na estrada das reflexões que poderão ajudar-nos a criar rupturas às condições históricas que estamos vivendo.

Paro (2002), outro autor que discute a mesma questão, apresenta-nos duas concepções acerca da relação entre política e educação.

A primeira concepção, segundo o autor, nega a ação política da escola e pressupõe a escola como um campo neutro. Um campo de conteúdo universal a serviço de

todos, no qual não devem entrar interesses políticos, tendo uma visão acrítica da realidade. Essa concepção assume uma conotação negativa da política ligada somente à ideia de práticas conflituosas e ilícitas. A neutralidade posta nessa concepção alimenta justamente o que é mais temido:

Aos detentores do poder político e econômico interessa, obviamente, que a política não escape ao seu domínio, restringindo-se aos políticos profissionais e aos mecanismos formais de representação (partidos políticos, poder executivo, Congresso Nacional e outros órgãos legislativos, etc.) (PARO, 2002, p. 13).

Não aderimos à ideia de neutralidade contida nessa primeira concepção. A ação da escola é política e jamais será neutra. Ao vestirmos a máscara da neutralidade, estamos tomando partido e contribuindo para os desmandos políticos.

Na segunda concepção, encontramos a visão de uma ação política implícita na escola, uma escola longe da neutralidade, dentro de uma sociedade de classes e a serviço dos interesses dos grupos dominantes. Temos nessa concepção uma visão crítica da sociedade e da escola. Segundo o mesmo autor, essa concepção tem marcado forte presença nos meios acadêmicos, nas pesquisas, na formação de professores e entre os analistas das políticas públicas em educação.

Essa concepção tem-se firmado nos meios educacionais com maior intensidade nas últimas décadas, resultante, obviamente, de todo um processo histórico de tomada de consciência

por parte dos intelectuais ligados ao ensino. Um dos marcos importantes desse processo parece ter sido a crítica à escola, na sociedade contemporânea, levada a efeito, na década de 1970, por teóricos como Illich (1973), Bourdieu; Passeron (1975), Baudelot; Establet (1978) e Althusser (s.d.) (PARO, 2002, p. 13).

O teor dessa segunda concepção mostra-nos a crítica feita à escola reprodutora das desigualdades sociais; uma crítica necessária, que teve e tem seu lugar na história. Segundo Saviani (1994), por um lado, o conjunto de teorias que o autor denomina crítico-reprodutivista evidenciou de modo contundente o papel prestado pela escola, apontando a reprodução da sociedade de classes e o reforço ao modo de produção capitalista; por outro lado, disseminou entre os educadores um clima de pessimismo e um sentimento de impotência diante dessa evidência.

Para avançar além do pessimismo e da impotência, o autor aponta-nos a necessidade de pensarmos a escola dentro de uma perspectiva crítica, de modo que venha superar o poder ilusório das teorias não-críticas e a impotência que decorre das teorias crítico-reprodutivistas. Assim trabalhando na perspectiva da teoria crítica, os educadores devem retomar a luta contra o “rebaixamento” imposto à escolarização das camadas populares.

A partir da perspectiva de classe, o autor enfatiza que essa bandeira de luta significa reconhecer a importância da educação para todos, no sentido de opôr-se à postura elitista de defender privilégios.

Reforçam a ideia de Saviani as discussões de Jesus

(1989), quando indica que, nas reflexões de Gramsci, a escola aparece como uma instituição afetada e moldada pelas exigências hegemônicas, burocráticas e administrativas da “sociedade política” e da “sociedade civil” que integram a noção de Estado em Gramsci. Assim, para Gramsci (1989), existem dois planos dentro da estrutura da sociedade: o chamado “sociedade civil” e o chamado “sociedade política ou Estado”, que configuram o contexto social.

[...] pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 1989, p. 10-11).

A sociedade civil é concebida, então, como uma difusora ideológica e diretiva da hegemonia dominante. Na função de difundir a hegemonia e a ideologia dominante, a sociedade civil dispõe de meios que regulam a formação da sociedade, como escola, Igreja e meios de comunicação, entre outros.

Segundo Jesus (1989, p. 22), “[...] o Estado desenvolve, na sociedade civil, um aparato ideológico, no qual a educação ocupa o lugar principal”. O autor, respaldado pelos escritos de Gramsci, complementa, mostrando que na sociedade civil se apresenta um processo pedagógico permeado por três elementos: a ideologia, a estrutura

ideológica e o material ideológico.

Dentro desse processo, os três elementos desempenham funções interligadas. A ideologia configura-se como a concepção de mundo que é difundida entre as classes sociais. Por seu turno, a estrutura ideológica constitui-se de um aparato que engloba a escola, a Igreja e variados meios de comunicação como difusores dessa ideologia. O material ideológico reproduz a concepção, a ideologia e é veiculado pela estrutura ideológica.

Nesse sentido, não haverá na sociedade uma escola desvinculada da realidade. Nela sempre circularão ideologias. Se a hegemonia dominante, hoje, tem padronizado a escola nos moldes do capitalismo e nas políticas neoliberais, comecemos a pensar em instituir outras posturas mais humanas para a função dessa instituição, dentro da sociedade atual.

No entender de Gramsci, fomentar uma hegemonia, uma visão de mundo e de homem é um processo pedagógico, que passa não somente pela escola, mas também pela sociedade como um todo. Nesse sentido, afirma:

Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente 'escolásticas' [...] Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exércitos. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação,

entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1978, p. 37, grifos nossos).

Tomando o sentido, o significado de hegemonia em Gramsci, entendemos o que é um processo formador de ideias e de concepção de mundo (JESUS, 1989). Ganha sentido, então, para nós pensarmos movimentos instituintes capazes de produzir na escola outras concepções, pelas quais o homem seja entendido como ser histórico, criando-se uma ruptura ao estabelecido.

Nesses termos, Gramsci (1978, p. 38) dirige-nos duas perguntas: "Que é o homem? Como responder a ela? A resposta, para Gramsci, encontra-se no próprio homem".

Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus próprios atos. Observando, ainda melhor, a própria pergunta 'o que é o homem' não é uma pergunta abstrata ou 'objetiva'. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de quisermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de que limites – somos 'criadores de nós mesmos', da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto 'hoje', nas condições de hoje, da vida 'de hoje', e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer (GRAMSCI, 1978, p. 38).

O autor, continuando na tarefa de explicar-nos o que é o homem, aponta-nos um ser histórico que pode mudar a

sua realidade porque está inserido em um processo de relações ativas.

[...] estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. [...] Estas relações, contudo, como vimos, não são simples. Enquanto algumas delas são necessárias, outras são voluntárias. Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem se modificar) já as modifica (GRAMSCI, 1978, p. 39-40).

Dentro dessa mesma perspectiva de Gramsci, apontando uma visão de homem como ser histórico de relações e como agente político, que transforma o ambiente em que vive, Saviani (2004a) alerta-nos para compreendermos a educação como um instrumento de luta, capaz de instituir novas relações a favor de uma concepção de mundo voltada aos interesses das classes populares.

Reafirmando esse pensamento, Saviani (2004b, p. 238), ao analisar as leis que regulamentam o sistema educacional brasileiro, é incisivo ao afirmar: “[...] os que visam à transformação da ordem existente se empenharão no encaminhamento das questões

educacionais em sintonia com as necessidades de transformação”.

A ordem existente de que fala Saviani (2004b) não é senão a conjuntura atual da educação e da sociedade como um todo, fundada nos parâmetros das políticas neoliberais²².

Os parâmetros das políticas neoliberais que se presentificam atualmente no Brasil fazem parte de um processo internacional. Como apontado por Silva (1994, 14 – 15), as políticas neoliberais são estratégias hegemônicas que fazem parte de um de processo iniciado em países como os Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente nos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, tendo como elementos centrais:

- A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário;
- a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficácia e ao desperdício dos serviços públicos;
- a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.

²² Para aprofundamento do tema consultar as obras: “Neoliberalismo, qualidade total e educação” (GENTILI; SILVA, 1994), “Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações” (KASSAR, 1998), “Políticas públicas e educação básica” (DOURADO; PARO, 2001) “Educação, exclusão e cidadania” (BONETI, 2003).

Alertando para o fato de que é nesse projeto que estão inseridos os planos e metas para a educação, uma educação moldada pelo mercado, que o autor enfatiza: O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado (SILVA, 1994, p. 26).

No entender de Saviani (2004b), é exatamente contra esse projeto de sociedade e de educação que nossa luta deverá se pautar e tomar corpo como resistência a essa conjuntura.

Nas reflexões de Gramsci (1989), também podemos encontrar a indicação de uma resistência, de uma luta a ser travada pela figura do “intelectual orgânico” quando é apontado que os intelectuais organizam a cultura e a hegemonia de uma sociedade. O autor afirma que todos os homens são intelectuais.

Ainda, para o autor, todo homem, todo intelectual “[...] participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribuindo assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 7- 8).

No mesmo teor dessa discussão, lançamos mão das reflexões de Mészáros (2005), que analisa o impacto da lógica do capital sobre a educação. Suas reflexões mostram que, nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada tem servido de instrumento produtivo para a expansão e legitimação do sistema do capital, principalmente sob a forma de internalização.

A escola está integrada aos processos sociais e, no caso de nossa sociedade, integrada ao modo de produção capitalista. Dessa forma não escapa à reprodução do sistema, não está à margem da realidade, o que a leva a legitimar a posição dos indivíduos que lhes foi atribuída dentro da hierarquia social, por meio da internalização, da conformidade, induzindo-os a uma aceitação passiva.

É necessário e urgente pensarmos em efetivar uma “educação para além do capital”, que venha a instituir qualitativamente uma outra ordem social: “Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73). Portanto entendemos, como o autor, que a tarefa educacional deve ser considerada simultaneamente à tarefa de transformação social.

Assim, a análise e o entendimento da realidade atual indicam que as políticas públicas têm se configurado, ao longo dos anos, como um conjunto de ações pautadas na perspectiva neoliberal de mercado e no modo de produção capitalista.

Para a compreensão da definição de políticas públicas utilizamos as reflexões de Souza C. (2006) que realiza uma revisão de literatura acerca do tema:

Não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo

veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como 'o que o governo escolhe fazer ou não fazer'. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Na análise de Souza (2006), qualquer teoria da política pública, necessariamente, precisa explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade porque, indubitavelmente, as políticas públicas trilham um caminho que repercute na sociedade como um todo.

Existem alguns elementos a serem considerados na definição de políticas públicas e, partindo das reflexões de Souza (2006, p. 36-37), destacamos os principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos

a curto prazo, é uma política de longo prazo.

- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Para além do que se mostra como estabelecido na sociedade, este trabalho busca um conceito mais amplo de política que supere aquele que é exercido pelo modelo capitalista. Dentro dessa ótica, compartilhamos com as reflexões de Paro:

Todavia, se se supõe um horizonte mais amplo, em que a própria superação dessa sociedade possa ser aventada, é necessário um conceito mais abrangente, que possa dar conta do caráter histórico das sociedades humanas. [...] Disso resulta a condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico, que não pode ser pensado isolado, mas relacionando-se com outros sujeitos que, como ele, são portadores de vontade, característica intrínseca à condição de sujeito. [...] é que deriva a necessidade do conceito geral de política. Este refere-se à atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência humana (PARO, 2002, p. 15, grifos nossos).

Consubstanciado nesse enfoque e nesse conceito de política como atividade humano-social na produção de vida, que nosso debate acerca da inclusão escolar, firma-se não somente no espaço escolar; a discussão é mais ampla.

Portanto, devemos considerar que o debate sobre inclusão escolar abarca dimensões sociais, econômicas e políticas. Uma política que traga o debate inclusão/exclusão, reconhecendo o direito à educação para todos.

Assim, ao refletirmos no processo de inclusão escolar, somos instigados a trilhar o caminho crítico apontado por Saviani (1994, 2004a, 2004b), em busca de uma contra-hegemonia nos termos de Gramsci (1978, 1989), por meio de um movimento de resistência, atuando de forma essencial, como nos fala Mészáros (2005), no alcance de uma outra lógica a ser vivenciada nas escolas, para além do modelo capitalista.

REFERÊNCIAS

BONETI, L. W. *Educação, exclusão e cidadania*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JESUS, A. T. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e

educação especial: algumas implicações. *Caderno CEDES*, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 16-28, 1998.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23. jul./dez. 2002.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9 – 29.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20 – 40, jul./dez. 2006.

O ENSINO COLABORATIVO FAVORECENDO POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²³

Introdução

Nenhum de nós pode fazer as coisas mais importantes sozinho. A parceria e a colaboração são os caminhos para enfrentar todos os desafios (autor desconhecido).

Não há dados que comprovem quando surgiu a ideia de reunir indivíduos em prol de um objetivo comum, mas sabe-se que a concepção de equipe existe há muito tempo, desde que se começou a pensar no processo do trabalho. Entretanto, sabe-se também que esta aproximação tem sido impulsionada pela necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos que, isoladamente, não seriam alcançados ou seriam de forma mais trabalhosa ou inadequada. Assim, colaboração aqui é entendida como uma estratégia de trabalho pedagógico.

O trabalho em equipe, portanto, pode ser entendido como uma estratégia concebida pelo homem para desenvolver uma tarefa difícil e alcançar resultado mais efetivo. Tais estratégias, que a princípio garantiram a sobrevivência, hoje podem ser empreendidas de forma

²³ Profa. Assistente, Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP—Bauru, verinha@fc.unesp.br

mais efetiva em processos de ensino e aprendizagem.

A colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral. É também definida por Friend & Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Assim, as condições necessárias para que a colaboração ocorra são:

- existência de um objetivo comum;
- equivalência entre os participantes;
- participação de todos;
- compartilhamento de responsabilidade;
- compartilhamento de recursos;
- voluntarismo.

Na atualidade, todas as áreas do conhecimento humano apresentam grande ênfase ao tema colaboração, pois a maioria das invenções definidas no século XX foi resultado de muita cooperação. Superar os desafios que este início de século nos coloca não será possível sem colaboração.

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual está inserida, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e especialistas em Educação Especial, bem como equipes de consultores especialistas, ou mesmo entre os alunos, tem sido uma das ações mais significativas no processo de inclusão escolar.

Gargiulo (2003) apresenta três diferentes formas de trabalho coletivo na implementação de práticas inclusivas: serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, ensino cooperativo (co-professor ou co-regente) e equipes de serviços.

A importância da colaboração para as escolas se dá também porque possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos.

Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores da Educação Comum e Especial.

O ensino colaborativo pode se efetivar de várias maneiras, veja as possibilidades apresentadas por Gargiulo no Quadro 1.

Quadro 1. Proposta de ensino colaborativo de Gargiulo (2003)

Um professor como suporte	O professor da Educação Comum e o educador especial atuam juntos em sala de aula, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito o rodízio trocando os papéis.
Estações de ensino	É como se fosse "os cantinhos da atividade" significa em que a sala será dividida em grupos que passarão pelas diversas partes da atividade, em cada uma delas os professores se dividem para explicar para os alunos o que deverá ser feito. Então, os grupos alternam de local e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos.
Ensino paralelo	A instrução é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos.
Ensino alternativo	Um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de alunos.
Equipe de ensino	Ensino cooperativo (ensino interativo). Cada professor dá igualmente suas instruções. Ex: O professor passa instruções de Matemática e o co-professor ilustra com os exemplos.

Estes arranjos podem ocorrer durante períodos fixos, em momentos pré-determinados e dias certos. A estratégia escolhida particularmente depende tanto das necessidades e características dos alunos, como da demanda curricular, da experiência profissional e preferências por parte do professor, como também de assuntos de ordem prática, como o espaço físico e tempo disponível.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Neste modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma co-ativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado com funções previamente definidas, para ensinar grupos heterogêneos tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores conheçam todo o currículo e elaborem o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras,

competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos. É importante lembrar que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação deste processo, pois é ele que viabilizará condições efetivas para planejamento e execução de atividades que envolvam apoio administrativo.

Amizade não é considerada condição prévia para o ensino colaborativo efetivo. Embora a experiência anterior possa fazer os participantes sentirem-se mais confortáveis e reduzir algum desajuste inicial, colaboração efetiva e duradoura parece crescer por meio de confiança mútua e respeitosa, equidade, profissionalismo, vontade para partilhar e avaliar as contribuições dos participantes.

Juntar na mesma sala os dois tipos de professores pode ser uma tarefa difícil, principalmente quando os profissionais são formados para que, de forma autônoma, conduzam o ensino com responsabilidade em suas salas de aula. Talvez o desafio maior para os professores desenvolverem práticas inclusivas seja saber compartilhar um papel que foi tradicionalmente individual. Seria preciso, portanto, compartilhar as metas, as decisões, as instruções de sala de aula, a responsabilidade pelos estudantes, a avaliação da aprendizagem, as resoluções dos problemas e, finalmente, a administração da sala de aula. Neste sentido, os professores precisam começar a pensar como “nossa” classe e não como a “minha” classe.

Para superar os medos inevitáveis e tensões associadas às mudanças, os educadores precisam sentir-se envolvidos e responsáveis pela transformação e que seu sucesso ou fracasso está diretamente relacionado com eles.

A importância da colaboração

A colaboração deve oferecer a oportunidade para ampliar o conhecimento especializado dos educadores envolvidos que tiveram formação e experiências diferentes.

Muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas, enquanto muitos do ensino especial continuam a atender individualmente alunos com deficiência num modelo clínico. Na realidade, poucos professores têm oportunidade de trocar experiências com seus pares e, na maioria das vezes, trabalham e tomam decisões sozinhos.

Em nossa realidade, as aproximações de outra pessoa na sala de aula se deram basicamente via estágio (outro profissional em formação), portanto, sem “crédito”, e, esporadicamente, com a participação do professor coordenador e/ou supervisor de ensino, cujo sentimento despertado nos professores foi o de “serem fiscalizados”.

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, “aprendendo uns com os outros, garantindo com esta relação positiva a satisfação das necessidades de todos os alunos” (DIEKER & BARNETT, 1996, p. 7).

Os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino para alunos com deficiência. Entretanto, a meta do ensino colaborativo deve ser proporcionar a

todos os estudantes da sua classe tarefas apropriadas, de forma que cada um aprenda, seja desafiado e participe do processo da sala de aula (WOOD, 1998).

Assim, parece óbvio que os sistemas educacionais deveriam planejar um processo de ensino colaborativo, assegurando todos os recursos disponíveis, inclusive tempo, dinheiro e apoio profissional.

O planejamento deveria não só garantir apoio adequado para que os professores pudessem sustentar as novas iniciativas, mas também ser contínuo, para permitir que sejam revisados os progressos dos alunos, para que se viabilizem ajustes, desenvolvam estratégias e se (re)avaliem os estudantes. Os diretores têm um papel de liderança extremamente importante para facilitar e apoiar esta empreitada.

O ensino colaborativo pressupõe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Por isso, motivação, compromisso pessoal e participação voluntária são ingredientes importantes para o sucesso do ensino colaborativo.

Os professores que participam de programas colaborativos foram capazes de apontar cinco temas sobre a questão do planejamento:

- confiança nas habilidades dos envolvidos;
- determinação e envolvimento ativo em desenvolver ambientes propícios para a aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos;
- ambientes pedagógicos que valorizem as contribuições de cada pessoa;

- desenvolvimento de rotinas efetivas para facilitar o planejamento detalhado;
- tolerância para com a diversidade;
- aumento progressivo de produtividade, criatividade e colaboração ao longo do tempo.

Em ambientes cuja colaboração é praticada, observa-se a partilha de responsabilidades pelo sucesso de todos os alunos e o cultivo de relações positivas entre as pessoas.

Em toda colaboração espera-se que haja uma contrapartida de ambos os lados. O primeiro passo, como já exposto, é considerar que o trabalho de todos é essencial. Os primeiros parceiros estão em sala de aula: são os próprios alunos. Para que eles reconheçam seu potencial nesta parceria, precisam ser valorizados no que sabem fazer de melhor. Para que isso ocorra, o professor deverá estar atento a:

- histórias contadas pelos alunos, que relatam suas vivências e experiências cotidianas, estruturando o perfil cultural do grupo;
- preferências e habilidades de cada um;
- socialização entre os pares – ou seja, como os grupos estão organizados.

A partir de então, o professor poderá propor tarefas em grupo, ou pares, tomando o cuidado para diversificar sempre sua organização. Cuidado para que as crianças com dificuldade não formem o grupo das crianças que não aprendem, tornando-se um grupo à parte das demais. A organização deverá sempre consistir em um apoio mútuo, em que o aluno descubra que ela ensina e

aprende com o outro. Para que essa percepção ocorra, proponha tarefas que eles necessariamente precisem do apoio de todos para resolução.

A discussão a seguir deve favorecer que as crianças percebam o quanto elas precisam umas das outras, e que no dia a dia da sala de aula também pode ser assim. Todas são diferentes e, justamente por isso, podem sempre realizar um trabalho colaborativo.

Na escola, precisam ser envolvidos todos os funcionários, desde a direção até as pessoas que trabalham na limpeza. Muitas vezes as pessoas querem ajudar e não sabem como. Na hora do lanche, por exemplo, podem sentir-se compadecidas e achar que deveriam alimentar o aluno com deficiência. Mas é isso que ele precisa? Em primeiro lugar é preciso ter claro que colaboração é diferente de ter pena de alguém. Envolve estabelecer condições para que o outro cresça e sinta-se capaz. Para isso, o primeiro passo é perguntar: do que você precisa? Há algo em posso ajudar? No caso do lanche, por exemplo, pode ser que o aluno com deficiência precise de uma cadeira com apoio ou talher diferente. Mas para que os profissionais saibam como agir, precisam de orientação.

A escola, muitas vezes, não está preparada para orientar e formar todos os profissionais para o trabalho inclusivo, na perspectiva da colaboração. Ao invés de sentir-se culpada, deve buscar apoio com outros colaboradores, e é aí que entram as parcerias com outros profissionais (psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, entre outros) que, junto com as Secretarias Municipais e Diretorias de Ensino, podem contribuir com esse trabalho.

Outra parceria importante é a família, que deverá sempre ser esclarecida sobre o trabalho realizado com as crianças. Historicamente os pais estão acostumados a serem chamados na escola para ouvir reclamação de seus filhos.

Para isso, comece enviando bilhetes de elogios, descrevendo eventos de sucesso do seu filho em sala de aula (é importante que os elogios sejam sinceros, descrevendo atividades que de fato a criança tenha realizado). Faça com que se sintam apoiados e que percebam o quanto você tem trabalhado para o melhor desenvolvimento do aluno. Deixe claro também que há tarefas que precisam ser desenvolvidas em casa e mostre que eles podem, e muito, auxiliar os filhos. Ofereça dicas, exemplos, enfim, dê orientações de como eles devem proceder para se tornarem colaboradores da Escola.

Práticas pedagógicas para o trabalho com alunos com deficiência na Educação Infantil

Há um rol de possibilidades de proposição de estratégias de ensino. Contudo, nem todas são exclusivas para o aluno com deficiência, a maioria das propostas pela literatura não o são. Iverson (1999) *apud* Stainback & Stainback (1999), propõe estratégias para o manejo de sala de aula inclusiva, destacadas no Quadro 2, que são estratégias gerais que podem ser utilizadas em salas de aula inclusiva que tenham alunos com deficiência. A autora aponta que na presença de um problema qualquer, o educador pense nos passos para a resolução do problema.

Quadro 2: Passos para Resolução de Problema

PASSOS	PROPOSTA
1	Estabelecer uma atmosfera calma
2	Identificar o problema
3	Reunir informações e depois descrever o problema
4	Analisar todas as causas que contribuem para o problema
5	Pensar em todas as possíveis soluções para o problema
6	Escolher uma solução e indicar as obrigações
7	Implementar a solução
8	Avaliar os efeitos e retomar todos os passos se a solução não funcionar

Os passos aqui descritos indicam a possibilidade de organização do pensamento reflexivo do professor. Ao elaborar cada um deles, o professor passa a aprimorar sua percepção do ambiente educacional no qual está inserido, bem como torna-se capaz de estabelecer um olhar crítico frente aos problemas do dia a dia da sala de aula, podendo assim propor soluções.

Deste modo, listamos abaixo procedimentos que em sala de aula podem beneficiar alunos com e sem deficiência:

- dirigir-se ao aluno sempre de frente;
- manter boa iluminação da sala;
- modificar a disposição das carteiras na sala de aula quando necessário;
- manter cartazes e figuras significativas nas paredes (cuidado para não poluir o ambiente);

- sentar o aluno no lugar mais adequado;
- adoção de um programa motivador que leve em conta os interesses;
- manter a participação ativa do aluno, ainda que ele não seja capaz de desempenhar os mesmos papéis dos demais alunos;
- promover atividades que favoreçam o aprendizado por associações e comparações com situações e ou objetos já conhecidos, valendo-se de objetos concretos para apresentação dos conceitos;
- promover atividades que prezem o contato o mais próximo possível com o real;
- ao final de cada tópico trabalhado, orientar e reorganizar todo o trabalho desenvolvido de forma lógica e linear;
- retomar sempre que necessário os tópicos já desenvolvidos ;
- envolver a família no processo educativo, sem transferir a responsabilidade deste a ela;
- garantir sempre que possível o ensino colaborativo, bem como adaptações curriculares sempre que necessário, com apoio do especialista ou de outros colaboradores.

É importante que o educador:

- procure não encarar a deficiência com pena, compaixão, visto que o aluno com deficiência não precisa de piedade, mas sim de oportunidades;
- não chamar, nem se referir ao aluno com deficiência salientando sua limitação

ou dificuldade. Chamá-lo de “mudinho”, “bobinho”, “aleijadinho” ou “ceguinho” é de extrema indelicadeza e indica falta de respeito ao próximo. Ninguém gosta de ser rotulado e classificado por seu defeito mais aparente;

- ofereça ao aluno com deficiência o maior número possível de informações sobre o assunto que está em discussão para que ele não fique deslocado. Não falar de costas para ele, nem quando estiver rindo ou comendo, isto impossibilitará que ele o compreenda;

- chame o aluno pelo nome e sempre que estiver próximo, evitando gritos no meio do pátio, do corredor ou da sala de aula por qualquer motivo que seja. Ao gritar, pode ser que ele esteja distraído e não o ouça, dependendo da distância, vindo a sofrer constrangimento por não atender ao seu chamado;

- não deixe que passe por situações embaraçosas quando junto de outros colegas. Oriente os demais alunos da turma para que respeitem as diferenças e limitações de cada um;

- no horário do recreio, não permitir que o aluno com deficiência fique próximo à lanchonete ou cantina da escola, utilizando-se de sua deficiência para ganhar lanches gratuitamente pela compaixão dos colegas;

- favoreça condições de socialização do aluno com deficiência e seus pares durante o recreio e em outras atividades.

As sugestões e possibilidades aqui apresentadas não são receitas prontas, testadas e acabadas. Não há regras pré-definidas, o que temos e procuramos demonstrar foram algumas possibilidades mais assertivas para cumprirmos com o compromisso da permanência e qualidade do aluno com deficiência em classe comum.

Tais propostas certamente já fazem parte de muitas escolas brasileiras. Assim o professor colaborador, se especialista em educação especial, em tais situações deve enaltecer o trabalho que o professor da classe comum já faz, e em outras parar para pensar o que ainda pode ser feito, orientá-lo em termos de adaptações curriculares. Somos diferentes, os ambientes são diferentes e é preciso atender às especificidades de cada professor, de cada aluno, de cada escola e de cada equipe colaborativa. O que é bom para um grupo, pode não ser para o outro. Todo início de trabalho causa certo desconforto e são comuns pensamentos e inquietações do tipo das encontradas no estudo de Zanata (2004):

Meu Deus, como é que eu ia fazer? ‘Porque eu não tinha noção de como me comunicar com ela (a aluna com deficiência). Então, de alguma forma a gente tem que ter uma comunicação’. E aí eu fui fazendo do meu jeito, pedi para ter calma, e fui... E eu fui conseguindo muita coisa com ela. Assim do meu jeito ela conseguia entender umas coisas e outras coisas eu tinha hora que eu parava e pensava: ‘Meu Deus, e agora?’ Mas eu tive o auxílio da professora da sala de recursos e o importante é ela estar caminhando bem.

Muitas evidências contidas e descritas nos estudos sobre o ensino colaborativo indicam que a intervenção

proposta tem potencial para melhorar a qualidade do ensino para o aluno com deficiência em classe comum. É preciso ter claro que essa melhoria não é fruto de ações imediatistas, muito pelo contrário, essa melhoria tende a ocorrer na medida em que o professor estabelece (mais e mais) parcerias colaborativas, à medida que diversifica e analisa o resultado de suas práticas pedagógicas inclusivas, ampliando a possibilidade de acesso do aluno com deficiência ao currículo.

É necessário que as aulas se tornem ambientes vivos e significativos para o aluno e para o professor respectivamente. Do contrário, as atividades propostas perderiam sua real finalidade (ao fim de cada processo) e desapareceriam, como se nunca houvessem existido.

Esta sensação de fazer parte do processo educativo pode ser percebida no depoimento de uma professora de classe comum do estudo de Zanata (2004), que se propôs a trabalhar nesta perspectiva colaborativa e fez um balanço:

Ai meu Deus! Na hora eu nem acredito, porque na medida em que ela (a aluna com deficiência) faz uma expressão que entendeu, que está conseguindo, que está acompanhando, é muito bom e, ... a gente vendo depois, a gente pode ver no que falhou, no que pode melhorar, então é interessante (p.151).

Desta forma, os erros e acertos são entendidos como parte fundamental do processo. Sem eles é impossível caminhar nessa abordagem. A prática reflexiva, a elaboração de modificações e a realização do planejamento de forma colaborativa constituem-se práticas pertinentes

ao aprimoramento da profissionalização do educador. São instâncias que permitem essa otimização não só em relação ao aluno com deficiência, mas também em relação aos demais alunos da sala de aula.

A inclusão escolar pressupõe, ainda, que haja uma redefinição no papel do professor do ensino especial, já que ele deve deixar de ser um professor restrito à classe especial. Deve passar então a atuar num ambiente que busca ser inclusivo e adquirir o papel de colaborador do professor do ensino comum.

Os resultados de estudos sobre as propostas colaborativas apontaram que a prática pedagógica do professor do ensino comum, que atenda um aluno com deficiência, não depende necessariamente de tempo de experiência anterior que este tenha tido com este tipo de aluno, mas sim, de seu empenho na efetivação da parceria colaborativa e no seu envolvimento com o conhecimento específico da deficiência com a qual irá trabalhar (CAPELLINI, 2004 e ZANATA, 2004).

Grupos de Estudos e trocas de experiências na própria unidade escolar são elementos fundamentais para obtenção de bons resultados oriundos da colaboração.

Políticas de Inclusão Escolar na Educação Infantil

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN (BRASIL, 1998), o objetivo principal do ensino infantil é o desenvolvimento integral da criança em ambientes que favoreça o acesso e a extensão do conhecimento social e cultural, bem como sua formação pessoal e social, e a construção de sua

identidade e autonomia com o conhecimento global do mundo em que está inserido.

A L.D.B 9394 (BRASIL,1996) prevê serviços de Educação Infantil para a população com necessidades educacionais especiais, em creches e pré-escolas. No entanto, ainda é visível a escassez no processo de atenção a essas crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

A Educação Infantil representa para muitas crianças o primeiro contato social delas com o mundo exterior, experimentam novas emoções, descobrem que nem todos são iguais, percebem que o mundo é maior que sua escola. Nesse momento de descobertas e desenvolvimento generalizado, há a necessidade de proporcionar as mais diversas interações. Pensar a educação é pensar a diferença (CAPELLINI, 2001).

Constatamos em nosso país pequenos avanços nas políticas educacionais, e precisamos avançar no sentido de estender a todos os níveis de ensino a ampliação das matrículas de alunos com deficiência, bem como a permanência e o sucesso escolar de todas as crianças. Ademais, é necessário garantir formação inicial e continuada para os professores numa perspectiva de ensino na diversidade.

Melli apud Mantoan (2001, p.17) destaca que

A inclusão implica, em primeiro lugar, aceitar todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si. As diferenças individuais existem entre todos nós e não se justifica classificar grupos de pessoas como sendo especiais e segregá-los na escola e

em outros ambientes da vida.

O educador, consciente da necessidade de um olhar inclusivo, preocupa-se e questiona-se se realmente está atingindo os objetivos da educação inclusiva, em busca do melhor caminho e desafios da educação. É necessário o comprometimento do educador, visando uma “educação de qualidades para todos”, e salientar que o educador compreende a necessidade da sua formação continuada, possibilitando uma realidade transformadora em sua vida escolar.

Não há dúvida que a Educação Infantil, por sua especificidade e seus objetivos por si, já é favorecedora da inclusão escolar. Neste sentido, a colaboração entre a educação especial e educação infantil é muito importante, sobretudo neste momento que a Educação Infantil se constitui como etapa da educação básica de zero a seis anos, cujas propostas pedagógicas estão sendo construídas.

Concretizar a inclusão escolar nesta etapa não requer apenas identificar as necessidades, patologias, deficiências e limitações das crianças. Ao lado dessas características, é preciso reconhecer as possibilidades, potencialidades e os recursos que elas carregam consigo.

O importante é reconhecer que a inclusão, desde os primeiros anos de vida, é fundamental para as crianças com deficiência, porque são nos primeiros meses e anos de vida que as estruturas físicas e organizacionais estão se desenvolvendo, e a educação pode ajudar muito. Aí está a razão da Educação Infantil para todos. Fica evidente, também, a relevância desse serviço

num período em que as famílias ainda estão tentando entender e assimilar o que está acontecendo com seu (sua) filho (a), ainda estão buscando diagnósticos e porquê para essa diferença. Enquanto tudo isso está acontecendo, a criança com deficiência tem o direito de brincar, rir, fazer, relacionar-se, aprender, como acontece com todas as outras crianças.

Para contribuir com a mudança deste cenário, é necessário que cada professor assuma, enquanto compromisso individual e coletivo, o comprometimento com a construção de uma escola que acolha todos os alunos, sem preconceitos, disposta a discutir e trabalhar com a diversidade humana.

Uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com necessidades educacionais em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. Por ser uma nova forma de conceber a educação de pessoas com deficiência, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino. A Educação Inclusiva poderá provocar principalmente dois tipos de reação dos professores: a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez a mais difícil, é a de aceitar e buscar melhores práticas.

Via de regra, os professores do Ensino Comum declaram que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e que não são pagos para trabalhar com Educação Especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações

curriculares, métodos específicos e outras demandas; mais que isso, muitos não acreditam na sua própria capacidade de mudar esse quadro (JESUS, 2003). Para esses professores, a presença de alunos com deficiência cria um campo de tensões e desestabiliza o coletivo da escola (BERALDO, 1999; MOREJÓN, 2001; VITALIANO & MANZINI, 2001, CARVALHO, 2003b). Entretanto, o que acontece na verdade é que foram formados para trabalhar com a homogeneidade, com o aluno “ideal”, mas bem sabemos que tal aluno não existe.

A inclusão escolar pressupõe que haja uma redefinição no papel do professor do ensino especial, já que ele deve deixar de ser um professor restrito à classe especial. Ele deve passar então a atuar num ambiente que busca ser inclusivo e deve adquirir o papel de colaborador do professor do ensino comum.

Esta colaboração diz respeito ao atendimento das necessidades educacionais especiais e, para tanto, torna-se necessário que esse professor do ensino especial também participe de programas de formação continuada — uma vez que sua formação inicial não garantiu a abordagem das competências para que possa atuar como apoio num ambiente inclusivo. Cabe ressaltar ainda que além da especificidade da formação do professor do ensino especial, também não está contemplada na formação do professor do ensino comum essa perspectiva de trabalho colaborativo em atenção às necessidades educacionais especiais.

Mantoan (2003) corrobora esta premissa afirmando que

uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças

nas escolas, nas salas de aulas. Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e até mesmo quando eles existem, concretamente. O motivo também aparece quando as escolas têm de resolver casos de indisciplina, enfim, quando deparam com uma situação diferente, que foge ao usual, nas suas turmas. Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo (p. 130).

Entendendo a educação como um direito de todos, precisamos redefinir o espaço da escola para acolher a diversidade de todos os alunos. Se a escola é o espaço público de troca e elaboração das experiências pessoais e grupais, do conhecimento necessário para interpretá-las, a partir do saber acumulado pela humanidade, tendo como objetivo a articulação das ações coletivas para encaminhar as situações-problema, ela deve proporcionar a todas as pessoas o espaço de convivência organizado, necessário para a troca de pontos de vista e articulação das ações coletivas.

Nessa perspectiva, há que se pensar em Políticas Públicas que garantam a qualidade da educação por meio da valorização do docente e das adaptações de grande porte que se fizerem necessárias para garantir a inclusão escolar.

Para não concluir

A inclusão das crianças com deficiência nas escolas de Educação Infantil não constitui um debate diferente do da

inclusão social de todos os brasileiros numa sociedade mais justa e solidária.

Nenhum educador, com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com base na ação-reflexão-ação com qualidade, se não houver vontade política para garantir as condições adequadas para uma formação inicial e permanente de qualidade, bem como infraestrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora.

A construção de uma escola mais inclusiva, democrática e plural que ofereça acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por fazer. Não obstante, esse sistema escolar desejado em âmbito “macro” é constituído por escolas que, por sua vez, são compostas de salas de aula “micro” que, com sua singularidade, muitas vezes, no seu dia-a-dia, grita por socorro. Socorre, erra, acerta, experimenta um novo jeito de fazer educação, tentando se aproximar ou até se distanciando do sistema tão desejado.

Os motivos que impedem o professor de promover a inclusão de todos os alunos na educação comum são multifacetados. Essas são mudanças de cultura, de postura, difíceis de serem ultrapassadas, mas elas devem ocorrer com urgência. Resta ter coragem para deixar de usar a escola como instrumento de elitização e exclusão do saber. Resta não ter medo do desafio de ensinar os excluídos que estão chegando na escola.

A educação infantil é sem sombra de dúvida o melhor local para se iniciar o processo de educação inclusiva, pois nem uma pessoa nasce excluída, se está é porque a colocamos. Ademais, é notório que por não sabermos

com precisão as potencialidades de cada pessoa com deficiência, é mais do que justo e ético que ela, ainda que com todos os apoios que forem necessários, inclusive por meio da colaboração, vivencie o processo de inclusão como primeira opção, pois a reinserção no ensino comum é um processo mais difícil do que a inclusão precoce.

REFERÊNCIAS

BERALDO, P. B. As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino. 1999. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1998.

CAPELLINI, V. L. M. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:

avaliação do rendimento acadêmico. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2001.

CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DIEKER, L. A. & BARNETT, C. A. (1996). Effective co-teaching. *TEACHING exceptional children*, 29 (1), 5-7. Interactions. White Plains, NY: Longman, 1996.

FRIEND, M., & COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (1), 69- 86, 1990.

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

JESUS D. M. de. O estudo de caso como dispositivo para formação continuada numa perspectiva inclusiva. Trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência Mental: novos caminhos educacionais. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001. v. 1. 167 p.

MANTOAN, M.T.E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *Educação (PUC/RS)*. Porto Alegre: v.26, n.49, p.127 - 135, 2003.

MOREJÓN, K. A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e

dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2001.

STAINBACK, Suzana e William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VITALIANO, R.C. & MANZINI, E.J. Relato de professores que têm alunos especiais integrados: suas dificuldades, procedimentos que utilizam e sugestões para a formação de futuros professores. In: *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Org. MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A. & TANAKA, E.D.O. Londrina: Ed. UEL, p. 119-126, 2001.

WOOD, M. *Whose job is it anyway?* Educational roles In *Inclusion. Exceptional children*, vol. 64, nº. 2, p.181-195, 1998.

ZANATTA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

FORMAÇÃO DE PROFESSOR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE A PARTIR DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

*Kátia Regina Moreno Caiado*²⁴

Introdução

Em junho de 2008, o Congresso Nacional do Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2008). Ao ratificar um documento internacional, o Congresso confirma o compromisso do Estado perante a comunidade internacional de respeitar, obedecer e fazer cumprir as obrigações previstas no documento. Assim, com a aprovação no Congresso, o texto deve ser incorporado à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional, o que significa que todas as leis que contemplam os direitos e demandas das pessoas com deficiência deverão se adequar ao seu conteúdo, sob pena de poderem ser invalidadas por inconstitucionalidade.

A originalidade deste documento é a de que foi elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência de várias partes do mundo. Resultado da mobilização de organizações da sociedade civil, compostas por pessoas com deficiências e pessoas

²⁴ kaiado@uol.com.br Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, ativistas de direitos humanos, agências internacionais e representantes de 192 países, num longo processo de debate que se iniciou em 2001 e finalizou em 2006 com a aprovação do texto em Assembleia Geral da ONU.

O texto final é composto por 50 artigos cujos princípios norteadores são: a autonomia individual, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença, a acessibilidade, a participação e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. O primeiro artigo da Convenção anuncia seu propósito que é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

Assim, o texto da Convenção reafirma os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, após todo o sofrimento vivido com as duas guerras mundiais, e explicita que os direitos do homem são também os direitos das pessoas com deficiência, que devem desfrutá-los em plenitude e sem discriminação.

Ao estudarmos a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre os direitos humanos, é muito comum nos espantarmos com a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana. Parece-nos que é natural não existirem vagas em escolas públicas para as crianças e jovens com deficiência, e também nos parece natural que adultos com deficiência vivam de caridade porque não há trabalho. Também parece muito natural não encontrarmos pessoas com deficiência em lugares públicos, afinal como elas se locomoveriam diante de

tantos degraus, escadas e barreiras ao longo do seu caminho?

No entanto, alguns grupos organizados têm afirmado que o mundo social é uma construção humana e anunciam que não é natural crianças e jovens sem vagas nas escolas públicas, não é natural pessoas com deficiência sem trabalho, não é natural a construção de barreiras arquitetônicas ou de preconceitos que apartam e marginalizam pessoas ou grupos sociais. Nessa direção, há grupos organizados que lutam para que todas as pessoas tenham o direito a uma vida digna. Porém, em países marcados com tão grandes desigualdades sociais, como o Brasil, os direitos sociais precisam ser entalhados em lei para que a maioria da população que é pobre, ou muito pobre, tenha canais de luta pela garantia de seu direito à vida e à dignidade. A desigualdade social e o desrespeito étnico e cultural marcam a história do homem. Por isso, são relevantes as ações políticas que anunciam a possibilidade de construção de um novo projeto social que desnaturalize essas desigualdades. Assim, o discurso legal cumpre um papel importante para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas e quiçá alteradas. Ainda que os processos de exclusão sejam intrínsecos ao modelo econômico e político do mundo atual, entende-se que enquanto construção humana, esse modelo pode ser superado nas lutas travadas entre os homens.

Nessa direção, entende-se que um documento que reafirma os direitos das pessoas com deficiência e tem essa força legal deve ser cuidadosamente analisado com o objetivo de ser mais um instrumento para se trabalhar na superação das incongruências entre o discurso legal e a vida social.

Novos conceitos e a educação da pessoa com deficiência

Chama atenção a definição de pessoa com deficiência. Já no primeiro artigo a definição é apresentada como: "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas".

A história da educação especial no Brasil é marcada pelas vertentes médica e psicológica, cuja ênfase explicativa para as dificuldades encontradas na vida está selada na própria deficiência (JANNUZZI, 2006). Ou seja, o fato de uma criança surda não se alfabetizar pode ser explicado porque ela é surda; ou uma pessoa cega viver de caridade pode ser explicado porque a cegueira a impede de exercer uma atividade produtiva e assim foram tecidas explicações circulares que justificaram, inclusive, a ausência de políticas públicas que atendessem às necessidades reais das pessoas com deficiência.

Na Convenção, assume-se uma nova definição em que "a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (Preâmbulo, letra e). Assim, o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social. Ou seja, a criança surda não se alfabetizou porque a escola não proporcionou as condições necessárias

para ensiná-la; a pessoa cega não tem uma atividade produtiva, porque não houve preocupação social em prepará-la para o mundo do trabalho.

Nogueira (2008, p.26) afirma que com essa definição o legislador internacional toma como parâmetro as condições de igualdade e não a instituição de novos direitos. Para que as pessoas com deficiência usufruam de seus direitos e liberdades é necessário garantir maior condição de igualdade. O autor destaca que o conceito de "igualdade pressupõe o respeito às diferenças pessoais".

Outro conceito a ser analisado é o de acessibilidade (artigo 9), definido como a garantia de "acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural". Vital e Queiroz (2008, p.46) apontam que "a Convenção se refere à acessibilidade como ferramenta para que as pessoas com deficiência atinjam sua autonomia em todos os aspectos da vida".

Destaca-se que a acessibilidade deve ser garantida não apenas ao meio físico, mas também aos meios de informação e de comunicação. Sendo que, a ausência de adaptações que promovam a acessibilidade passa a ser considerada como um ato de discriminação por motivo de deficiência.

Em Houaiss (2001), acessibilidade é a qualidade ou o caráter do que é acessível, do que se tem facilidade na aproximação, no tratamento ou na aquisição. Acessível é o que se pode ter acesso, fácil de atingir, o

que pode ser sem dificuldade compreendido inteligível, compreensível. Acesso é o ato de ingressar, entrada, ingresso; possibilidade de alcançar; forma de promoção ou elevação a posto superior. Assim, a palavra acessibilidade poderia ser compreendida como o ato de ingressar em algum lugar e nesse lugar alcançar algo inteligível e possível de ser compreendido.

Portanto, acessibilidade à escola seria a possibilidade de ingressar e ter as condições para compreender e alcançar os objetivos propostos no processo educacional. Assim, pode-se entender que acessibilidade seria os meios necessários para que as pessoas com deficiência superem as barreiras que encontram na vida social e no contexto escolar. O conceito de acessibilidade abrangeria desde a definição de políticas públicas até os recursos mais simples que o professor possa utilizar em sala de aula para superar as barreiras que impedem seu aluno com deficiência de aprender. Em outras palavras, ao se pensar em acessibilidade na escola, a partir deste documento, pensa-se nos meios físicos, de informação e comunicação que visam à formação humana. Ou seja, pode-se refletir sobre o ingresso, a permanência e a apropriação do conhecimento escolar.

Deficiência, pobreza e educação

No preâmbulo da Convenção (letra t), afirma-se “que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza”. Vital (2008, p. 240) revela que na América Latina o desemprego atinge quase 90% das pessoas com deficiência. No Brasil, Neri (2003, p. 140) afirma que “num universo de 26 milhões de trabalhadores formais ativos, 537 mil são pessoas com deficiência, representando apenas cerca de 2,05% do total”.

Sobre a educação, dados do IBGE do último censo demográfico revelam que há 16 milhões de analfabetos; no entanto, ao se considerar a definição de analfabeto como sendo a pessoa com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número sobe para 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais (INEP, 2003).

Na história da educação especial, o quadro de exclusão repete a exclusão social e educacional das camadas populares em nosso país (JANNUZZI, 2006). Pinheiro (2003, p.109) afirma que, na área da deficiência, a trajetória das políticas públicas no Brasil se apresenta em três fases distintas e que coexistem: a tradicional-caritativa, a de reabilitação e a da autonomia pessoal ou vida independente. Os dados do Censo 2000 (NERI, 2003) revelam que a maioria das pessoas com deficiências no Brasil vive, ainda hoje, da caridade e da assistência, porque não tem renda e nem acesso aos serviços e bens públicos que garantam a dignidade da vida. Ao se tomar como exemplo a educação, verifica-se que dentre as pessoas com deficiência, consideradas com limitações mais severas, o percentual de indivíduos sem instrução é de 42,5%, enquanto que para o grupo sem deficiência é de 24,5%. Considerando o exemplo o salário mínimo, verifica-se que 32,02% da população brasileira têm renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, sendo que dentre as pessoas com graves deficiências, 41,62% vivem nessa condição. Pobreza e deficiência se entrelaçam nas regiões mais pobres e miseráveis do país. Os dados do Censo de 2000 informam que 14,5% da população do país possuem algum tipo de deficiência. Porém, ao se verificar os índices de alguns estados do nordeste do país, os índices alcançam quase 19% de pessoas com deficiência.

A educação da pessoa com deficiência

O artigo 24 da Convenção trata da Educação enquanto um direito da pessoa com deficiência que deve se dar sem discriminação, ou seja, com igualdades de oportunidades, em todos os níveis de ensino, com o aprendizado assegurado ao longo de toda a vida. Uma educação que vise o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência e garanta sua participação social. Para alcançar esses objetivos o Estado deve assegurar as condições necessárias para que a deficiência não seja impeditiva ao acesso de crianças, jovens e adultos ao sistema escolar inclusivo, de qualidade e gratuito. Afirma-se que “efetivas medidas individualizadas de apoio devem ser adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena”, e pontuam-se alguns exemplos como: aprendizado no Braille, na língua de sinais, com escrita e comunicação alternativa, habilidades de orientação e mobilidade. Para tanto, o Estado deverá empregar professores, inclusive professores com deficiência, com formação específica e capacitar novos profissionais para atuarem em todos os níveis de ensino. Destaca-se que essa capacitação deve conscientizar os profissionais sobre os direitos humanos e as potencialidades das pessoas com deficiência, no combate aos preconceitos e estereótipos, assim como instrumentalizar o professor para que possa atender às necessidades específicas do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Ao lermos o artigo que versa sobre educação, o texto nos é conhecido na legislação nacional já em vigor, que estabelece a educação especial como uma modalidade da educação que deve estar presente em todos os níveis

e ao longo da vida, preferencialmente na rede regular de ensino. Sobre a formação de professores, confirma-se a necessidade de formação inicial e continuada.

No entanto, destaca-se a ênfase dada na Convenção em se assumir o direito à educação enquanto uma política de Estado e não de governos que criam programas e projetos vulneráveis às próximas eleições. Saviani (2008) afirma que a descontinuidade de políticas educacionais é uma marca na história da educação brasileira. Descontinuidade expressa em sucessivas reformas sempre com um ponto comum: baixos investimentos públicos. A materialidade dessa carência se revela no alto índice de analfabetos, na escassez de vagas e nos baixos salários dos professores.

Sobre as condições de trabalho concretizadas em escolas estruturadas, carreira profissional dos professores e salário condizente ao trabalho docente, há um silêncio incômodo na legislação internacional e nacional. Para Saviani (2007), é preciso aumentar o salário do professor ao mesmo tempo em que se implanta a carreira profissional. O autor afirma:

Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, o que permitiria fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. A jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades, ou seja, os professores poderiam também participar da gestão da escola, da elaboração de seu projeto político-pedagógico, das reuniões de colegiado, do atendimento às

demandas da comunidade, além de orientar os alunos em seus estudos e realizar atividades de reforço.

Ainda sobre a formação do professor anunciam-se conteúdos sem mencionar a necessidade de superar formações aligeiradas e nas mãos de empresas que tomam a educação enquanto um negócio que visa o lucro, contrapondo-se a um projeto de formação sólida e comprometida com uma educação que é um direito de todos os homens enquanto projeto de emancipação. Mas não se pode negar que para a formação dos professores a Convenção problematiza aspectos importantes como: a mudança de foco na definição da deficiência que muda do indivíduo para as barreiras sociais; a acessibilidade entendida enquanto condições de acesso ao meio físico, à informação e comunicação; a educação ser assumida como um direito e não um privilégio ou caridade; a pessoa com deficiência ter o direito à voz e à participação social.

Para finalizar

Há um lema anunciado nas organizações de pessoas com deficiência que é: "nada sobre as pessoas com deficiência, sem as pessoas com deficiência". Contrapondo-se às práticas sociais que silenciam e oprimem diferentes segmentos sociais e dentre eles as pessoas com deficiência, hoje diferentes movimentos de luta pelos direitos humanos ganham visibilidade e espaço político com agendas pontuais de reivindicações pela dignidade da vida. Quiçá as pessoas com deficiência, organizadas, agreguem forças com esses outros grupos, segmentos e camadas sociais que também lutam pelo direito à voz e assim imprimam resistência a um projeto político que se compromete com o mercado e não com a vida.

No enfrentamento entre projetos políticos que visam à conservação dessa sociedade excludente e projetos que buscam sua superação, ainda há esperança de que prevaleça a vida com dignidade.

REFERÊNCIAS

- HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.
- NERI, M. Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- NOGUEIRA, G. Artigo 1 — Propósito. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Coord.) A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: jul. 2008.

PINHEIRO, H. L. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: SILVA, S. e VIZIM, M. (Orgs.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, SP, n.24, p.7-16, junho de 2008.

SAVIANI, D. O ensino de resultados (Entrevista). *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 de abril, 2007, Caderno Mais, p.3.

VITAL, F. M. P. Preâmbulo. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Coord.) *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

VITAL, F. M. P.; QUEIROZ, M. A. Artigo 9 — Acessibilidade. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Coord.) *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS MOLDES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR NO ESPÍRITO SANTO²⁵

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto*²⁶

*Haila Lopes de Sousa*²⁷

*Izabel Matos Nunes*²⁸

*Maria da Glória Nunes Ponzo*²⁹

*Pâmela Rodrigues Pereira*³⁰

*Raniely do Nascimento Kiih*³¹

*Sulamar Snaider Loreto*³²

*Vanessa Oliveira de Azevedo*³³

Introdução

Temos como objetivo analisar as políticas atuais de educação especial/inclusão escolar para a formação continuada dos professores, em onze Superintendências Regionais de Educação do Estado do Espírito Santo, contemplando os 78 municípios, dialogando acerca de

25 Agências de fomento: PRPPG/UFES e FAPES.

26 Professora do PPGE/CE/UFES – bolsista FAPES; cida67@terra.com.br

27 Bolsista de Iniciação Científica – PRPPG/UFES. Aluna do Curso de Pedagogia da UFES.

28 Mestranda do PPGE/CE/UFES.

29 Mestranda do PPGE/CE/UFES.

30 Bolsista de Iniciação Científica – FAPES. Aluna do Curso de Pedagogia da UFES.

31 Bolsista de Iniciação Científica – FAPES. Aluna do Curso de Pedagogia da UFES.

32 Mestranda do PPGE/CE/UFES.

33 Bolsista de Iniciação Científica – PRPPG/UFES. Aluna do Curso de Pedagogia da UFES.

seus dilemas para a construção de práticas educacionais da/para a educação inclusiva, a partir dos olhares e das vozes dos atores locais e dos nossos participantes da pesquisa.

Intensas discussões têm sido travadas pelos educadores e pesquisadores em torno da perspectiva educação inclusiva apontada pela nova legislação educacional (BUENO, et al. 2003; PRIETO, 2004; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2006). BUENO, et al. (2003), com o trabalho encomendado intitulado “*As políticas regionais de educação especial no Brasil*”, apresentado na 26ª Reunião anual da ANPED. Em 2004, na 27ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o GT-15 Educação Especial, teve como trabalho encomendado a apresentação da pesquisa sobre políticas de atendimento escolar direcionadas a pessoas com necessidades educacionais especiais, na perspectiva de descrever e analisar a sua implantação em municípios de diferentes regiões brasileiras, coordenado por Rosângela Gavioli Prieto, intitulado “*Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões*”. GLAT, PLETSCH e FONTES (2006) com o trabalho intitulado “*O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*”, texto aprovado para apresentação na ANPED, pesquisas do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) na UFRGS e outros.

No contexto das políticas para a educação no Brasil,

as questões relacionadas à formação de professores têm recebido, a partir da LDB, a merecida ênfase por seu aspecto estratégico, pela maneira como essa formação tem sido feita, muito atrelada a um modelo escolar que se quer repensar hoje; as ligações bastante lineares e acríticas das formas, conteúdos e processos de formação ainda marcados pelo modelo taylorista de organização do trabalho (em que as ações têm um caráter linear e cumulativo).

A formação de professores e a ampliação da oferta de vagas no ensino básico estão entre os eixos temáticos principais de diversas instâncias gerenciadoras dos recursos públicos do País. Para isso, é fundamental analisar as políticas atuais de educação especial/ inclusão escolar para a formação continuada dos professores, nos diversos municípios do Espírito Santo.

Nesse sentido, busca-se o exame das políticas de formação de professores/ pedagogos e as políticas de inclusão que têm como base a análise de documentos do Governo Federal, dos governos estaduais e municipais que projetam metas, objetivos, planos, programas e projetos educacionais, bem como as estratégias de sua formação.

Fizemos um trabalho com sensibilização dos professores. Com legislações, declaração de Salamanca, artigos sobre deficiente, a relação família escola, adequações curriculares, conscientizamos o professor que às vezes alguma estratégia pedagógica que não vai para o aluno com deficiência, mas quando faz uma adequação para o aluno com deficiência, serve para alunos com ou sem deficiência (Cachoeiro de Itapemirim).

A participação dos atores locais faz com que seja possível imaginar um novo “futuro” para os municípios capixabas. Diante disso, não seria necessário que os setores locais de educação especial/educação inclusiva, os graus de ensino e as unidades escolares se reconfigurassem, por sua vez, para melhor operarem, de acordo com as novas normas e novas políticas para o setor? Em muitos casos, esforços estão sendo feitos para implementar ou reestruturar a política de formação continuada de professores em programas, mas em outros casos, quando a situação já está muito deteriorada, são necessários novos projetos, completamente diferentes e capazes de forjar novas identidades e imagens em determinadas áreas.

Certamente, tanto por essa reconfiguração real quanto pelos impactos da globalização sofridos em seu desempenho, os atores educacionais formularam novas representações a respeito dessas políticas, dessas instituições e de sua própria missão institucional e profissional.

Neste momento da pesquisa, o grupo focal tem se centrado na narrativa das diversas categorias das políticas públicas mais significativas que ocorreram na estrutura e no funcionamento do sistema municipal, na formação de professores, mesmo que não identifiquem claramente o fenômeno da inclusão e sua eventual atuação sobre a transformação sofrida por essa estrutura e seu funcionamento.

Em termos mais simples, debruçamos sobre o imaginário dos atores educacionais para indicar mudanças significativas na cultura política de formação de professores, dos atores educacionais. Essa nova

cultura política estaria a legitimar, ideologicamente, tais mudanças?

Assim, podemos traduzir nossas inquietações em dois pontos imbricados: as políticas da educação especial no Espírito Santo, não só a partir da legislação, mas a partir dos atores locais que as colocam em prática. Que política é essa? Como ela é traduzida? Como é planejada e implementada? Como os atores locais as ressignificam? E para política de formação dos professores para as questões da inclusão escolar existe uma formação específica? Não existe? Como se dá a formação do professor que faz o serviço de apoio? Como fica o gestor? E o pedagogo? E o trabalho pedagógico do gestor pedagogo, como se materializa?

O percurso metodológico construído

Dentre os inúmeros desafios que envolvem a realização de uma pesquisa, a escolha da metodologia e das técnicas utilizadas para investigar o objeto de estudo assume um significado especial, pois são elas que tornam visíveis e dão forma ao fenômeno estudado. Para atender às indagações propostas neste estudo, a metodologia usada é de natureza qualitativa. Propomos diferentes movimentos não-lineares, tais como: análise de documentos, entrevistas e grupos focais.

No contexto mencionado, este trabalho tem dois propósitos: 1) relatar a experiência com grupos focais ocorrida durante o ano de 2007 na pesquisa; 2) a partir dessa experiência, apresentar algumas reflexões sobre os olhares dos participantes.

Os critérios de escolha dos municípios e os procedimentos para a coleta dos dados seguiram os mesmos do Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus. Tomando como base de conhecimento os estudos já realizados em Vitória, buscamos analisar os contextos de onze municípios do Estado, contemplando cada uma das Superintendências Regionais de Educação ³⁴.

A participação dos municípios seguiu o critério, prioritariamente, da existência de um Setor/ Divisão/Cargo de Educação Especial que se colocou como responsável pela área, bem como a aceitação de participar do processo grupal de discussão das questões relativas aos processos instituintes/instituídos de educação especial/ inclusão escolar. Também participaram dos encontros os profissionais das SREs, visto que em todas as regiões encontramos, ainda, escolas de ensino fundamental sob a responsabilidade do poder público estadual. As sedes das SREs encontram-se a uma distância média de 60km de Vitória as mais próximas, enquanto que as mais distantes a cerca de 400km, excetuando-se Cariacica, Carapina e Vila Velha (JESUS, 2008, p. 2).

Para o primeiro propósito foram envolvidos no grupo de pesquisa três mestrandas da Linha “Diversidade e práticas educacionais inclusivas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, e quatro

34 Número de municípios que compõem cada uma das SREs: Colatina (10 municípios), Guaçuí (12), Linhares (3), Nova Venécia (9), São Mateus (4), Vila Velha (5), Afonso Cláudio (7), Barra de São Francisco (5), Cachoeiro de Itapemerim (11), Carapina (7), Cariacica (4).

bolsistas de iniciação científica, graduandas do Curso de Pedagogia. A vivência no grupo de pesquisa possibilitou desdobramentos investigativos traduzidos em dissertações e trabalhos de conclusão de cursos. Considerando as condições financeiras da pesquisa no início de 2007, realizamos em cada um dos municípios, sede da superintendência estadual, um encontro que pretendia colocar em destaque alguns dos indicadores da política de educação especial.

Os grupos focais foram constituídos entre nove e cinquenta participantes, entre eles os coordenadores de setores específicos da área e outros, secretários e subsecretários de Educação, gestores, “profissionais especializados em EE”, pedagogos, professores de salas de aula comum e profissionais de “escolas especiais”, visto que estas têm ação muito destacada, importante na maioria dos municípios. Em cada município, os grupos apresentaram diferentes composições, desvelando suas organizações políticas e os estreitos limites institucionais em que estas se movem.

Como forma de respeitar os aspectos ético-legais da pesquisa em seres humanos, vigentes na Resolução Nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a qual define normas para garantir a privacidade, a segurança e a livre participação dos envolvidos em um estudo, obtivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e o consentimento livre e esclarecido dos participantes. Advertimos sobre a liberdade que os mesmos teriam em abandonar o estudo se assim acreditassem ser oportuno, bem como concedemos, para resguardar a identidade dos informantes, um nome fictício.

De forma não-diretiva, os grupos focais tiveram uma moderadora da discussão que apresentou a presente pesquisa, o que se constituiu uma tarefa bastante complexa, pelo necessário cuidado para que não emitisse opiniões pessoais, intervenções negativas ou positivas, conclusões e ou sínteses fechadas, em relação às falas dos participantes. Dessa forma, seu papel fundamental foi o de ser um facilitador nas trocas, com a função de, unicamente, fazer fluir a discussão.

Assim, a dinâmica construída com os grupos focais tinha dois momentos intimamente interligados. No primeiro momento, eram apresentados Dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP), com a exposição e discussão da Evolução da Educação Especial no Brasil, Evolução de Matrículas na Educação Especial — 1998 a 2006, Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular — 1998 a 2006, Evolução de Matrículas na Educação Especial na Rede Pública e Privada — 1998 a 2006; Dados da Educação Especial na Região Sudeste; Dados da Educação Especial no Espírito Santo; Dados da Educação Especial dos municípios vinculados a cada superintendência estadual de ensino do ES. No segundo momento, eram apresentadas questões norteadoras para o aprofundamento do debate com cada participante, sendo elas:

- a) as políticas de educação especial instituídas;
- b) os dispositivos de educação especial do município;
- c) a formação dos profissionais de educação para a diversidade;
- d) os sujeitos da educação especial.

Os locais de realização dos grupos focais foram

variados. Tivemos desde uma sala ampla, que propiciava a interação, olho no olho, todos sentados, possibilitando a disposição em círculo. E outros como: o auditório da cidade, o teatro, a escola.

Houve a preocupação com a forma de registro dos grupos focais, que foram registrados por meio da gravação em áudio realizada por uma das bolsistas de iniciação científica, bem como foram feitos registros escritos e digitalizados simultaneamente pelas alunas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/CE/UFES, que posteriormente foram checados com o moderador, logo após o término dos trabalhos e aperfeiçoados pelos outros integrantes do grupo de pesquisa.

Para Benjamin (1994), a fonte da narrativa está na experiência que passa de pessoa para pessoa. O narrador é aquele que conta o vivenciado, transforma o que foi ouvido e experimentado em lição: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (p.198).

Esse autor faz uma defesa da narrativa oral ao comentar que entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais. É muito interessante a idéia do autor sobre a natureza da verdadeira narrativa sobre a sua dimensão utilitária de “dar conselhos”. “Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 200), pois o narrador sabe dar conselhos para muitos casos porque pode recorrer ao acervo de toda uma vida, vida que não inclui apenas a própria experiência mas, em grande parte, a experiência alheia.

Para atender ao segundo propósito, realizamos reuniões quinzenais do grupo de pesquisa, visando avaliar o processo de pesquisa como um todo (planejamento, discussão teórico-metodológica/prática, estudos) e suas implicações no que tange ao processo de constituição dos saberes/fazer dos pesquisadores envolvidos.

Desse modo, buscamos, também, um alicerce no *paradigma indiciário* – desejamos estar imbuídos pelo patrimônio cognoscitivo dos antigos caçadores, ainda que fosse por meio de *um eco, mesmo que tardio e deformado*. Segundo Ginzburg (1999, p. 151):

Por milênios o homem foi um caçador. [...] ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas da lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

A escolha desse aporte justifica-se pela ideia do próprio paradigma, de que a investigação pressupõe conhecimento, observação e dedução na “garimpagem” dos elementos que indiciem e reconstituam um fato acontecido. “*Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*” (GINZBURG, 1999, p. 177). Isso sem considerar que a multiplicidade dos fios que compõem o nosso tapete [...] exigia-me ficar de olho em suas várias direções e possibilidades de leituras.

É necessário conhecermos, participarmos, ouvirmos,

sentirmos. É preciso estarmos próximos da composição dos fios do tapete de que fala Ginzburg, compondo a trama da formação continuada dos professores. O “tapete”, segundo esse autor, é o *paradigma* que de acordo com as circunstâncias era nomeado *de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico*.

Na tentativa de incorporação da atitude de estranhamento, concordamos com Da Matta (1984, p. 162) quando ele afirma que é necessário estranhar o nosso universo diário como a melhor forma de conhecer o outro: “[...] *para que o familiar possa ser percebido antropológicamente, ele tem que ser de algum modo transformado no exótico*”.

O processo formativo: concepção, implementação e avaliação das políticas

Mas, que experiências os professores narraram sobre os processos formativos? Quais concepções, implementações e avaliações das políticas inclusivas? Por onde começar a tecer, que fios escolher? Nessa encruzilhada de tantas narrativas que se permeiam, um caminho, fazendo escolhas que vão indicando novas possibilidades numa escrita que pretende incluir outras tantas narrativas.

Uma marca se coloca como preponderante na formação de professores do estado do Espírito Santo: dos setenta e oito municípios visitados e escutados, apenas oito mencionam que a formação ocorreu a partir do documento do MEC – Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil e Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Fundamental.

O texto Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil orienta que “A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança. Esta coleção traz temas específicos sobre o atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças, do nascimento aos seis anos de idade”. Contém oito volumes divididos em: 1. Introdução; 2. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; 3. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; 4. Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; 5. Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla – Deficiência Sensorial; 6. Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez; 7. Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual e 8. Altas Habilidades/Superdotação .

O documento Saberes e Práticas da Inclusão da Educação fundamental afirma que “Esta coleção aborda diversas temáticas a fim de subsidiar o professor em sua ação pedagógica, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, orientando o professor quanto aos direitos educacionais e à flexibilização curricular dos alunos”. Contém sete volumes divididos em: 1. Caderno do coordenador e do formador de grupo; 2. Recomendações para a construção de escolas inclusivas; 3. Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos; 4. Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuromotora; 5. Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação; 6. Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de

alunos cegos e de alunos com baixa visão e 7. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

Em 2007 começamos, a partir do encontro em Iriri, abraçamos o material do MEC – saberes e práticas – nós trabalhamos por região – nós temos 5 regiões e 120 professores, desde educação infantil até jovens e adultos. Alguns professores da rede estadual e das instituições privadas. Nós fazemos estudo do material. Falamos dos nossos alunos. Nós temos uma grande parceria com a APAE e nos retornos para a escola... Fizemos o curso oferecido pela Universidade do Rio Grande do Sul (Domingos Martins – Rede Municipal).

Nós temos um grupo de docentes que se reúne, a gente articula muito bem a questão dos estudos, foram sete estudos no ano passado, este ano nós já fizemos três, foi até o material que veio da SEDU, do MEC, nós multiplicamos e fizemos o estudo (Sooretama).

Nós vamos falar assim, no âmbito municipal é lógico como todos os demais colegas falaram, a gente tem problema, a gente tem deficiências, a nossa realidade não é diferente das demais (...) Nós estamos fazendo um curso de formação, muito bom, o grupo é muito participativo... 27, está tendo um retorno assim, maravilhoso, nas questões que são discutidas que vão pra debate, é *o curso saberes e praticas* que estamos fazendo. A inclusão está aí tem que acontecer mas, a primeira coisa que tem que ser mudada é a que se refere a atitude. No que é inclusão, o pensar a inclusão (...) já percebemos na fala de muitos professores que essa palavra já está sendo refletida de um modo

diferente, e eles vêm a inclusão também de forma diferente. A preocupação nossa e dos professores no geral (...) muitos querem fazer, é uma angústia, uma ansiedade muito grande (...) como fazer, às vezes pensamos que tem uma receita, uma bula para seguir (...) e sabemos que não é assim, que é no dia a dia fazendo, conhecendo e vivenciando. Então assim, temos muito ainda para caminhar para percorrer, nós buscamos parceria com a ação social, com a saúde e nós tentamos resolver os nossos problemas no fazer mesmo, como fazer. E penso que esse curso ele está ajudando muitos professores a buscar esse fazer diferente (Cariacica — Rede Municipal).

Tecendo o fio discursivo.

E o município teve a preocupação de dar o curso para a Educação Inclusiva de formação continuada, nós tivemos 1 ano e *meio* de formação para poder estar estudando a respeito da inclusão (saberes e práticas). Porque, Nova Venécia, nós tivemos o município pólo, a Secretaria encaminhou os profissionais que fizeram um projetinho de formação continuada, onde todos os professores tiveram a oportunidade de fazer, tanto na área de Educação Infantil e Ensino Fundamental só que o atendimento está longe de ser na verdade, o ideal (Barra de São Francisco — Rede Municipal).

Em outros municípios, a própria Secretaria Municipal de Educação oferece para os professores, como formação continuada, cursos de Libras, como: Afonso Cláudio, Venda Nova do Imigrante, Colatina, SRE Nova Venécia, Vila Velha e Guarapari.

Os meus alunos, eles não têm LIBRAS, a gente tem tido curso, todo ano o Estado dá curso de LIBRAS, o curso que a gente tem não dá capacidade para ser interprete mas para estar iniciando, eles nunca quiseram, agora que eles começam a sentir necessidade de aprender LIBRAS porque até então eles diziam assim: a gente não tem com quem falar, na família não fala LIBRAS, na escola ninguém fala LIBRAS, pra que aprender LIBRAS? (Colatina – Rede Estadual).

Além dessa formação em Libras, as secretarias municipais também oferecem outros tipos de formação continuada pensadas a partir de suas necessidades. Dentre elas citamos as de Pedro Canário, Linhares, Lúna, Vila Velha. Os professores têm de ser compreendidos como seres reais que interagem diretamente com o aluno, assim, é necessário que lhe dêem voz, para que possam dizer o que precisam e, dessa forma, comprometerem-se com a sua formação.

Cursos de formação continuada são baseados numa perspectiva de trabalho da nossa secretaria. 2005 nós começamos é com esta perspectiva de formação e uma formação orientada para uma perspectiva mais generalista do que especialista e foi o próprio núcleo de Educação Especial que fundamentou e fez e idealizou este projeto e que acabou culminando em todo o ano de 2005. Para 2008 nós temos outra proposta de formação que está sendo discutida ainda por pesquisadores de fora, por pessoas de fora neste movimento (Vila Velha – Rede Municipal).

Nós chegamos ao ponto máximo da nossa

discussão que é a questão do profissional de apoio nessa sala, porque muitas vezes todos nós ficamos como se estivéssemos em trincheiras, o professor que atua nas salas de recursos, ou a pessoa que coordena a sala de recurso, não querendo criticar essa pessoa, mas se sente assim, por que eu sozinha tenho que fazer? Eu estou buscando, procurando estratégias, estou indo atrás da família, eu estou pesquisando novas técnicas, estou fazendo o máximo pra esse aluno render, porque o professor da sala regular não me ajuda? O professor da sala regular também pensa: gente, eu tenho tantos outros alunos, tenho escrituração pra fazer, o pedagogo me cobrando, o diretor me cobrando, já tenho tanta coisa. Por outro lado eu, que por enquanto, estou na gestão desse negócio fico esperando dos dois lados resposta, não tem jeito, tenho uma clientela enorme que precisa ser atendida (Mantenópolis).

Notamos ainda a repetição de discursos bem articulados quanto aos conceitos de inclusão e de necessidades educacionais especiais ao mesmo tempo, contraditoriamente, ouvimos a repetição de outro discurso dos professores, quando se referem ao despreparo e falta de apoio como impedimentos para a prática bem sucedida com os alunos incluídos. Desse modo, parecem não considerar os recursos que têm e nem valorizam os saberes/fazerem que já possuem e que também já praticam.

Geralmente temos os laudos para peneirar esses alunos que precisam, porque a gente ainda usa o laudo como parâmetro, para a gente atender o que dá, porque ainda não dá para atender todo

mundo. Então cada um de nós ainda não se viu ainda como parceiro, como equipe, como grupo. Cada um de nós está cada um dentro do nosso próprio foco. Enquanto nós não entendermos que esse aluno não é culpado de ter essa necessidade, essas especificidades, e que cada um de nós tem que se parceiro, não vamos conseguir nos entender. O que está faltando, como a professora disse aqui é amor, mas amor também pelo colega que está lá na sala, quer dizer, o professor da sala de recurso espera que o outro procure por ele e o professor da sala regular também espera que o professor da sala de recurso procure por ele, e nessa espera o aluno fica sem esse atendimento em conjunto, sem esse grupo lutando por ele, porque cada um de nós fica de um lado. É preciso ter uma compreensão, o que exige parceria (Mantenópolis).

Assim, as narrativas potencializaram a percepção de que as professoras vão/vem se constituindo e necessitam, pelo menos, de “*algum cursinho de inclusão*”.

O problema maior que discutimos aqui hoje é essa questão: os professores que vão receber esses meninos não conhecem inclusão. Na escola é muito pouco o percentual dos professores que sabem o que fazer e como lidar com esses alunos. Fizemos aquele curso do MEC de novas tecnologias, e fizemos um trabalho com ela. E o que a gente tem a dizer é que os professores contratados por designação temporária, principalmente os de 5ª a 8ª, e os do ensino médio, não sabem lidar com o assunto. Os efetivos pelo menos já tiveram algum cursinho de inclusão. A gente fica com medo de

promover esses alunos e esbarrar lá na frente...
(Água Doce do Norte).

Além disso, alguns municípios mencionaram que a política de formação inicial era potencializada pela oferta da Licenciatura Plena em Pedagogia: 1.^ª a 4.^ª séries, na modalidade “EAD” como: Alegre, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Guaçuí, Linhares, Montanha, Nova Venécia, Santa Teresa, São Mateus, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha, Vitória.

Ano que vem, implementar a formação de DA e DV. A formação inicial está sendo pelo CRE@AD daqui (Píuma — Rede Municipal).

Todos nós professores temos uma carga horária de vinte e cinco horas. Nós obrigamos os professores estarem dentro da escola vinte e cinco horas? Não. Nós optamos por dois dias da semana, nós ficamos os quarenta minutos que nos resta. Isso é prazeroso porque toda vez tem um grupo que tem um texto pré-determinado por nós, se é autismo, se é comunicação alternativa, se é hiperatividade. Cada semana nós temos um estudo por dois professores. Então nós encontramos uma forma que nossos profissionais fossem formados continuamente. E o que a gente faz para garantir isso? A gente certifica essas horas em que eles ficam lá. A gente ajuda o professor, porque na hora do concurso ele precisa disso, então se a escola conseguiu conciliar isso com o professor, ela tem o professor, porque ele quer estudar, gente. O professor quer aprender, quer estudar, para estar cada dia melhor para o aluno” (Linhares).

O que significa contar uma história? Que fala é esta que atravessa o discurso dos sujeitos? A quem se dirige esta fala? Que tipo de discurso se constitui nestas falas?

Enquanto formação continuada? Olha, esse ano eu fiz uma formação para trabalhar com deficiente visual, pela SEDU. Você só. Sim. Coloquei uma substituta, paguei 300 reais, mas não tem problema não, quase que me lincharam, mas eu fugi... Mas eu corro atrás, não esquento, não. E inclusive nesta escola também tem um aluno com baixa visão, ele é atendido aqui em Linhares, porque lá não tem sala para deficiente visual. Se Deus quiser, o ano que vem nós vamos montar esta sala, mas a diretora fica assim: Se você montar esta sala eu sou a primeira a fechar. Por quê? Porque ela tem desespero desses alunos que necessitam de cuidados especiais também na sala regular e não tem professores itinerantes para estar ajudando, com esses alunos agressivos, né, que não têm lá um apoio, um profissional para estar apoiando. Então assim, eu vejo a necessidade, a angústia dela, de ficar em desespero na escola aqui. A gente manda alunos para estar estudando, por não ter um apoio... (Rio Bananal).

Nas narrativas, as expressões *reciclagem*, *treinamento* e *aperfeiçoamento* nos movem para diferentes sentidos e, conseqüentemente, às ações políticas diretas ou indiretas da formação continuada de professores. A *reciclagem* revela implicações derivadas do sentido descartável que se atribui à atualização dos conceitos, geralmente oferecidos por meio de cursos rápidos e descontextualizados. *Treinamento*, a modelagem de comportamentos (moldes, algo pré-fixado). São

termos incompatíveis com a atividade educacional. *Aperfeiçoamento*, associado à imagem de tornar capaz (máquina), habilitar, reforçando a ideia de uma relação direta entre o avanço tecnológico e a qualificação do professor.

Olha, nós estamos prevendo isso, todo ano a gente faz capacitação, é lógico que não fizemos específico para a inclusão. Todo ano nós fazemos, e Nova Venécia foi nosso suporte. Esse nós tivemos muita dificuldade, mas em fevereiro vamos ter novamente os Saberes e Práticas em Nova Venécia. O que eu penso é que tem alguns professores que precisariam estar se reciclando. Nós fizemos na verdade um planejamento por que essa sala é do Ministério da Educação, que está no projeto contemplado, o governo do Estado também implementou e foi pioneiro, então fizemos um programa a longo prazo, aonde esse ano o coordenador da educação especial colocou o atendimento prioritário o ensino fundamental e em 2009, ou no próximo ano a educação infantil, então a gente sabe que não vai tá abraçando o mundo com as mãos, que não vai conseguir, as meninas estão participando de cursos, vão continuar participando diretamente em cursos da SEDU e em outros de educação especial. Mas quando a formação também, em 2006 nós fizemos um fórum de educação inclusiva e todos foram convidados a participar, e nesse fórum teve pessoas renomadas, psicólogos e colocou que as escolas tinham que se tornar inclusivas, muitas experiências de outros estados. Então os professores começaram a se convencer, e aceitar. Apesar de que nós nunca estamos preparados.

Então a gente só se prepara quando a gente enfrenta a situação, ninguém tá preparado. A gente atende na rede diversos alunos da educação especial, temos também a Pestalozzi, algumas professoras e temos um convênio com a Pestalozzi que atende também um bom nº. de alunos. Então, na medida do possível a gente vai atendendo. Mas, enquanto secretária, penso em ampliar esses projetos de salas de recursos, para outras escolas irem capacitando outros profissionais.

Já em outros municípios, a formação é realizada por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES, assim como alguns municípios contratam empresas privadas. “Quanto à formação nós terminamos um curso de educação especial de 180 horas, de uma firma de Vitória” (Dores do Rio Preto – Rede Municipal). (...) As narrativas-denúncias das dificuldades de trabalho ocasionadas pela superlotação das turmas emergem, como, por exemplo:

Eu tava comentando com a colega do lado que a professora comentou que nos não queremos receber os alunos na escola regular, mas na verdade nós estamos nos preparando tão se capacitando, mas o número dos alunos tão grande na sala de aula, que não damos conta e às vezes a escola não oferece recursos suficientes para trabalhar com aquele aluno. E na verdade para quem está fora da sala de aula é muito fácil, mas quem tá lá com 25 ou 35 alunos, um mais indisciplinado que o outro, mais um aluno com necessidade especial, é muito complicado para trabalhar.

Mas aí o que você fala dá o maior problema. O professor que está na sala especial ele trabalha com o aluno, ele entende o aluno, mas o nosso problema maior é o professor que está na sala de aula regular, ele não quer fazer a diferença. A professora especialista vai lá orienta o professor como fazer o que é melhor para aquele aluno e ele não quer. Essa é a maior contradição (...) O pedagogo e os professores deveriam participar desse encontro também!

Pudemos perceber que a preocupação e a insegurança dos professores, que têm a perspectiva de trabalhar com a inclusão, ancoram-se no fato de não se sentirem preparados para isso. Esse despreparo pode ser decorrente do desconhecimento acerca do que é a inclusão: repete-se no discurso do acolhimento à diversidade, do respeito às diferenças.

Retomando a fala dele e dela, realmente, olhe a inclusão é um termo muito grande, envolve uma rede de apoio especializada muito grande, a maioria dos municípios não tem essa rede de apoio especializada, que é a equipe multidisciplinar o professor geralmente é a maioria. Do Ensino fundamental de 1^a a 4^a já houve vários cursos de formação inicial aqui pela superintendência, foram umas duas vezes, na Semec também já teve práticas de inclusão voltada para a educação infantil, agora vamos ter do ensino fundamental. Voltando a questão do acolhimento na sala de aula como que cada aluno ali é diferente do outro, cada aluno ali, um é síndrome de down, um é auditivo, um é visual, outro é típico, cada um tem sua história de vida, sua forma de pensar, de agir,

e o professor é um, (...) eles pega carga horária mesmo. Uns pegam 40, outros 65, 75, e por aí, ele vai fazendo o possível e o impossível para vender ou atender? Então é grande a diferença na sala de aula. Não é só o aluno especial que está incluso na sala de aula que vai pesar também na sua tarefa de dar aulas, de trabalhar com um currículo diferenciado, um currículo que vai atender a todos independente de suas dificuldades e diferenças, devemos considerar. O que falta como a colega falou é essa rede de apoio, que todos os municípios tenham realmente o técnico em libras, o professor de apoio, fora o professor da sala de recurso, fazendo as adaptações curriculares, ajudando o professor da sala de aula regular, com adaptações curriculares, para que possamos trabalhar com esse aluno, como você falou em cima do crescimento, do avanço de menino independente, respondendo a pergunta dele, as orientações para efeito legal no currículo, segundo a superintendência, de colocar lá no art. 59, todo aluno que tem laudo, por isso que a escola dá tanta importância ao laudo, aquelas crianças que tem deficiência mental leve, coloca lá na parte da avaliação o art. 59, e avança essa criança, mas obedecendo o seguinte: o crescimento da criança, trabalhando com as possibilidades, que no caso seria o professor de apoio da rede especializada, ajudando o professor da sala regular a fazer as adaptações curriculares, onde meu aluno está para garantir a terminalidade, ou seja como eu posso ajudar o crescimento, independente se eu vou colocar naquela parte o art. 59 ou não, se caso tiver de reter esse aluno, no máximo dois anos, pois as diretrizes curriculares, e os parâmetros

curriculares nacional, garante a terminalidade específica dele desde, que ele não fique com distorção idade série, porque ele precisa de um tempo maior para alcançar sua aprendizagem. Porque na educação especial a inclusão não está resolvida não só aqui em Barra de São Francisco, em Mantenópolis em nenhum município, nem no Brasil.

Nós fizemos o estudo na rede, com mil e quinze profissionais, de vigias a diretores, teve gente aqui que deve ter participado comigo dos estudos então foi um estudo muito bom, de quatro horas e meia, a gente juntava de três a quatro escolas diferentes, porque realmente o desgaste é muito grande, e foram dois a três encontros por semana para realmente aprender, porque você não tem uma equipe muito grande que possa dominar o assunto, as meninas me ajudavam mas na maior parte era eu o tempo todo: elas apresentavam as dinâmicas e eu na fala, foi um pouco cansativo e puxado porque eles não tinham este conhecimento, realmente nesses estudos nós podemos ouvir os depoimentos de pais, professores, os diretores e assim, muito confronto em relação às realidades, entre leis e teorias, foi um encontro muito bom.

As políticas de formação de professores vêm colocando como desafio o exercício permanente de interlocução das diferentes áreas de conhecimento, que têm sido provocadas a se abrirem à experimentação, no contexto das transformações que a chamada sociedade do conhecimento, em nível global, vem operando na orientação de concepções e práticas de formação.

As metas e o processo formativo: algumas conclusões

Durante os Grupos Focais realizados nas diferentes superintendências estaduais do ES, as narrativas, de uma forma geral, nos remetem às questões que se entrelaçam com a formação do professor/pedagogo e com as políticas de educação especial vigentes nos municípios que desafiam os processos formativos inclusivos.

Diante desses aspectos, como se dá a relação entre a política de educação especial adotada nos municípios e o processo de formação dos docentes que atuam nas escolas? Emergiu das falas dos participantes a importância de se discutirem os documentos que legislam a respeito da educação especial nas formações continuadas. Há uma preocupação maior em relação ao desenvolvimento e retenção de teorias, em detrimento da valorização das experiências de vida. A formação é criticada como não transformadora, deixando a desejar no que toca à ética dos docentes que estão sendo formados.

Estiveram presentes narrativas que trataram das complexas relações na prática educacional, das resistências ao trabalho, da relação com o outro dito como diferente, como estranho, das diversas formas em que o conhecimento pode ser construído; da flexibilidade para a prática pedagógica e da mobilização da equipe escolar. Isso é o que a inclusão basicamente requer.

No entanto, a maior parte das inovações situa-se apenas no âmbito das discussões, sem buscar conhecer os anseios e necessidades dos professores, que deveriam indicar os pontos sensíveis segundo seus pontos de

vista e, em decorrência da prática, necessitam de novos caminhos. Percebemos que é necessário, ainda, criar espaços dinâmicos, propícios à troca de informações e experiências entre os pares.

Em vista do que vivenciamos durante os grupos focais, da nossa proposta de dar voz aos professores propiciando-lhes um espaço discursivo, por compreender a política de formação docente como potencializadora de diversos lócus de interlocução (BAKHTIN, 1990), tecemos algumas considerações que entendemos ainda parciais:

- Reiteramos a importância de uma fundamentação teórica que permeie as discussões nos espaços constitutivos de formação continuada.
- Essa fundamentação teórica não deveria estar dissociada do saber experiencial dos professores envolvidos (tanto dos formadores quanto dos discentes).
- As políticas de educação especial instituídas se entrelaçam com os dispositivos de educação especial do município, são atravessadas pelas concepções dos sujeitos da educação especial e, conseqüentemente, com a formação dos profissionais de educação para a diversidade.
- Apesar de reconhecida a limitação de recursos nos municípios do interior do Espírito Santo, é importante afirmarmos que Política Pública não é intenção; é definição de prioridades e investimentos.
- Como podemos construir outro formato da relação entre instituições locais e poder federal no Brasil para induzirmos uma outra lógica, a de tentar satisfazer carências e de levar adiante iniciativas inovadoras capazes de alterar o ambiente em que

essas carências se exprimem?

- Como, sobretudo nas localidades mais pobres, a demanda local conseguiria estabelecer um leque de bens e serviços dotados de coerência, estando inseridos numa dinâmica tal que representem mudanças significativas nos padrões vigentes para a política de formação de professores?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P. da; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006 819. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

AGUIAR, M. A. S.; MELO, M. M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAPTISTA, Claudio R. Políticas regionais de educação especial no Sul. In: BUENO, José Geraldo; FERREIRA, Júlio R. (Org.). Políticas regionais de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: Anped, 2003.

BARRETO, M. A. S. C. A formação de professores no curso de pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10 anos. 2006, Vitória: *Anais...* Vitória: UFES, 2006.

BERGER, Peter; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 05/2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. de 2005.

BUENO, José Geraldo; FERREIRA, Júlio R. (Org.) Políticas regionais de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: Anped, 2003.

DA MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis, Vozes, 1984.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. *O papel*

da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Texto aprovado para apresentação na ANPED, 2006.

GLAT, R., FERREIRA, J. R. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Educação inclusiva no Brasil. Banco Mundial. Cnotinfor Portugal, 2003. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: jan. 2006.

JESUS, Denise Meyrelles. *Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam*: por diferentes trilhas. Projeto de pesquisa. Vitória: DFEOE/PPGE/CE/UFES, ago. 2006.

KUENZER, A. Competência com Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan/abr., 2003a.

KUENZER, A. Z; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. et al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social*. XIII ENDIPE. Recife, 2006b.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia — um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. et al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social*. XIII ENDIPE. Recife, 2006b.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, volume 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

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

MELO, M. M. O. Pedagogia e curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. *Anais...* Recife: ENDIPE, 2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINE, Simone. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar. 2002. p. 61-86.

PRIETO, R. G. (Coord.). *Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 2004.

VICTOR, S. L.; BARRETO, M. A. S. C. Retomando trajetórias de pesquisa: indícios de um processo da formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes. In: MEYRELLES, Denise de Jesus; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2005. p. 177-201.

AVALIAÇÃO MEDIADORA E INCLUSÃO: DO PENSAR AO AGIR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jussara Hoffmann³⁵

Para se refletir sobre novos paradigmas em avaliação das aprendizagens, primeiro é preciso compreender como o termo “avaliar” vem sendo concebido e as razões que levam a escola a reproduzir práticas excludentes e classificatórias. A concepção de avaliação ainda vigente no ensino fundamental é claramente a de julgamento de resultados de desempenho escolar obtidos pelos alunos. Tal juízo efetiva-se em pequenas etapas ou ao final dos cursos, cumprindo-se a finalidade clara de classificá-los em aprovados e reprovados. Percebe-se, nesta concepção, a forte influência do modelo cartesiano de pensamento.

Edgar Morin (1995) refere-se à dicotomia cartesiana – que denomina de esquizofrênia – e que se revela na tendência de classificar, corrigir e entender eficácia como resultados “contabilizáveis”. A ciência moderna, segundo Vasconcellos (2002, p.12) “reconheceu a matemática como instrumento de análise e, a partir disto, passou-se a acreditar que, para conhecer, é preciso quantificar, e o rigor científico é dado pelo rigor das medições; para conhecer é preciso dividir, classificar, para depois compreender as relações das coisas em separado.” Tal modelo cartesiano de pensamento, segundo Moraes, em sua obra “Paradigma educacional emergente”, de 1997, contribui para uma escola que divide conhecimentos em assuntos/disciplinas/tempos, fragmenta o todo em

35 e-mail: jussarahoffmann@terra.com.br

partes, sem vislumbrar a continuidade, a integração, a síntese.

O que se concebe por avaliação, neste paradigma, é, de fato, um conjunto de procedimentos isolados que não visam à síntese globalizadora, à análise do conjunto das aprendizagens do estudante, mas à soma de várias partes, de resultados isolados, considerados de forma desarticulada e descontextualizada. Como explica Moraes (1997, apud VASCONCELLOS, 2002, p.12-13),

[...] apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico [...] é ainda uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes resistindo a elas. [...] Uma escola que continua dividindo os conhecimentos em assuntos, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a continuidade e a síntese. [...] De acordo com essa visão, conteúdo e produto são mais importantes que o processo de construção de conhecimento.

A avaliação é eliminatória por natureza neste paradigma e, por decorrência, excludente. Enquanto o discurso dos professores parece superar este modelo, a prática observada contradiz esta possibilidade. Acompanhar é estar junto do aluno, observando para controlar. Processo é sequência linear: um teste após o outro cujo sentido se encerra na classificação do aluno a cada etapa. Conhecimento é memória, capacidade

de expressar o conteúdo transmitido. A eficiência da avaliação traduz-se pela eficiência da mensuração, pela objetividade, igualdade de condições, homogeneidade, negação das diferenças.

Segundo Vasconcellos (op. cit.), grandes descobertas e o desenvolvimento de novas teorias, no século XX, levam a compreender a realidade de outro modo – as teorias biológicas evolucionistas, por exemplo, que apontam o universo em permanente mudança, do simples ao complexo; que substitui a estabilidade pelas flutuações; que levam a estudar os fenômenos de forma abrangente – passam a ter profundas implicações na educação, principalmente a noção de que tudo está em movimento e conectado em rede. O que significa pôr em questão este conjunto de “equilíbrios”, desestabilizá-los, tal como explica Moraes (In op. cit., p.16):

Num sistema aberto o professor aceita o indeterminado e as incertezas, e aprende a conviver com tudo isso. Replaneja com base no inesperado, encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo. É um professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão, de suas idas e vindas, propondo situações-problemas, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido.

As implicações desta nova forma de pensamento em avaliação é que passarei a discutir. Uma questão crucial de minhas investigações vem sendo, justamente: como contribuir para a desestabilização dos docentes, de forma que estes passem a refletir sobre o significado de suas

ações e sobre o reflexo destas em termos da melhoria da aprendizagem dos alunos, buscando a reconstrução das práticas avaliativas? Conforme Schön (2000), mudanças de concepção entre docentes se dão por um processo de “reconstrução em ação” – pela ação de mediadores que organizem situações de problematização e que lhe deem o apoio teórico necessário em suas tentativas, ou seja, é preciso fornecer informações ao professor que o ajudem a progredir até a auto-aprendizagem, oferecendo-lhe notícias do estado em que se encontra e as razões do mesmo, para que utilize esse dado como guia de suas reformulações.

Contribuições da teoria psicogenética e sociointeracionista vêm sendo relevantes nessas pesquisas. Segundo Piaget (1995), o novo aprendido precisa ser significativo para o sujeito que aprende, portanto, ele precisa ser sujeito dessa aprendizagem. Qualquer ideia nova que é acomodada pode, potencialmente, modificar toda a estrutura de concepções do sujeito aprendiz. No entanto, como o sistema cognitivo é uma totalidade que se conserva nas assimilações e acomodações, as ideias novas podem ser redefinidas por este professor em função de suas crenças e experiências anteriores.

Ao trabalhar na formação de professores, é importante que se considere a força das ideias que sustentam as suas ações e o contexto onde se dá a sua prática, uma vez que crenças consolidadas e o entorno profissional irão se constituir como ponto de partida para a nova aprendizagem, bem como obstáculos à mesma.

O conhecimento pedagógico, em especial, é constituído por uma imensa variedade de elementos que o constituem: conhecimentos institucionais ou escolares,

saberes pertencentes à cultura, conhecimento científico disciplinar, conhecimento didático/epistemológico, conhecimento acerca do desenvolvimento humano, etc. Logo, ao pensarmos sobre o conhecimento do professor, vislumbramos uma multidirecionalidade de fatores que favorecem e obstaculizam, simultaneamente, o processo de reconstrução das práticas. Isso quer dizer que o agir do professor (o fazer pedagógico) é necessário à sua formação, mas não é suficiente para a sua aprendizagem. Para tanto, é preciso que haja a sua tomada de consciência sobre o que executa (o seu pensar). O docente irá construir, formular e reformular conceitos e princípios de sua prática por progressivas tomadas de consciência, o que exige, claramente, um processo de formação continuada que não acontece em escolas e universidades.

A organização de espaços interativos, dinâmicos, de compartilhamento do fazer pedagógico entre docentes com diferentes graus de experiência e variados saberes, desencadeia o processo de reflexão, modificação e diversificação de posturas pedagógicas. Esta possibilidade não é fruto de um ou outro indivíduo isoladamente, mas da própria interação, sem desconsiderar a necessidade de um “mediador” – elemento que ofereça recursos e suporte teórico para fomentar a discussão entre os professores.

Segundo Vygotsky (1991), a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajuste, a reelaboração do que cada um traz para o coletivo e o que é capaz de aprender, de construir, a partir dessa interação. Considerando o ato avaliativo como essencialmente subjetivo e interpretativo, ao compartilhar posturas avaliativas, docentes são

provocados a repensar e a reconstruir significados, reorganizando o seu fazer criticamente e vislumbrando novos caminhos.

Qual a contribuição do paradigma mediador para uma postura pedagógica crítica-reflexiva dos docentes? Pelas considerações feitas até aqui, percebe-se a grande complexidade de lidar com professores que apresentam compromissos pessoais e/ou profissionais diferenciados, variada formação prévia, afora características pessoais próprias.

Por outro lado, a reconstrução das práticas avaliativas está baseada no fazer pedagógico de cada professor, exigindo uma estruturação progressiva do pensamento, marcada por novas construções que representariam sempre uma modificação e uma ampliação do âmbito de suas possibilidades iniciais, permitindo a sua superação em termos intelectuais.

Tais considerações reforçam a importância de programas permanentes de compartilhamento de saberes, de oportunidades múltiplas de expressão de suas ideias e concepções individuais, paralelamente ao fazer pedagógico. Os quadros nocionais construídos por cada uma serão particulares e individuais a partir das coordenações de suas próprias ações sobre o objeto de conhecimento, “podendo essas coordenações e o próprio processo reflexionante permanecerem inconscientes, ou darem lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas” (PIAGET, 1995, p.278).

O Programa de Assessoria em Avaliação Educacional (PAAE), que desenvolvo há dez anos, tem por objetivo propiciar momentos de discussão em grupos de docentes

a partir de situações vividas concretamente, narradas passo a passo, de acompanhamento individual a alunos. Ao serem confrontados com diferentes concepções de avaliação e diferentes práticas e sistemas, tais docentes são provocados a estabelecer relações de similaridade e diferença, refletindo sobre o significado de suas ações.

Para Piaget (1995), mesmo a pura descrição de uma ação denota uma construção mais efetiva do que pode parecer, visto que a ordem de narração está longe de corresponder automaticamente a das ações descritas, e a reconstituição que ela exige acarreta um esforço inferencial não desprezível. A própria constatação de um fato é conceitualizada. A “leitura da experiência jamais é uma simples leitura e na realidade comporta toda uma estruturação.”

A situação proposta nesses grupos é o acompanhamento individual de um aluno, escolhido pelo próprio docente na instituição educacional de onde se origina, que represente um caso “difícil” em termos de avaliação da aprendizagem. Tomo por referência, neste texto, estudos de casos de 56 estudantes, na faixa etária de 6 a 36 anos, acompanhados por educadores reunidos em Programa de Assessoria desenvolvido em Recife, Pernambuco, de agosto a novembro de 2005.

A dinâmica de processo de construção do conhecimento dos professores ocorre no mesmo sentido do seu acompanhamento da dinâmica de construção do conhecimento dos estudantes acompanhados. Busca-se uma alternância ininterrupta de ação-reflexão-ação. O processo mediador visa, de fato, a alcançar a meta-reflexão pelos professores: “a elaboração de um pensamento reflexivo que procede por hipóteses e

ligações necessárias entre as observações, as ações e suas conseqüências” (PIAGET, 1995, p.282). Pretende-se que o professor se torne capaz de produzir teoria e a sua adaptação aos dados concretos da experiência, numa ação interativa que contribui para um processo gradativo de tomada de consciência, resultante da influência da conceituação sobre a ação, na busca de razões para os fatos observados e para suas ações, ou de “dominar em pensamento as razões para sua ação”. Diz Piaget que o sujeito submetido a um número ilimitado de interferências, decorrentes de sua própria ação, está sempre na iminência de possíveis desequilíbrios, na medida em que os dados externos não se ajustarem às suas estruturas de pensamento. O equilíbrio é um processo desencadeado sempre que se inicia a superação de um desequilíbrio. Dessa forma, aponta que uma das fontes de progresso no desenvolvimento se deve procurar nos desequilíbrios como tais, os únicos que obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado atual e a procurar seja o que for em direções novas.

Este programa de formação fundamenta-se na hipótese de que a fecundidade do raciocínio dos participantes, o seu “maior comprometimento e entusiasmo”, pode ser favorecido justamente pela riqueza e variedade de situações problemáticas que lhe sejam oportunizadas, por um “real problematizado”, que derive na “abertura a novos possíveis”.

No caso do PAAE em Recife, a “problematização” ocorreu em quatro encontros mensais, de três dias, quando os casos de alunos acompanhados foram discutidos pelos 60 professores participantes. Foram elaborados relatórios a cada período, narradas em pequenos grupos as situações vividas nas instituições, realizadas sessões

de leitura relacionadas e debates acerca dos estudos de casos. O programa previu também a organização de um ambiente virtual de aprendizagem. Os relatos de casos puderam ser compartilhados ao longo do programa com trocas de sugestões e recomendações entre os 60 participantes.

O objetivo dos estudos de casos é provocar o docente a um olhar individualizado sobre os alunos, retirando-os do anonimato do coletivo das salas de aula, observando-os em relação aos múltiplos aspectos que o constituem como sujeitos aprendizes e “objetivando” essas observações de forma a refletir sobre elas – objetividade no sentido de tornar esses elementos objetos de conhecimento e de investigação dos docentes: um olhar profundo, que não permanece na superfície dos fatos, nas conclusões precipitadas e frágeis.

Por ser complexo e multidimensional, mesmo o olhar objetivo é subjetivo. A subjetividade está no que é relevante para o observador. Por isso mesmo, este olhar é sempre interpretativo. Segundo Pareyson (1984), a interpretação é sempre, ao mesmo tempo, revelação da obra e expressão do seu intérprete: vê-se o outro através de conhecimentos próprios, experiências e sentimentos.

Neste sentido, avaliar pressupõe que:

- a) não se pode observar o outro passivamente; sempre se atribuem significados ao que se vê (tempo de admiração);
- b) é preciso multiplicar as direções do olhar, interpretar por diferentes pontos de vista (seu, do aluno, dos pais, de outros profissionais), buscar relações e contrastes entre o que se observa e os significados que

se atribuem (tempo de reflexão);
c) é preciso estabelecer a interlocução entre quem observa e quem é observado, narrando o que se vê, dialogando. Trata-se de um olhar que não se realiza sem o próprio olhar do outro (tempo de mediação/reconstrução das práticas).

Entre os participantes do programa de assessoria, as trocas de ideias e de significados são constantes, integrando os diferentes professores que interagem à medida em que evoluem no processo avaliativo dos estudos de casos.

O grupo do PAEE 2005 constituiu-se por secretários(as) de educação municipal, supervisores, diretores, professores, psicóloga, psicopedagoga e orientadora educacional – em atuação na rede pública e particular de ensino e em instituição de ensino superior. Decorrente da grande heterogeneidade do grupo, observou-se uma tímida participação e um grande receio da crítica aos seus textos, às suas instituições e à prática avaliativa relatada. Ao longo do programa, os encontros transformaram-se em acaloradas discussões.

Para investigar a reação dos docentes ao processo mediador desenvolvido, procedeu-se a uma análise dos relatos dos estudos de caso, produzidos a cada intervalo mensal, acompanhou-se as discussões nos encontros e analisou-se respostas a uma entrevista feita.

A leitura dos relatórios foi feita em sua sequência e complementaridade, situando os participantes em relação ao processo avaliativo em desenvolvimento e buscando articulá-los com a prática em construção nas

escolas. Os docentes desenvolveram os estudos em diferentes instituições de ensino (públicas e particulares), com alunos de 6 a 36 anos – estudantes de educação infantil ao ensino superior.

A análise foi feita em termos da tomada progressiva de consciência dos docentes no que se refere a aspectos evolutivos na aprendizagem dos alunos acompanhados e quanto à reflexão sobre a própria ação pedagógica desenvolvida. Da leitura dos relatórios podem-se perceber quatro etapas que se delinearam ao longo do estágio em termos da sua tomada de consciência e como reflexo do processo mediador desenvolvido, a seguir apresentadas. Esses momentos confirmam minhas observações acerca de processo vivido por docentes em outros programas desenvolvidos. Mas, sem dúvida, continuam a merecer a continuidade desses estudos, devido à complexidade do tema investigado.

Etapa 1: Predominância do registro de fatos – descrição de dados e depoimentos acerca do aluno acompanhado, com pouca ou nenhuma reflexão do docente sobre os fatos relatados ou atribuição de significados sobre o que observou.

Dentre o inúmeros casos existentes na escola, selecionei o caso do aluno W. C. S., residente à Rua Valado, 48, Bairro São Sebastião, Palmares, Pernambuco. Oriundo de classe proletária, mãe trabalhadora, ausentando-se de casa pela madrugada e só retornando à noite. (...) Wanderson é considerado pela escola “o boneco assassino da escola”. Conversando com a professora de português dele, ela disse-me que o mesmo era inteligente, tinha uma letra linda, mas

era “o gazeteiro da classe” e por isso ela tinha que colocá-lo para fora da classe de vez em quando. O que a professora não sabia é que Wanderson está repetindo a quinta série pela terceira vez. (...) A escola me informou que é um aluno agressivo, sem limites e a própria mãe não tem domínio sobre ele (Supervisora F. A., agosto/2005).

Observa-se, nesse trecho, o registro dos dados e depoimentos coletados, sem comentários ou interpretações de quem os relata. O relatório completo constitui-se por muitos dados justapostos sobre como a criança é, sobre o que faz na escola e em casa, sobre sua família e sobre resultados escolares, com pouca ou nenhuma interpretação ou comparação entre as informações obtidas, por exemplo, com os professores do aluno, dele mesmo, de sua família — apesar de se observar no relato completo várias divergências e/ou diferenças de opiniões.

Etapa 2: Primeiras reflexões sobre as reações dos alunos ao seu acompanhamento e sobre suas próprias reações ao programa — aportes reflexivos breves, com análise teórica superficial nem sempre articulada ao contexto de sua narração.

A escola conhece a história de W.? A escola tem tempo de se preocupar com este aluno que sua mãe, mesmo pobre e sem tempo, comparece à escola quando chamada? Pelo que percebi, neste caso, devido a tantas reprovações e tantos chamados da mãe à escola, sem que esta tenha clareza de sua função, o garoto mudou de comportamento. [...] Na outra escola onde estuda à tarde, fazendo reforço, conheci o coordenador e informou que

é um aluno estudioso, responsável em suas tarefas. Diante do exposto, questiono: por que a discrepância entre as escolas? Será a metodologia aplicada? Ou será que o acompanhamento é mais próximo? (Supervisora F.A., setembro/ 2005).

O que se observa, no trecho acima – em relação ao primeiro relatório – é que começam a aparecer, explicitamente, as “comparações” entre os dados e os depoimentos obtidos, com juízos de valor explicitados. Ainda prevalece, no relatório como um todo, a prevalência de dados e fatos acerca do caso, mas surgem as primeiras “interpretações” sobre a proposta da escola e sobre a reação do aluno e sua família, com posicionamento próprio do docente envolvido: “pelo que percebi”, “diante do exposto, questiono...”

Etapa 3: Da ação à conceituação – ampliam-se as hipóteses acerca dos fatos relatados/observados e as considerações teóricas sobre os mesmos. Surgem manifestações de tomada de consciência sobre o comprometimento docente com a evolução do sujeito aprendiz.

Felizmente, graças ao acompanhamento que lhe foi proporcionado, os problemas de W. vêm sendo superados. O seu “rótulo” (de boneco assassino) não teve continuidade, mesmo sabendo o quanto é difícil exterminá-lo a curto prazo. É um processo lento e exige paciência. Para isso foi necessária a presença de alguém com um olhar diferente, mais sensível, mostrando-lhe possibilidades de aprendizagem (...). Os professores que foram parceiros, entre outros profissionais do referido caso, sensibilizaram-se e esforçaram-se para

que se estivesse escrevendo outra história bem diferente do aluno que encontrei na escola (...) um deles me declarou que diante das atitudes que o aluno vinha apresentando em sala, com certeza estava para ser concretizada uma reprovação a mais na sua vida. (...) A turma dele tinha um efetivo de 48 alunos. Dentre estes, 15 foram reprovados e W. também fez parte desse vermelhão. W. conseguiu sobreviver com sucesso graças ao programa. E os demais 14 alunos onde estão? Será que a escola sabe o que está fazendo? Ela se preocupa com a exclusão dos alunos? (Supervisora F. A., novembro/2005)

Observa-se, acima, que a reflexão da docente sobre sua experiência possibilita-lhe a construção de novos significados e uma atitude investigativa sobre sua ação, dos outros professores e da própria escola. A escrita do relatório passa a exigir-lhe uma reorganização do pensamento e uma articulação entre a teoria e a prática, resultando numa maior reflexão sobre o seu próprio agir em novos patamares conceituais.

Etapa 4: Da conceituação à ação – surgem depoimentos de mudanças do fazer pedagógico com base em significados teóricos construídos no grupo, indícios de busca autônoma de aperfeiçoamento teórico.

A discriminação dos alunos que não conseguem ser promovidos é muito grande ainda. A leitura que consigo fazer é catastrófica. A cada dia que passa eles vão se marginalizando. Não terão mais perspectivas de futuro se a escola não fizer um projeto diferenciado para eles, dignamente, e não trabalhando a mesmice todos os dias. Precisamos

avançar na discussão acerca da avaliação, especificamente no que concerne à concepção investigativa, formativa e mediadora para que se sobreponha à classificatória, seletiva. Afinal, qual a função social da escola? O que o educador sabe e pensa sobre o processo avaliativo?(...) O educador deve ser o aliado do aluno e não o seu adversário. Comprovar sua competência enquanto educador não significa abusar de sua autoridade para conseguir os seus propósitos (Supervisora F. A. dezembro/2005).

É preciso alertar que tais saltos qualitativos não foram observados em todos os docentes que participaram do programa, mesmo eles participando ativamente dos encontros e fazendo novas leituras. O comprometimento com as leituras sugeridas, a participação nos encontros e a entrega dos relatórios confirmam-se como condições necessárias para essa evolução, o que me leva a concluir que o programa de formação é favorecedor à sua evolução, mas não é exclusivamente decisivo, pois, sem dúvida, depende do envolvimento do próprio docente com o processo, que está relacionado a uma série de outros fatores pessoais e profissionais.

Sem desconsiderar a história de lutas no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais, este texto propôs-se a abordar o binômio avaliação/inclusão do ponto de vista da não-exclusão dos alunos que ingressam no ensino regular. Embora a maior oferta de vagas nas escolas públicas resulte em maior número de crianças ingressantes, os índices apontam que uma pequena maioria é promovida regularmente e/ou revela sucesso em termos de aprendizagem ao longo da educação básica.

Nos desastrosos processos para resolver a repetência e a evasão, implementados por secretarias estaduais e municipais de educação, acabamos por nos defrontar com conflitos permanentes entre os docentes nas escolas – que se refletem principalmente nas práticas de avaliação (HOFFMANN, 1993). A rejeição ou desconfiança dos educadores sobre novas medidas ou resoluções é diretamente decorrente do sentimento de imposição de tais medidas – que seguem os ventos das mudanças político-partidárias – sem anistia aos verdadeiramente afetados por tais decisões: os alunos.

A partir do acompanhamento de educadores em programas de formação continuada, é possível perceber que os educadores, mesmo em condições adversas das escolas e em meio a conflito de posições, podem tornar-se sujeito de mudanças, conscientes do seu papel mediador em relação aos alunos, uma vez que se favorece aos docentes, em programas dessa natureza, “colocar o seu olhar avaliativo em ação” (HOFFMANN, 1998; 2005), investigando as práticas vigentes em seu próprio contexto escolar e simultaneamente refletindo sobre as concepções que regem o seu fazer avaliativo.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 10. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

_____. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *O jogo do contrário em avaliação*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de.; CARVALHO, Edgar de A. (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

_____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VASCONCELLOS, Maura Maria M. *Avaliação e ética*. Londrina: UEL, 2002.

YIGOTSKY, Lev S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: RASTREANDO ALGUNS APONTAMENTOS PARA REFLEXÃO

Edna Castro de Oliveira³⁶

João tem hoje 18 anos. Quando era criança consideravam-no um aluno terrível na escola. Um dia a diretora lhe disse que da maneira como agia, iria virar ladrão. Na terceira série, com 13 anos de idade, analfabeto, foi para a classe de aceleração. Lá conheceu o professor Antônio que o escutou, o ensinou e que não entendia como pessoais suas atitudes agressivas, achando que ele precisava de ajuda. João aprendeu a ler e a escrever, saiu da classe de aceleração aos 16 anos e voltou para sala regular (na quinta série) na qual não encontrou outros Antônios. Sentia-se incapaz e discriminado. Desistiu de estudar. Aos 18 anos estava desempregado e teve um filho com sua namorada. Depois de se tornar pai, vestiu-se arrumado e foi para a escola levando sua mulher e carregando seu filho no colo. Foi à sala da diretora e afirmou: A senhora precisa ver que eu sou um homem 'de bem', não sou ladrão, não. Todos se emocionaram. Ficaram felizes (MACHADO, 2004, p. 4-5).

Introdução

No que concerne ao tema deste artigo, o exemplo da epígrafe é apenas uma das tantas histórias de jovens

³⁶ Professora do Centro de Educação e do PPGE/CE/UFES, coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e coordenadora geral do Grupo de Pesquisa Interinstitucional PROEJA/CAPES/SETEC/ES. E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

que, como João, apresentam no seu percurso escolar, descontínuo, as marcas sociais produzidas pelas práticas de discriminação e preconceito que, por sua vez, tendem a agrupá-los no quadro daqueles que têm dificuldades de aprendizagem e passam a ser caracterizados como alunos com defasagem idade/série, para quem as classes de aceleração se tornam o espaço ideal de atendimento. Se nos voltamos para os adultos, podemos nos encontrar dentre tantos outros analfabetos, com um adulto como o Pedro³⁷ que, vitimado por uma série de adversidades desde os 7 anos, teve acesso à escola apenas aos 58 anos, e para quem a interação com os colegas e professores, no espaço da sala de aula e fora dela, para além da interação com a leitura e escrita passa a se constituir fator de mudança e aprendizagens para a vida desse aluno, principalmente no trabalho, quando compartilha suas histórias com os colegas. Diz ele,

Sobre estudo, eu nunca estudei, nem eu, nem meus irmãos. Esse aqui é meu primeiro colégio. Eu via os filhos do patrão estudando e também queria aprender a escrever, A falta do estudo me deixou envergonhado das pessoas, não tinha coragem de fazer uma pergunta, tinha medo de má resposta. Hoje mudei, hoje pego ônibus pra tudo quanto é lugar e ainda puxo conversa nos pontos. Hoje tenho muita “colegagem” no serviço, converso e brinco com todo mundo (Pedro, aluno

37 Nome fictício dado a um aluno da sala de aula do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES — Subprojeto Atendimento a demandas de Educação Básica do Programa de Extensão “Educação de jovens e adultos: múltiplos espaços e tempos de formação”, sob coordenação da Profa. Edna Castro de Oliveira.

da sala de aula do NEJA/CE/UFES, 2007)³⁸.

Em ambos os casos, o do João e do Pedro, estamos diante do fato que importa afirmar nas contradições que encerra: a educação como direito humano universal e como direito a ser exercido por esses sujeitos parece ainda um horizonte que se põe, não alcançado ainda por e para todos.

Por essa razão, celebramos a inclusão da temática Educação de Jovens e Adultos com necessidades especiais, com destaque no XI Seminário, uma vez que esta postura afirma a abertura da academia ao necessário acolhimento do tema e sua provocação ao reconhecimento do outro, esse outro que do ponto de vista das práticas investigativas não temos conseguido enxergar conforme, sugere Tavares (2007). Considerando a relevância desse tipo de investigação para a Universidade, a mesma autora adverte que:

no campo político-epistemológico, na produção de conhecimento, se, especialmente o contexto de pesquisa envolver os setores, os grupos subalternos (MARTINS, 1989), os pobres (SANTOS, 1997) e os oprimidos (FREIRE, 1987), o reconhecimento do outro é muito mais complexo e epistemologicamente difícil, pois hegemonicamente o pensamento científico brasileiro, a nossa intelectualidade [...] define esses sujeitos como carentes, lacunares, não somente no campo material, como no campo

38 Excerto de registro de sala de aula realizado pela educadora Ivanete Rocha, aluna do Curso de Letras da UFES e monitora do NEJA no Subprojeto Atendimento a Demandas de Educação Básica do Programa de Extensão “Educação de jovens e adultos: múltiplos espaços e tempos de formação”.

simbólico (TAVARES, 2007, p.5).

É desse lugar de difícil produção e reconhecimento que tento organizar alguns apontamentos para reflexão. Pela primeira vez, ao longo de mais de 20 anos de uma trajetória de militância na educação de jovens e adultos (EJA), sou desafiada a discutir um tema que, de certa forma, me é estranho, mas, ao mesmo tempo, interpela boa parte dos militantes e intelectuais da área. Nessa trajetória, falo do lugar de quem trabalha com a formação de educadores de EJA e acompanha, do interior das práticas de sala de aula do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação (NEJA), as demandas de diferentes naturezas que exigem atentar permanentemente para as especificidades dos sujeitos jovens e adultos com quem estamos envolvidos. Embora tenhamos tido a oportunidade de acolher e de lidar com sujeitos vistos por eles mesmos como quem têm dificuldades de aprendizagem, chama a atenção o fato de que só em 2008 o NEJA recebeu uma aluna com necessidades especiais, impondo assim, na prática, a busca da confluência de ações de ensino, pesquisa e extensão entre os profissionais da EJA e da educação especial. Entendemos esta confluência como desafio e possibilidade de engendrar práticas apropriadas que considerem as especificidades dos sujeitos e nos permitam escapar das ciladas do discurso da inclusão.

O rastreamento da produção no campo de confluência EJA e pessoas com necessidades especiais revela o lugar incipiente da pesquisa, em nível local, no que se refere à produção dos IX e X Seminários Capixabas de Educação Inclusiva (2005) e (2006),³⁹ e talvez em 39 No que nos foi possível rastrear no IX Seminário, tivemos um minicurso relativo ao tema. O X Seminário teve como tema “10 Anos de Educação Inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso

nível nacional, conforme se pode observar também na produção do Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções (JESUS et al, 2005). Isto suscita a autocrítica e inquietações sobre o porquê da ausência desses estudos, principalmente na EJA, e indica um campo de investigação praticamente em aberto para seus pesquisadores. Dessa forma, as reflexões que trazemos para dialogar tendem a problematizar, num primeiro momento, os sentidos da ausência dessa produção, apropriando-nos da idéia da sociologia das ausências, explorada por Santos (2008) como pertinente para pensar o que arrisco a chamar de a *produção da não existência, ainda*, desse campo de confluência educação de jovens e adultos com necessidades especiais, como campo de pesquisa. O que nos leva a considerá-lo como um campo em construção com significativas contribuições para a formulação de políticas públicas. Num segundo momento busco problematizar o olhar sobre os sujeitos com necessidades especiais e sua quase (in) existência como sujeitos da EJA, ou como o outro que estamos sendo instados a reconhecer (TAVARES, 2007).

Jovens e adultos com necessidades especiais: da retórica das políticas à ausência de produção que se faz

Em tempos de políticas de inclusão social em diferentes perspectivas, é ainda desafiador o quadro de exclusão a que estão submetidos milhares de jovens e adultos trabalhadores. No âmbito das políticas macro, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e formação. Dentre os temas das 12 mesas redondas, dos 10 minicursos e grande número de pôsteres, observa-se apenas nesta última categoria 3 trabalhos diretamente voltados para a educação de jovens e adultos e especificidades da terceira idade.

a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Hamburgo (1997) são unânimes em explicitar a ênfase no direito de todos à educação, instando a que a legislação reconheça “o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível, em contextos integrados” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5). De forma específica, mas sem reconhecer esse outro “com necessidades especiais”, o Parecer CEB 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA traz para pensar o argumento de que

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. [...] Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (p. 5-6).

No entanto, pensar a relação educação de jovens e adultos com necessidades especiais requer levantar algumas problematizações que causam estranhamentos, pela obviedade das questões. Começamos por nos perguntar quem são os sujeitos dessa educação, a que e a quem nos referimos quando usamos a expressão “jovens e adultos com necessidades especiais”, o que significa

pensar sobre o pensamento que vai se configurando nesse campo de confluência, na medida em que os profissionais envolvidos o exercitam como ação com e entre sujeitos que situados no mundo produzem sua existência e lhe dão significado.

No caso da EJA, a consciência desse movimento de pensar interpela a ideia da ausência de investigação nesse campo, ao mesmo tempo em que vamos nos surpreendendo na interlocução com pesquisadoras no campo da educação especial, Mafezol e Góes (2004), Carvalho (2004), (2006), Padilha (2007) que, a partir da perspectiva histórico cultural, vêm se debruçando sobre o que podemos denominar uma dupla especificidade: jovens e adultos com necessidades especiais, com ênfase na deficiência mental de pessoas jovens e adultas. Corroborando a ideia da incipiência de estudos nessa área, Maria de Fátima Carvalho (2006) chama a atenção para o fato de que

a despeito da existência de uma política de educação básica ostensivamente inclusiva, que defende e privilegia o atendimento do alunado com necessidades especiais preferencialmente em classes de ensino comum, e que avança no sentido de atribuir à escola a responsabilidade de adaptação à diversidade desses alunos, ainda são lacunares e pouco explícitas no contexto da legislação as formulações acerca da educação de jovens e adultos com deficiência mental, assim como é rara, no âmbito dos debates, a discussão sobre as formas como o discurso e as práticas de inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por essas pessoas (2006, p.161).

A ausência do debate envolvendo esses sujeitos do ponto de vista da legislação e das práticas escolares é, a nosso ver, indicativo da invisibilidade, da marginalidade, ou mesmo da segregação a que têm sido submetidos. Essas são preocupações que, do lugar da EJA, chamam a necessidade da pesquisa na busca de compreender o por quê da ausência de jovens e adultos com necessidades especiais na escola pública, ou mesmo problematizar sua inclusão, sem oferecer condições de acolhimento e trato de suas diferenças, considerando aí, também, os idosos em processos de escolarização. Se tomarmos para reflexão a referência da taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais no Espírito Santo (segundo PNAD e IBGE 1998 e 2000) encontramos explícito, nas taxas de alfabetização/analfabetos por grupos de idade, que as gerações mais velhas (50 anos e mais) apresentam as maiores taxas de analfabetismo. No entanto, podemos dizer que essa é também uma discussão rara, nas formulações de políticas e no debate, sobre necessidades especiais não restritas à deficiência mental. Prosseguindo nessa discussão, a partir de uma realidade próxima, a do Município de Vitória, no que tange à política de educação de pessoas com necessidades especiais, na rede, parece que não há ainda uma preocupação específica com o ensino noturno, uma vez que segundo informações da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA),

nas 19 escolas que atendem o noturno, com 3.400 alunos, os alunos com deficiência mental são em número reduzido, mas em função das especificidades dos alunos adultos que apresentam um tempo diferente de aprendizagem, esses são, muitas vezes, caracterizados como deficientes mentais e acabam entrando no censo

escolar como tal. Esse atendimento é feito no próprio turno (noturno) e no contraturno. Existem também alunos com baixa visão em número não identificado. A rede atende ainda 34 alunos surdos numa das escolas considerada bilíngue. (CEJA/SEME, 2008).

Retoma-se, nesse recorte de realidade, a questão já posta por Carvalho sobre a não explicitação da deficiência mental nas práticas escolares e suas implicações na vida das pessoas. Temos indícios de que o pequeno número de pessoas jovens e adultas com necessidades especiais, em processo de escolarização, no caso dos jovens e adultos, vêm sendo produzido pelo fato de terem esses permanecido muito tempo fora da escola, como no caso do Pedro, 58 anos, citado no início, e que nos desafia como problema de pesquisa, a partir da lógica da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2001). No caso dos “diagnosticados” como deficiência mental, Carvalho (2006) sugere que a ausência desses sujeitos na escola pública é também produzida

pelo fato de a educação da maior parte dessa população ainda ser de responsabilidade de escolas exclusivamente especiais, ligadas às instituições privadas, de caráter filantrópico, o que concorre para uma percepção da situação educacional dessa população como uma questão concernente apenas à educação especial (p.162).

Ainda considerando a quase (in) inexistência desses sujeitos na escola pública, na rede municipal de Cariacica vamos encontrar, num universo “de 4.200 alunos, 38 pessoas com necessidades especiais, dentre elas pessoas com deficiência mental, física, visual, Síndrome

de Down e surdos⁴⁰.

Essa realidade tenciona o campo das políticas e das práticas de educação inclusiva e problematiza o sentido da classificação dos sujeitos como “especiais” quando coloca os surdos, os deficientes mentais, os cegos etc, numa descrição que é na verdade descontínua. “Isto é, juntos, mas separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização” (SKLIAR, 2005, p. 12). Esse tencionamento persiste quando nos deparamos também com os dados de matrícula da educação especial em nível nacional. Em 2006, temos na EJA apenas 8,3% do total das matrículas, 58.420 alunos, segundo Documento de Política de Educação Especial do MEC (2008), o que nos leva a insistir nas perguntas: quem são esses sujeitos jovens e adultos? Onde estão? O que realmente demandam como necessidades especiais e de aprendizagem? O que se entende por necessidades educacionais especiais, necessidades definidas a partir de que e de quem? Que anseios e sonhos abrigam?

Confluências que incomodam e desafiam

Ao rastrear documentos oficiais do âmbito das políticas educacionais macro, encontramos com frequência referências ao termo “necessidades especiais”. Esse termo é traduzido na Declaração de Salamanca (1994, p. 1) com relação à estrutura de ação da educação especial em que a expressão utilizada, necessidades educacionais especiais, se refere àquelas necessidades que se originam em função de “deficiências ou dificuldades de

40 Informações repassadas pela Coordenadora de EJA do Município de Cariacica.

aprendizagem.”⁴¹ O Documento de Política de Educação Especial do MEC (2008), numa releitura da Declaração de Salamanca considera que o

[...] conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças (2008, p. 14,15). É importante observar ainda segundo, a Declaração de Salamanca, que, num passado recente,

[...] só um grupo relativamente reduzido de crianças com deficiência teve acesso à educação, especialmente nas regiões do mundo em vias de desenvolvimento, existem milhões de adultos deficientes que carecem dos rudimentos duma educação básica. É preciso, portanto, uma concentração de esforços, através dos programas de educação de adultos, para alfabetizar e ensinar aritmética e as competências básicas às pessoas com deficiência (p.4).

Embora o Documento de Política de Educação Especial busque avançar nas formulações, esse fragmento da Declaração Salamanca, com sua atualidade, traz como inferências três ideias que se encontram no campo de confluência EJA e pessoas com necessidades especiais: a ideia da educação da criança como referência para a educação do adulto, a ideia da carência e a da educação rudimentar. Essas ideias parecem atravessar a literatura nesses campos.

41 Grifo nosso.

Começando pela última, no Brasil, essa ideia de uma educação rudimentar tem origem histórico-cultural e resulta do “caráter subalterno atribuído pelas elites à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais [...] impedidos da plena cidadania” (PARECER CNE/CEB, 11, 2000, p. 6), constituindo-se assim uma referência para a oferta da educação destinada a jovens e adultos trabalhadores no país. A esses sujeitos, independentemente da consideração das deficiências e dificuldades de aprendizagem, por longo tempo, e ainda hoje, não obstante os avanços no campo da EJA, empiricamente, temos nos defrontado no âmbito de vários sistemas, quando não com o descaso, com uma oferta de educação que desconsidera as potencialidades dos sujeitos, fomentando uma cidadania pela metade, o fracasso e exclusão escolar. Uma educação em que, resguardadas as dimensões da afetividade e subjetividade envolvidas no processo da alfabetização, os próprios sujeitos parecem que naturalizam e se dão por satisfeitos com o aprender a escrita do seu nome e com o acesso a rudimentos da leitura e da escrita.

A propalada ideia da Declaração de Hamburgo (1997, p.7), de que a alfabetização “é direito básico, necessário a todos num mundo em transformação [e tem] o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida”, persiste ainda como horizonte longínquo para a grande maioria da população e expressa, no Brasil, as desigualdades sociais produzidas por novas formas de estratificação social. A transformação desse quadro de conformismo, com uma educação minimalista que desconsidera as potencialidades de aprendizagens do

sujeito, tem na conscientização no sentido proposto por Freire (1981), sua ressignificação – pela necessidade da tomada de consciência do direito à educação – por parte dos sujeitos que permanecem à margem do acesso, interditados de exercerem a cidadania plena. Nesse sentido, a educação como ato político e como ato de conhecimento se afirma como exercício de emancipação.

A segunda ideia, a da carência que traz em si implícita a do déficit e da educação compensatória, tem sido também um dos pontos de confluência da EJA e pessoas com necessidades especiais, e tem inspirado no campo da EJA, ao longo de sua trajetória, políticas compensatórias. Na educação especial essa ideia tem como fundamento uma “concepção patologizante que tem orientado as práticas clínicoterapêuticas no sentido de ‘sanar déficits’ tendo como referência para caracterizar a deficiência, o critério do normal” (MAFEZOL; GÓES, 2004, p.1). É apoiado em práticas dessa natureza que se define de fora, sem a ação simbólica dos sujeitos sobre o mundo, quais são as suas necessidades e os limites de sua formação. Essas práticas produzem o embrutecimento de que nos fala Jacques Rancière (2001), uma vez que se subestima a capacidade intelectual dos alunos e suas possibilidades de emancipação. Apoiando-se na perspectiva histórico-cultural, as pesquisadoras acima referidas insistem em problematizar a concepção de deficiência mental. Mafezol e Góes (2004) ressaltam, dos estudos de Vygotsky, questões relativas à formação da pessoa com deficiência e “suas críticas à concepção de deficiência fundadas na ideia de redução ou de falta de capacidades em decorrência do defeito, [bem como à] ideia negativa de débito do desenvolvimento, para os que apresentavam comprometimento por algum tipo

de deficiência” (p.4). Carvalho, por sua vez, inspirada também em Vygotsky, explora a deficiência mental com jovens e adultos tomando-a

como uma condição diferenciada de desenvolvimento, processo resultante da síntese de aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais constitutivos e constituídos na/da vida dos sujeitos, [o que a leva a autora a afirmar] a idéia de que a pessoa limitada por uma deficiência não pode ser vista como uma pessoa menos desenvolvida, mas sim como uma pessoa que se desenvolve de forma diferenciada (CARVALHO, 2006, p. 163).

Os pontos de confluência pelo veio da falta e da carência se intensificam se considerarmos que jovens e adultos, em processos de escolarização descontínuos, compartilham, como os jovens e adultos com necessidades especiais, experiências semelhantes de formação (acho que deveria explicar melhor, como assim, experiências semelhantes de formação? Ou será o tratamento recebido e aceitação na formação que se assemelha?), “experiências precárias de vida, o estigma da baixa escolaridade”, diferenciando-se substancialmente [dos demais], no entanto, quanto às possibilidades de enfrentamento da vida cotidiana (IBID, p.165).

A terceira ideia, que produz confluência nesses campos, é a que toma a educação de crianças como referência para a educação de jovens e adultos, e que talvez mais impacto produza nas práticas, configurando o que chamamos na EJA de infantilização. Essa tem também como referência, nas relações pedagógicas, a ideia

de suprimento de carências produzidas na infância, o que acaba por desconsiderar as experiências de vida dos sujeitos e suas formas de inserção social. O rastreamento das pesquisas na área de educação especial mostra também o caráter infantilizador que marca o trato com pessoas com necessidades especiais e reitera “a concepção da pessoa jovem e adulta com deficiência mental como uma criança quanto às suas possibilidades de elaboração cognitivas e socioafetivas” (CARVALHO, 2006, p. 162), o que faz com que as práticas e estratégias utilizadas com as crianças se tornem referência para os adultos. A infantilização na EJA envolvendo pessoas com necessidades especiais ou não, toca diretamente a ação do professor e remete-nos à questão da maioria em contraposição a necessidades consideradas secundárias (MACHADO, 2004). Concebidas pelos familiares e mesmo pelos profissionais, e que produzem a dependência, a discriminação, a insegurança, o medo, a inferiorização do outro, a crença na sua incapacidade – referida sempre pelos analfabetos pelo sentimento da negação: “eu não sei”, “eu não posso”, “eu não consigo”. Nessas práticas, o controle e a tutela do outro, acabam por se constituir ferramentas de domesticação e conformação de corpos e subjetividades submissas.

Da especificidade dos sujeitos e suas possibilidades de aprendizagem

Na busca de um estudo mais detido sobre os sujeitos da EJA e suas especificidades, dentre os raros trabalhos que se debruçam sobre o tema explorando especificidades e potencialidades cognitivas dos jovens e adultos, temos como referência clássica no âmbito dos estudos do desenvolvimento humano a referência de Marta Khol

(1999) que consideramos sempre importante retomar literalmente, quando afirma serem as especificidades desses sujeitos, de natureza sociocultural, afirmando-os, num primeiro momento, por aquilo que não são:

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida...(KHOL, 1999, p. 59).

As múltiplas especificidades que se afirmam na dinâmica da existência desses sujeitos vão configurando a compreensão muito bem caracterizada pela autora

de que são as marcas socioculturais que diferenciam esses sujeitos que, no caso, não obstante à tendência de pensá-los como uma abstração, não são qualquer adulto ou qualquer jovem. O lugar social que ocupam como excluídos da escola vai produzindo marcas socioculturais que os fazem constituir de certa forma “um grupo homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (KHOL, 1999, p.12).

No caso dos adultos, talvez os que mais estão ausentes nas discussões de políticas e práticas envolvendo pessoas com necessidades especiais, algumas características que lhes são distintivas, suas histórias de vida marcadas por experiências singulares, a inserção no mundo do trabalho, em funções quase sempre residuais, bem como as relações interpessoais que travam, os diferenciam das crianças e dos jovens (KHOL, 1999). Por sua vez, os jovens da EJA, jovens pobres, longe de se constituírem uma abstração, reafirmam-se como sujeitos que marcados também pelas especificidades culturais de suas vivências na cidade e no campo experimentam, principalmente nas cidades, a vulnerabilidade da vida que lhes impõe o medo, a insegurança, a incapacidade de sonhar, tornando-se a escola muitas vezes, para eles, no confronto das culturas, um espaço de conformação. Evidenciando o recorte de classe, na relação com o domínio cognitivo, com a capacidade de aprender e suas formas de construir conhecimento, Khol (1999) chama a necessária atenção para o óbvio, considerando que

[...] como os adultos e os jovens que são objeto das práticas e reflexões sobre a educação de pessoas jovens e adultas não pertencem ao grupo social dominante ou caracteristicamente objeto

das práticas educativas de que se ocupa a área da educação em geral, o problema que aqui se coloca é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos (p. 63).

Coloca-se, assim, mais que uma questão epistemológica, uma questão política para esse campo epistemológico atravessado por relações de poder e saber na difícil tarefa de desconstruir mitos, preconceitos e apontar as possibilidades que, do ponto de vista da formação integral, esses sujeitos podem construir pelo exercício pleno do direito à educação. No que concerne ao funcionamento cognitivo dos jovens e adultos, Marta Khol aponta algumas características sempre na relação com a especificidade cultural dos grupos: “a referência ao contexto da experiência imediata, dificuldade de operar com categorias abstratas, dificuldades de utilização de estratégias de planejamento e controle, [...] pouca utilização de procedimentos metacognitivos” (p. 72). Mais um ponto de confluência se abre na relação com a necessidade de se considerar as diferenças nas especificidades culturais dos sujeitos com necessidades especiais, tendo em vista que, do ponto de vista cognitivo, integram com os jovens e adultos, os grupos considerados inferiores, incapazes de avançar no conhecimento e, portanto, restritos na sua capacidade de aprender, bastando-lhes para isto o acesso a simples rudimentos.

Desafios e perspectivas

Mais do que dar respostas às perguntas que fomos fazendo ao longo de nossas reflexões, temos clareza das

lacunas que ficam para serem preenchidas pelo leitor nesse nosso primeiro exercício de pensar a educação de jovens e adultos com necessidades especiais. Nesse movimento, retomamos alguns dos desafios que nos mobilizam: o de exercendo a autocrítica lançar o olhar pela primeira vez para esse outro – ausente na escola pública porque também ausente nos espaços de participação cidadã, nas micro-políticas, embora presente na retórica das políticas educacionais macro – e reconhecê-lo, como esse outro, alguém que marcado por suas diferenças socioculturais nos incomoda, desestabiliza nossas certezas e nos faz impotentes, porque desconhecemos seu modo de pensar, conhecer e interagir com o mundo. Daí que as práticas de infantilização, de menosprezo pela capacidade cognitiva desses sujeitos e do reconhecimento de suas diferenças como déficits têm sido presentes nas pesquisas que buscam problematizar essa visão obtusa.

Os desafios são vários e se abrem para novos desafios, dentre eles, um que é aparentemente simples e nos interpela do interior da própria universidade, o de articularmos esforços no sentido de viabilizar espaços de experimentação neste campo de confluência, envolvendo a ação dos núcleos de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e continuada pelo veio da pesquisa, ensino e extensão. Isto significa que o diálogo que iniciamos precisa continuar com aqueles que estejam abertos a interagir.

Talvez uma das questões que mais instiga quando buscamos entender o porquê da ausência da pesquisa na área, principalmente na relação EJA e pessoas jovens e adultos com necessidades especiais na escola pública, é a sua quase inexistência e invisibilidade na relação com

o atendimento das redes de ensino em que os situamos. Se constatamos um número tão inexpressivo de alunos atendidos, onde estão essas pessoas, que lugar lhes está reservado na sociedade? Que políticas implementar para dar conta de democratizar o acesso dessas pessoas à escola pública? De que forma tornar a democratização da educação de qualidade um instrumento de cidadania e perspectiva de integração que garanta o exercício do direito e o acesso de todos a todas as formas de educação e formação?

Tomando a repetição para expressar outros sentidos, os desafios apontam que é preciso exercitar nos campos de confluência, pela mediação da pesquisa e da inserção nas práticas efetivas que, de seu interior, apresentam novas demandas no atendimento de questões que nos têm desafiado: o trato com os jovens e adultos vistos como sujeitos com necessidades especiais. Arriscamos a afirmar que esses têm sido marcados em seus corpos muito mais pelo anacronismo da classificação de diversas formas de deficiências primárias (com ênfase para a deficiência mental), do que pelas chamadas deficiências secundárias – “produzidas pelo medo, preconceito, estigma e receio [que] podem prejudicar mais do que as restrições das deficiências primárias e trazem à tona as questões do processo de produção de subjetivação e das relações de poder e de saber” conforme Machado (2004, p. 8) ou por suas diferenças socioculturais.

Como uma espécie de síntese que engendra novas questões, a experiência de participar destas discussões reitera a necessidade de nos exercitarmos nesse campo de confluência quase inexistente, para construí-lo de forma solidária, na fecundidade de nossas diferenças

e na abertura à interlocução com outras áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB 11/2000*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CARVALHO, Maria de Fátima. *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2004.

_____. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas, SP: Autores Associados: Ijuí, RS: Unijuí, 2006. (Coleção educação contemporânea).

_____. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, v. 24, n. 2, p. 161-171, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1981.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005.

KHOL, Marta. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.12, p. 59-73, set/out/nov/dez, 1999.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação Inclusiva: de quem, de que, quais práticas estamos falando? In: *27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, 2004. v. 1.

MAFESOL, Roberta Roncali, GÔES, Maria Cecília de. *Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades*. Trabalho apresentado na 27ª. Reunião da ANPED. Disponível em: <http://anped.org.br/reunioes/27ra/programacao_gts/programacao_do_gt15>. Acesso em: 20 jul. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2008.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção educação contemporânea).

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo:*

para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TAVARES, Maria Tereza Goudart et al. A contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular: diferentes olhares. In: *30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, 2006.

UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação: na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, UNESCO/Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

_____. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro*. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, 1997.

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DA ESCRITA: LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS

Liliane Ferrari Giordani⁴²

A identidade, que é definida historicamente e não biologicamente (HALL, 1999), é formada ao longo do tempo não como algo inato, nem pré-definida, estando sempre incompleta, em processo contínuo de formação. Ao discutir o papel da língua de sinais na vida dos surdos, inclusive dentro da instituição escolar, marca-se o entendimento que a língua é um sistema social e não um sistema puramente individual, ela se dá culturalmente numa construção coletiva.

Neste sentido, falar de uma língua não significa apenas “expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 1997a, p.44). A escola que, muitas vezes, não considera as construções culturais da comunidade surda, desvaloriza um mundo de significações vividos por uma língua ausente no seu currículo. Uma escola que ao comparar produções da língua escrita entre os alunos surdos e alunos ouvintes, alimenta o discurso da homogeneização e reclama os “problemas de aprendizagem da língua escrita pelos alunos surdos”.

As práticas oralistas constituem um poder voltado para

42 Doutora em Educação pela UFRGS; Professora da Faculdade Cenecista de Osório.

a regulação, para a vigilância. Esse poder tem como objetivo principal produzir sujeitos dóceis e normalizados para as práticas pedagógicas terapêuticas. As mudanças que impulsionam um novo processo pedagógico institucional na educação de surdos têm como condição fundamental o desafio produzido pelo movimento cultural da comunidade dos surdos e pelo contínuo fracasso da educação especial. Desafio, que de acordo com Lane (1992) é o de deixarmos de pensar nas pessoas culturalmente⁴³ surdas como pessoas ouvintes que perderam a audição e passarmos a entendê-las como membros de uma minoria linguística, tão potencialmente capaz e com igual direito de emancipação.

A modernidade que preconizou a formação de uma cultura nacional conduziu à elaboração e à criação de padrões de alfabetização universais, numa perspectiva de cultura homogênea, onde as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinadas ao padrão local. Neste sentido, o espaço da diferença dentro da escola de surdos foi subjugado em detrimento ao processo de normalização: a legitimação da língua oral como língua oficial da escola; a representação da surdez como déficit; a desvalorização de um espaço cultural e identitário da comunidade surdas.

Apesar desta intenção de esmagamento cultural, os surdos mantiveram viva sua língua nos momentos de encontro, longe do olhar demarcador dos ouvintes: nos intervalos de recreio, idas ao banheiro, combinações às escondidas. Através destes movimentos de resistência se visualiza uma nova possibilidade de viver uma

43 Culturalmente surdos são os surdos que se reconhecem na sua comunidade e fazem uso da língua de sinais.

identidade de grupo minoritário, atravessada por uma construção de sujeitos híbridos.

Wrigley (1996) propõe uma discussão da surdez não como uma questão de audiologia, mas sim como uma questão epistemológica, numa análise das relações entre conhecimento e poder, dentro de uma perspectiva de entendimento político. O debate em torno da educação especial, no caso dos surdos, aponta, através de suas políticas, componentes ideológicos de natureza discriminatórios. Essas políticas acabam constituindo-se em um espaço no qual se produzem e reproduzem estratégias de “normalização” dos surdos em ouvintes, desconsiderando aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos da comunidade surda. A escola especial, instituída a partir de seus diferentes aparatos – currículo, planejamento, avaliação, arquitetura — constitui um modelo de sujeito regido por concepções terapêuticas. Um sujeito que, dentro desta escola, é visto como cognitivamente incapaz de alcançar, com pleno êxito, os domínios da leitura e da escrita.

A noção instrumental da alfabetização como um conjunto estandardizado de habilidades cognitivas básicas está embutida nos critérios de seleção e avaliação que estão no centro da escolarização. Como resultado destes testes, as competências individuais das crianças são categorizadas e, ao mesmo tempo, os resultados dos testes são usados como indicadores da efetividade de sua escolarização. Em outras palavras, os resultados dos testes mais transmitem informações sociais do que funcionam como medições possíveis de habilidades, já que, em última análise, servem como indicadores do que pode ser considerado

como base de conhecimento da sociedade (COOK, 1991, p. 25).

Magda Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) cita uma pesquisa de Kirsch & Jungeblut (1990) onde foram analisados os problemas relacionados com a leitura e escrita de adultos americanos. Neste estudo foi evidenciado um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informações necessárias para que os adultos sejam bem sucedidos ao enfrentarem as atividades no trabalho, em casa e na comunidade.

Destaca-se que nos países desenvolvidos como os Estados Unidos a educação fundamental obrigatória atende a todos. No entanto, pesquisas apontam que o conceito de aprendizagem da leitura e escrita está de certa forma em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas na vida diária.

Como podemos manter a suposta ligação da causa e efeito entre escolarização e domínio da leitura e escrita, com a constatação de que o “analfabetismo funcional” continua sendo um grave problema nos países onde o ensino fundamental, obrigatório para todos, foi praticamente alcançado? Talvez uma análise pudesse ser feita sobre as formas e instrumentos que a escola tradicionalmente usa de avaliação, tendo como resultado um paradoxo entre escolarização e uso social da escrita. E, se este paradoxo existe na educação para ouvintes, ele se apresenta de uma forma mais intensa na educação de surdos. Existe nas escolas de surdos uma lacuna entre a cultura escolar e os processos históricos e sociais vividos pelos sujeitos surdos.

O não acesso à língua de sinais desde o nascimento, as histórias de vida dos surdos, as experiências das escolas oralistas, as não experiências escolares e as descobertas da identidade são elementos, na grande maioria das vezes, desconsiderados pela escola. Poderia se dizer que o não reconhecimento destes elementos no contexto escolar se mantém na formatação do “conteúdo obrigatório” das séries e níveis escolares. E, neste contexto, a língua escrita perde seu significado na prática social do cotidiano.

Da alfabetização ao conceito de letramento

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, em *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*, 1997).

O conceito de alfabetização se mantém, na maioria das escolas, como uma variável independente, supostamente separada do seu contexto social, assim como nos sugere o modelo autônomo de alfabetismo, onde as funções da linguagem são separadas das funções interpessoais (STREET, 1995). O modelo autônomo aposta no uso de uma linguagem objetiva e científica numa tentativa de desconsiderar os contextos sociais. Discutindo o modelo autônomo e sugerindo um entendimento ideológico do alfabetismo, Street (1995) aponta o letramento escolar como uma dentre as variedades existentes capazes

de habilitar as pessoas à leitura e à escrita alfabética, sendo que a continuidade e o aperfeiçoamento dessas habilidades dependem do uso que se faz das mesmas em cada contexto.

Neste sentido, pesquisas recentes têm apontado o modelo ideológico sendo representativo do entendimento de que as práticas de letramento estão estritamente ligadas a estruturas culturais e de poder de uma determinada sociedade. No modelo ideológico não há a intenção de negar as habilidades cognitivas de ler e escrever, ele as considera e as entende como imanentes, encapsuladas em culturas inteiras e em estruturas de poder. (STREET, 1995). Para a leitura deste modelo, o letramento deixa de ocupar um lugar de instrumento descolado da cultura, para se constituir nos **letramentos** que interessam a uma população, aqueles utilizados pelas pessoas na sua vida cotidiana, cujos usos são práticos e imediatos e não um letramento disseminado a todos e ausente de usos conectados com suas práticas sociais.

O letramento refere-se a um processo social mais do que a habilidades e competências individuais no uso da leitura e da escrita, e ainda talvez melhor seria o termo letramentos, as experiências vividas e pensadas na relação com um código *que é instável, fugitivo, enigmático pois ele se encontra no coração de uma (s) cultura (s) que é (são) também instável(eis), fugitiva(s) e enigmática(s)* (SKLIAR, 2002). Neste sentido, os letramentos construídos através das práticas sociais e pelas especificidades de cada contexto cultural produzem um processo em que alfabetizados e analfabetos se expressam enquanto categorias relacionais, entendidas na sua articulação com outras categorias sociais como gênero, raça, classe. É através da pedagogização que

se confere ao letramento escolar características de exclusividade, transformando “invisíveis” os letramentos produzidos na família e na comunidade.

Este entendimento aponta a noção de contexto ligada a uma concepção de letramentos enquanto práticas comunicativas nas quais o uso da língua é considerado como um processo social, o que faz com que devam ser observadas nas análises os elementos linguísticos. Assim como a língua de sinais, a língua escrita é parte da linguagem e, como tal, o uso desta língua não é fruto de uma decisão individual, e sim o resultado de uma determinação social desenvolvida em uma comunidade. Desta forma, entendem-se letramentos como práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassa os limites determinados pelas instituições escolares e que são além dos aspectos da cultura, estruturas de poder.

A língua escrita ocupa um lugar fundamental ao se falar em letramentos, como algo que é dado pelo social e pela importância que se atribui na comunidade. Deste modo, nas escolas de surdos a língua escrita se mantém como uma situação de “permanente problema”, pois ela ocupa um lugar de centralidade, mas dentro de um modelo autônomo onde sua significação é dada pela instituição e não pelas relações sociais.

Uma análise dos relatos de Clammer em seu livro *Literacy and Social Change: a Case Study of Fiji* (1976, apud STREET, 1995) discute a ambiguidade da língua escrita, propondo um debate acerca das práticas hegemônicas da pedagogização da língua escrita. Com este estudo é possível estabelecer uma analogia com as práticas homogeneizantes da língua escrita na educação de surdos, ou seja, uma educação que é pensada por

professores ouvintes para alunos surdos.

Os relatos de Clammer apontam uma diferença de significado de um texto e do próprio letramento para os colonizadores, comparado com o significado dos nativos, o que na interpretação de Street se constitui em um instrumento de controle político. A representação do letramento, enquanto modelo ideológico europeu, compreende uma forma de disfarce político de sua natureza para privilegiar as interpretações dos europeus e manter a hegemonia europeia.

A escrita não pode ser apenas entendida como um instrumento neutro a ser utilizado nas práticas sociais quando exigido, mas sim como um conjunto de práticas socialmente construídas que caracteriza a concepção de letramento a partir de questões de “o quê, como, quando e por quê ler e escrever” (SOARES, 1998). Amplia-se assim o conceito da dimensão individual de alfabetizado — um atributo pessoal das tecnologias mentais complementares de ler e escrever — para um conceito da dimensão social.

O letramento que é entendido como um fenômeno cultural compreende um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais do uso da língua escrita. Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramentos em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo.

E como língua é um sistema social e não um sistema puramente individual, ela se dá culturalmente numa construção coletiva. O surdo, para que possa falar de

si e do mundo e constituir-se como sujeito histórico cultural, necessita interagir com seus pares. Da mesma forma que as pessoas pertencentes a uma mesma cultura precisam partilhar um mapa conceitual semelhante, elas precisam também partilhar a mesma forma de interpretar os signos de uma língua, pois assim os significados podem estabelecer trocas entre as pessoas.

Então os convido, leitores estrangeiros ou não, a mergulhar em mundos de significados, nos tempos e nas narrativas dos mundos dos surdos, dos mundos que trazem para escola, que trazem para a prática do ler e escrever...

REFERÊNCIAS

BEHARES, Luis. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: BHABHA, Homii. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOTELHO, Paula. *A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, UFMG, 1998.

COOK-GRUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto

Alegre: Mediação, V.2, 1999.

GIORDANI, Liliane Ferrari. *Construção de conhecimento compartilhado na atividade do brincar em contexto de pré-escola*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997a.

_____. The Work of Representation In:_____. (Org.). *Representation: Cultural representation and signifying practires*. London, Sage, 1997b.

_____. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MUSSELMAN, Carol; SZANTO, Sarnia. The written language of deaf adolescents: patterns of performace. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Oxford: Oxford University Press, 1998, v. 3, nº 3.

SANCHEZ, Carlos. *Anais do VI Congreso LatinoAmericano de Educacion Bilingue – Bicultural para Sordos*. Santiago de Chile, 16, 17, 18 e 19 de julho de 2001.

SKLIAR, Carlos. *¿Y si el outro no estuviera ahí ...? notas para una pedagogia de la alteridad*. Barcelona, 2002. (No prelo).

_____. Seis perguntas sobre a inclusão e como acabar de uma vez por todas com as fronteiras em educação. *Revista Perspectivas*, São Paulo: 2001. (No prelo).

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade* v.24, n.2, Porto Alegre, 1999. p. 15-32.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-32.

_____. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC, Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

VIADER, Maria Pilar Fernandez, PERTUSA, Esther e VINARDELL., Marta. Importância das estratégias e recursos da professora surda no processo de ensino aprendizagem da língua escrita. In SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: D. C. Gallaudet University Press, 1996.

MUDANÇAS NO TRABALHO E PERSPECTIVAS PARA JOVENS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Celso João Ferretti⁴⁴

O tema proposto descortina muitas possibilidades de abordagem. Vou me concentrar em uma delas, mais próxima de meu campo de investigação que é o das relações entre trabalho e educação, procurando, ao mesmo tempo, estabelecer conexões com as questões referentes à juventude e aos portadores de necessidades especiais.

Um dos focos principais de meus estudos têm sido as reformas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990, por entender que elas guardam estreitas relações com as transformações que têm ocorrido na esfera do trabalho desde a década de 1970 nos países industrializados. Entre nós, tais transformações principiaram na década de 1980 e se acentuaram nas décadas posteriores.

Para tratar dos possíveis efeitos da mudança no trabalho sobre a educação, é necessário que nos reportemos a essas mudanças e, ainda que brevemente, discutir a relação entre elas e a tecnologia, posto que a suposição, nos discursos oficiais, assim como no senso comum, é que tais mudanças têm suas raízes predominantemente no avanço da ciência e na sua transformação em máquinas e técnicas inovadoras. A “mídia”, por seu turno, tende a funcionar como caixa de ressonância para esse

44 Uniso - celso.ferretti@uniso.br

discurso, tanto quanto para as possíveis consequências positivas e negativas do progresso técnico.

De que mudanças se fala? Embora o discurso vulgarizado se reporte principalmente à automação eletrônica e à informática, no sentido de que afetam de maneira particular a produção industrial e alguns ramos do setor serviços, sabemos que as inovações tecnológicas ultrapassam de muito esse nível, afetando várias esferas da vida humana nas sociedades do século XXI. Para não ir muito longe, basta lembrar as pesquisas e as aplicações técnicas no campo da microbiologia e da engenharia genética, todavia pouco lembradas em tais discursos, apesar de suas contribuições para o campo do trabalho. Essa forma de situar as mudanças é bastante reducionista, não apenas do ponto de vista científico e tecnológico, mas também do próprio trabalho e suas determinações culturais e sociais.

Abordadas dessa forma, as mudanças no campo do trabalho tendem a ser focalizadas tão somente nas transformações pelas quais passou a tecnologia de base física, aquela que se materializa nas máquinas, instrumentos e ferramentas. No entanto, algumas das mudanças mais radicais, tanto na indústria quanto nos serviços, ocorreram na esfera da organização do trabalho e na gestão da mão-de-obra. Embora boa parte do que hoje se denomina flexibilização do trabalho possa ser creditado à utilização de equipamentos automatizados e informatizados, outra parte considerável, senão predominante, deve ser atribuída às mudanças: a) na organização geral da empresa (*achatamento das hierarquias* (horizontalização), *downsizing*, *reengenharia*); b) mudanças na organização da produção (*just-in-time*, *célula de produção*); c) mudanças na organização do

trabalho (*desespecialização do trabalho e polivalência*), termos esses divulgados à exaustão na última década.

Todavia, o aspecto menos divulgado e discutido das mudanças no âmbito do trabalho é o de que estas não são apenas, ou prioritariamente, resultantes do avanço do conhecimento científico e tecnológico, mas sim do desenvolvimento, no plano produtivo e dos serviços, da crise enfrentada pelo capital no transcorrer mesmo e no ocaso do que é denominado de “anos dourados” do capitalismo. Tal crise, bastante discutida no terreno acadêmico, assim como seus desdobramentos, impulsionou a maior parte das mudanças que hoje vimos observando no campo do trabalho. Trata-se, portanto, das motivações políticas e sociais das mudanças que se articulam com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, mas que, ao mesmo tempo, os determinam sob muitos aspectos.

Não é novidade para ninguém que a ciência se transformou rapidamente em força produtiva no contexto da produção capitalista, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, situação que se intensificou no decorrer do século XX e que, ao final deste, atinge um plano elevado e complexo, de tal forma que, hoje, com a automação e a utilização crescente da informática, o conhecimento se tornou matéria vital para o processo de acumulação capitalista. Isto traz consequências importantes não apenas para a produção em si, mas para toda a organização social.

O interesse crescente do capital pelo conhecimento produzido e pela produção científica o faz investir cada vez mais em setores que antes lhe eram periféricos, como o da educação, não apenas porque ela própria

tende a se transformar em mercadoria, mas também porque a competição exige a produção de conhecimento científico cada vez mais sofisticado, além de que a introdução de inovações tecnológicas na base física, tanto quanto na organização das empresas, acaba criando novas demandas em relação aos trabalhadores. O conhecimento em geral e o científico em particular tornam-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultosos, bem como de investidas ideológicas que tendem a transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais.

No campo da ciência, as relações entre o Estado e o setor privado são marcadas ora pela luta com vistas à propriedade intelectual do conhecimento, ora pelas articulações entre ambos para a produção daqueles que lhes são mutuamente vantajosos. Tais articulações têm implicações quanto à definição de quem produz o que, em termos de ciência básica e ciência aplicada, nos planos nacional e internacional, e quem detém ou pode deter direitos de propriedade, distribuição e uso do conhecimento produzido. Na trama de tais articulações as instituições de ensino superior são bastante afetadas, pois o papel social que lhes é atribuído passa a ser muito marcado por essas mesmas articulações que ora carregam recursos vultosos para determinados setores do ensino, ora lhes retiram recursos por força das opções que o Estado tem de fazer com relação a que tipo de conhecimento produzir e que tipo de ensino valorizar.

Sob o argumento de que tais transformações demandariam um trabalhador mais ilustrado, mais informado, possuidor de níveis de escolaridade mais alto, ressalta-se a “necessidade”, posta pelas transformações

em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de se buscar a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, e principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas. Nesse sentido desencadeou-se, durante a última década daquele século, um intenso movimento de reformas educacionais que viriam a atingir todos os níveis da educação nacional.

Para entendê-las é necessário retomar, ainda que rapidamente, alguns dos elementos inspiradores das propostas que acabaram se impondo. Um deles diz respeito à globalização não só da economia, mas da informação, de políticas, de uma multiplicidade de valores e práticas sociais e culturais, paralelamente ao discurso de valorização das diferenças e do respeito às peculiaridades das culturas locais. Outro tem por referência as transformações no campo do trabalho acima referidas, constitutivas do que se convencionou denominar de “reestruturação produtiva”.

Das mais diversas formas e por diversos meios, esses elementos se fizeram presentes em muitas políticas internacionais e nacionais. No plano educacional, principalmente por intermédio da ação sistemática de organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, para o Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF), para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e, particularmente no continente latino-americano, para a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que promoveram encontros definidores de diretrizes mundiais (por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos), assim como publicaram documentos com a

mesma intenção.

No documento da CEPAL, acima referido, essa perspectiva é traduzida na fórmula “competitividade autêntica e moderna cidadania”, entendendo-se pelo primeiro termo a “construção e aperfeiçoamento [das] capacidades de [uma nação e] (...) uma efetiva integração e coesão social que permita aproveitar essas capacidades em função de uma exitosa inserção internacional, [sendo] sua meta final (...) promover um nível mais alto de vida para os cidadãos” (CEPAL, 1992, p. 128) e, pelo segundo, “aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação” (idem, p. 17). Ao primeiro termo pode-se legitimamente associar, no âmbito educacional, a preparação de recursos humanos (no plano geral e no especificamente profissional) como uma das facetas da ideia central presente no texto da CEPAL (1992, p. 15) qual seja, a “incorporação e difusão deliberada do progresso técnico [que] constitui o pivô da transformação produtiva e sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social”. Tal preparação, fundada na assimilação de elementos do progresso técnico, contribuiria, por suposto, para aumentar a produtividade de trabalhadores já inseridos na População Economicamente Ativa (PEA), ou que nela viessem a se inserir.

Metas defensáveis mas, ao mesmo tempo, idealizadas, posto que traçam uma mesma linha de política para todos os países da América Latina e Caribe, independentemente de suas peculiaridades, ao mesmo tempo que fazem supor a possibilidade de, pela educação, entre outras ações sociais, promover exatamente aquilo que o próprio processo de acumulação capitalista recente viria a negar em poucos anos. Não que os propositores das

políticas fossem ingênuos. Muito ao contrário, sabiam o que se avizinhava, em função dos desdobramentos que já se faziam presentes nos países centrais, tal como o desemprego.

Por essa razão, haveria que cuidar para que, ao lado da formação dos trabalhadores, de acordo com as novas necessidades da produção, visando, portanto, os setores de ponta da economia, se os formasse também, e ao restante da população, para que pudessem se defrontar com a face “inescapável” e perversa da “irreversível” transformação da economia capitalista, agora hegemônica, assim como com o também “irreversível” advento das sociedades pós-industriais. Daí a proposição da “moderna cidadania”, tendo em vista um capitalismo “mais humano”, no qual a equidade e a democracia se sobreporiam à exploração ou à “competitividade espúria”, como a denominou eufemisticamente o documento da CEPAL, em nome do desenvolvimento sustentado.

Tais preocupações não eram estranhas a segmentos da sociedade e do Estado brasileiro. Na mesma época em que o documento da CEPAL foi publicado, o governo Collor desencadeava várias iniciativas tendo em vista a adequação do parque produtivo e das políticas comerciais do país aos ditames da nova economia mundial. Assim, tal documento, tanto quanto outros da lavra de organismos multilaterais, encontrou acolhida entre os setores dominantes a quem tais proposições interessavam, os quais, como já foi dito, articularam *lobbies* para fazer aprovar a legislação que, em diversos âmbitos, entre eles o educacional, favorecesse seus interesses.

Como se pode verificar na proposta da CEPAL, o

elemento central a ser perseguido é a difusão do progresso técnico, o que sugere que toda a proposição é fortemente marcada pelo determinismo tecnológico. A preocupação com a introdução das novas tecnologias de produção, de organização e gestão do trabalho, da mesma forma, marcou sobremaneira o caráter das reformas educacionais brasileiras dos anos 90 e impregnou tanto as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCNEM), quanto às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio” (DCNEPNT), promulgadas pelo MEC, depois de aprovadas pelo CNE, em especial esta última.

As reformas educacionais dos anos 90

Com a LDB 9394/96 foram instituídas apenas duas modalidades de ensino:

- a educação básica, de caráter obrigatório, compreendendo a educação infantil, destinada a crianças de 0 a 6 anos, o nível de ensino fundamental (da 1ª à 8ª séries) e o nível de ensino médio, com duração de três anos, correspondente ao antigo 2º grau, mas com conteúdos de natureza mais geral, portanto, sem caráter estritamente profissionalizante, como anteriormente;
- a educação superior, de nível universitário, acessível apenas aos que tenham concluído o curso de nível médio.

Importantes mudanças ocorreram na formação profissional com essa mudança. O governo federal, por instância do Ministério da Educação e do Desporto e do Ministério do Trabalho, promulgou um decreto (Decreto

2208/97) que regulamentou a educação profissional, articulada ao ensino regular (educação básica e superior) e extensiva também às pessoas sem escolaridade. O decreto estabeleceu os níveis em que a educação profissional deveria ser ofertada. São três esses níveis, sem equivalência com quaisquer dos cursos regulares:

- educação profissional básica, destinada à parcela desempregada, não escolarizada ou pouco escolarizada da população, a ser desenvolvida por meio de cursos de qualificação de rápida duração, podendo ser oferecida por instituições públicas e particulares;
- educação profissional de nível técnico, de caráter preferencialmente modular, destinada à formação de técnicos. Os cursos de educação profissional de nível técnico poderiam ser frequentados concomitantemente à realização do curso de nível médio ou após sua conclusão. Poderiam também ser frequentados por pessoas que não estivessem matriculadas nas escolas de nível médio, às quais seriam conferidos, como aos demais, certificados de qualificação a cada módulo concluído. Para a obtenção do diploma de técnico seria exigida, no entanto, a conclusão do ensino de nível médio;
- educação profissional tecnológica, destinada à formação de tecnólogos em cursos superiores de duração reduzida, para cujo acesso é necessário o certificado de conclusão de nível médio.

A partir da reforma, a educação profissional passou a ser oferecida, nos três níveis, pelas instituições que tradicionalmente realizavam a formação profissional, ou

seja, as escolas técnicas públicas (federais e estaduais), as escolas privadas e as agências de formação profissional articuladas a empresas privadas (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR). As escolas técnicas federais, estaduais e privadas, que ofereciam ensino técnico, tiveram que produzir mudanças substanciais na sua estrutura para adaptar-se à modularização dos cursos e para oferecer cursos de educação profissional básica. As agências de formação profissional articuladas às empresas também passaram por mudanças significativas. A principal delas ocorreu no SENAI, com a progressiva desativação dos cursos de aprendizagem. A modularização não implicou em grandes alterações, posto que a agência já se valia dessa forma de estruturação de seus cursos.

Além disso, as escolas técnicas públicas foram incentivadas e mesmo pressionadas a abrir vagas para cursos afetos à educação profissional básica, contrariando sua tradição. Tal pressão se fez sentir por força da lei mas também, e muito, pelas dificuldades financeiras em que foram colocadas pela restrição das verbas nacionais destinadas à educação. Dificuldades financeiras semelhantes, mas ligadas à esfera da produção, além do apoio dado às reformas, fizeram com que as agências de formação profissional articuladas às empresas seguissem o mesmo caminho. Por outro lado, entidades assistenciais e ONGs, que já ofereciam “cursos profissionalizantes” a adolescentes sob seus cuidados, foram estimuladas a ofertar os cursos de educação profissional básica. O mesmo ocorreu com os sindicatos que, no Brasil, não tinham a tradição de promover cursos de formação profissional. Os poucos sindicatos que o faziam recorriam geralmente às agências articuladas às empresas privadas (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR).

Um aspecto ainda não tratado e importante para a presente discussão diz respeito ao mercado de trabalho. Não é nossa intenção abordar aprofundadamente o tema, posto que isto implicaria uma longa digressão. Para os fins deste trabalho bastam algumas ponderações que situem a questão. Para além da já antiga distinção entre mercado formal e informal, que passa atualmente por mudanças, há que considerar outros aspectos tais como a heterogeneidade e a flexibilidade, assim como a distinção entre mercado primário e secundário.

Quanto à heterogeneidade, é preciso levar em conta que o tamanho, a composição, a variação e as exigências do mercado de trabalho oscilam não apenas em função dos múltiplos ramos de atividade, mas também em função do desempenho destes no seio da política econômica praticada pelo país, tendo em vista suas necessidades internas e suas relações com a economia internacional. Nesse sentido, além de não homogêneo, o mercado de trabalho também é dinâmico.

No que tange à distinção entre mercados primário e secundário, o primeiro refere-se às atividades que implicam alto nível de formação e muita experiência, redundando em salários vantajosos, oportunidades de aperfeiçoamento, boas condições de trabalho, maior estabilidade, maior equanimidade na aplicação de regras e normas da empresa e vantagens adicionais de variada natureza. Pela sua natureza é um mercado restrito, reservado a poucos. O mercado de trabalho secundário, pelo contrário, é mais aberto, porque menos exigente em termos de formação e, dependendo do caso, até mesmo de experiência, mas, em compensação, é pouco pródigo em termos de salários, vantagens adicionais e estabilidade⁴⁵.

45 Para mais detalhes ver Doeringer e Piore (1971).

A flexibilidade é uma categoria que se fez mais presente a partir das mudanças recentes no campo do trabalho. No que respeita ao mercado é necessário considerar dois tipos de flexibilidade: a qualitativa e a numérica. A primeira diz respeito à flexibilidade solicitada ao trabalhador no exercício de sua atividade profissional. Muito valorizada pelas empresas que se estruturam segundo o modelo toyotista de organização e produção, implica uma série de requisitos técnicos, pessoais e de sociabilidade que, em tese, tornam o trabalhador, além de mais capaz de enfrentar imprevistos com sucesso, mais envolvido com a empresa, mais cooperativo, mais eficiente e, por isso, mais produtivo. É evidente que maiores oportunidades de trabalho descortinam-se para profissionais com esse tipo de perfil.

A segunda refere-se à flexibilização do mercado de trabalho propriamente dito. Tal flexibilidade manifesta-se sob a forma da terceirização, do banco de horas, da contratação por tempo determinado e/ou sem carteira assinada, de modo a evitar ou esmaecer vínculos empregatícios, facilitando, dessa forma, a mobilidade e as dispensas da força de trabalho. A flexibilização do mercado de trabalho não é algo novo no país, mas tem se intensificado sobremaneira, em função da redução das vagas ofertadas.

Jovens, trabalho e reformas educacionais

É necessário considerar que, para os jovens de hoje, especialmente os de idade mais baixa, as transformações que vêm se processando na vida social em geral, e no trabalho e emprego, em particular, estão, provavelmente, menos recheadas de história, ou estão recheadas das suas histórias particulares, das de suas

famílias e amigos, de modo que as contraposições e reflexões que podem produzir sobre elas são limitadas, conduzindo a certa naturalização daquilo com que se deparam porque nasceram e cresceram quando as mudanças já estavam em curso. No entanto, vivem experiências concretas de situações que podem se lhes apresentar como inteiramente novas, a partir de suas próprias histórias particulares: o desemprego de pais, de irmãos mais velhos, de amigos e, evidentemente, de seu próprio.

Publicações recentes e criteriosas sobre a juventude brasileira (NOVAES; VANUCCHI, 2004; ABRAMO; BRANCO, 2005), abordando, entre outros, o tema do trabalho, apresentam dados e reflexões que obrigam a considerar mais de perto não apenas a situação dessa parcela da população frente ao mercado de trabalho, mas também seu olhar sobre o trabalho como fenômeno social e como valor. Dados estatísticos disponibilizados nessas publicações dão conta de que o acesso ao mercado de trabalho e a permanência nele constituem uma das principais preocupações dos jovens no plano mundial, dado que, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2003 os jovens constituíam cerca de 47% dos desempregados do mundo (BRANCO, 2005). A situação é mais séria em países como o Brasil, em que a população da mesma faixa de idade constituía, em 2001, 25% da PEA, da qual 50% estavam desempregados (POCHMANN, 2004) e em proporção muito maior que os adultos, pois enquanto a taxa de desemprego jovem era da ordem de 18%, a média nacional era de 9,4%.

Não admira, portanto, que Guimarães (2005) tenha encontrado entre os jovens investigados na pesquisa

“Perfil da Juventude Brasileira”⁴⁶, interesse intenso pelas questões relativas ao trabalho e enorme preocupação com o desemprego. As manifestações destes conferem centralidade ao trabalho, situando-o acima de referências e valores culturais e sociais como relacionamento amoroso, família, religião, sexualidade, Aids, drogas, violência e esporte. Todavia, esses dados não podem ser tomados homogeneamente, pois o sentimento de impotência diante do desemprego é sentido mais pelos jovens de baixa renda, com menor escolaridade, negros e com idade mais elevada (21 a 24 anos).

Embora a educação não tenha ocupado posição tão destacada quanto o trabalho no conjunto de interesses e preocupações dos jovens pesquisados, é importante ressaltar, de acordo com Guimarães (idem), que, como valor, ela se ombreia ao trabalho. É possível que isso se deva ao fato de que, apesar dos pesares, a educação está mais “disponível” que o trabalho. Com efeito, Sposito (2005), baseada na mesma pesquisa utilizada por Guimarães, chama a atenção para a ocorrência da expansão do ensino brasileiro entre 2001 e 2003, a qual seria responsável por um salto significativo na proporção de matriculados ao final do período.

No entanto, a educação ocupa uma posição ambígua nesse contexto. De um lado, é exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas. De outro lado, especialmente em países periféricos, é profundamente questionada, por não estar

46 A pesquisa se propôs a realização de um levantamento quantitativo de informações, tendo por referência uma amostra de 3501 jovens, contemplando diferentes dimensões geográficas, múltiplas variáveis e um conjunto de temas que abarca vários aspectos da vida juvenil.

em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença à sociedade.

No caso brasileiro, esse questionamento se dá predominantemente em relação à educação pública e, portanto, à ação do Estado, não raro opondo-a à atuação da iniciativa privada, generalizada e erroneamente considerada de melhor qualidade e, por isso, mais eficiente. Por esse motivo, assistiu-se, no país, especialmente a partir da década de 1990, não só uma radicalização desse questionamento, feito inclusive pelo próprio Estado que dele anteriormente se defendia, mas também a adoção de medidas que, segundo o discurso corrente, oficial ou não, tinham por objetivo superar as deficiências historicamente constatadas, mas só recentemente admitidas e assumidas e, ao mesmo tempo, elevar o nível de qualidade da educação pública de modo que esta cumprisse o papel que lhe caberia, segundo tais discursos, na promoção do desenvolvimento nacional.

O pressuposto do Ministério da Educação e do Desporto, ao produzir e implementar as reformas do Ensino Médio e do Ensino Técnico na década de 1990, foi o de que a educação básica e a formação profissional continuada constituiriam os pilares para a inserção competitiva do país no mercado internacional globalizado. Nessa linha de raciocínio, as reformas nacionais que vêm sendo implementadas parecem visar principalmente a adaptação do sistema educacional às demandas do setor produtivo, querendo fazer crer, ao mesmo tempo, que elas seriam da sociedade como um todo. Os argumentos brandidos neste caso

ressaltavam, de um lado, a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico sustentado, na perspectiva da chamada “competitividade autêntica”, a qual, por suposto, promoveria maior equidade social. De outro lado, argumentava-se que a educação contribuiria para a mesma equidade pela via da promoção da “empregabilidade” individual, em particular daqueles que não tiveram acesso à escolaridade de alto nível, nem possuem qualificações profissionais apuradas, o que justificaria não só sua exclusão do sistema formal de empregos e mesmo de várias atividades laborais no âmbito da informalidade, mas também o próprio investimento social na educação, o qual, por suposto, representaria a saída individual e coletiva para a crise do emprego em que vivemos.

Esse tipo de enfoque tende a atribuir à educação um papel central no encaminhamento de questões econômicas e sociais, o que ultrapassa de muito suas possibilidades concretas de oferecer respostas a tais expectativas. A resultante objetiva é frustração posto que, de um lado, o lugar ocupado pelo país no contexto da economia internacional tem outras determinações tão ou mais importantes que o nível educacional da população. Mais que isso, o enfoque coloca sobre os ombros dos indivíduos uma carga de responsabilidades que não lhes diz respeito, uma vez que as determinações do desemprego situam-se no plano econômico e político e não apenas ou principalmente no maior ou menor nível de educação e qualificação profissional dos demandantes a um espaço no mercado de trabalho.

Supondo, no entanto, que o argumento seja incorreto (o que não creio) ou esteja ultradimensionado (o que é possível), caberia perguntar que qualidade de formação

tem sido oferecida aos jovens que procuram o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Essa avaliação é hoje possível, seja com base em pesquisas qualitativas, seja em função dos repetidos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Qualquer que seja a fonte, a conclusão é que a qualidade do ensino público oferecido à maior parte da população jovem, especialmente a mais empobrecida, é muito precária, em função de uma série de fatores, que vão das instalações físicas e equipamentos à natureza das propostas educativas em curso, passando pela formação dos professores e pelo financiamento.

É, por isso, injusto e, mais que isso, perverso, responsabilizar os jovens pelas dificuldades que encontram em inserir-se no mercado de trabalho, considerando prioritariamente sua bagagem escolar. Um exemplo flagrante disso é apresentado por Sposito (2005, p. 104): “[...] o desemprego afeta a todos, mas na amostra investigada atingiu em maior grau os que estavam tendo acesso ao ensino médio ou já haviam concluído essa etapa da escolaridade”. Dados como estes, os quais têm sido referendados por outros estudos, evidenciam que a relação entre escolaridade e trabalho é mais complexa do que sugere o simplismo da teoria do capital humano.

Finalmente, é necessário considerar a situação dos jovens que estão fora da escola ou em situação de defasagem idade/série. Kuenzer (2006), analisando as políticas educacionais de educação profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, mostra como elas tendem, de um lado, à privatização do atendimento, à formalização das relações entre educação profissional e educação

básica, à ênfase no conhecimento tácito ao invés de no conhecimento técnico-científico, à pulverização de ações e à duplicação de recursos alocados aos programas e, de outro, a resultados pouco animadores. Por isso, defende a necessidade de revisão profunda de tais políticas, proposição com a qual me alinho, salientando, no entanto, que não existem soluções fáceis para a complexa e contraditória relação entre educação e trabalho, especialmente quando o foco das preocupações se localiza no enorme contingente empobrecido de jovens brasileiros.

Perspectivas de trabalho para jovens portadores de necessidades educacionais especiais

No que diz respeito a informações sobre a situação dos portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho, a OIT, por ocasião do Dia Internacional das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, lançou, em dezembro de 2007, um informe intitulado “O direito ao trabalho decente das pessoas com necessidades especiais”, divulgado pela Agência de Informação Frei Tito para a América Latina (ADITAL)⁴⁷. A OIT considera trabalho decente aquele que é realizado em condições de trabalho e de salubridade que respeitem o trabalhador e suas características psico-físicas. Embora o comunicado dê conta da existência de vários instrumentos internacionais, tendo em vista a garantia dos direitos dos portadores de necessidades especiais, alguns dos quais aprovados pela OIT⁴⁸, informa também

47 www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?cod=30853&lang=PT, consultado em 08/06/2008.

48 Convênio 159, de 1983, sobre readaptação profissional e o emprego (pessoas inválidas); Recomendação 195, de 2004, sobre o desenvolvimento dos recursos humanos; Repertório de recomendações práticas sobre a gestão das necessidades no lugar do

que “no mundo do trabalho costuma-se registrar alto desemprego, subemprego, salários menores que as pessoas sem necessidades e com frequência [os portadores dessas necessidades] preferem retirar-se dos mercados trabalhistas”.

No plano nacional, não há estatísticas disponíveis, nem no âmbito do governo federal, nem no âmbito estadual, sobre a situação de emprego dos portadores de necessidades especiais. A consulta às estatísticas do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), via pesquisas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), evidenciaram que os trabalhadores são agrupados a partir das categorias sexo, escolaridade, raça e posição ocupada no campo de atuação. A consulta ao IBGE resultou igualmente infrutífera. Desta forma, não há como estimar qual proporção de portadores de necessidades especiais está empregada, relativamente ao total da População em Idade Ativa (PIA) no país.

As informações disponíveis tendem a ser pontuais e localizadas. O site *lerparaver*⁴⁹, por exemplo, divulgou recentemente informações sobre oportunidades de emprego em algumas firmas (cerca de 9), parte das quais destinadas a portadores de necessidades especiais. Exceto em um caso, no campo de tecnologias da informação, em que a oferta se referia a profissionais e estagiários, abrangendo formação desde nível superior a técnico, as demais se reportavam a trabalhos como atendente em geral e de telemarketing, auxiliar administrativo e de escritório, auxiliar de limpeza, auxiliar de linha de produção, digitador, escriturário, oficial de

trabalho (2001).

49 www.lerparaver.com/node/7390, consultado em 08/06/2008.

serviços gerais, promotor de vendas, recepcionista, vigilante, representante de atendimento, arquivista, massagista, auxiliar de estoque, secretária, help desk e analista de Departamento de Pessoal.

Como é possível verificar, trata-se de trabalhos que, no geral, exigem pouca qualificação específica e, em alguns casos, não demandam escolaridade mais avançada. Dentre as firmas que anunciaram no site, quatro não mencionaram o nível de escolaridade exigido dos candidatos a emprego portadores de necessidades especiais, uma explicitou que bastaria que o candidato fosse alfabetizado, três fizeram a exigência de ensino médio completo e apenas uma mencionou a exigência de curso superior.

Os dados acima complementam-se no sentido de tornar o portador de necessidades especiais um “cidadão menor”: a oferta seletiva de postos de trabalho com poucas exigências de qualificação técnica, cujo fundamento pode ser a suposta dificuldade de tais sujeitos sociais para o desempenho de atividades tecnicamente mais sofisticadas, favorece a inibição do estímulo destes para buscar qualificações técnicas mais avançadas, reforçando aquela mesma seletividade. Por outro lado, o setor educacional também parece preocupar-se pouco com a questão. Em contato informal, um professor de larga experiência no ensino técnico público paulista, que atua numa rede que há mais de vinte anos detém a hegemonia desse ensino no Estado, informou que, na hipótese de candidatos portadores de necessidades especiais serem aprovados nos exames de ingresso, serão acolhidos, mas que a rede não tem uma política direcionada para o atendimento dessa parcela da população. Verifica-se, assim, um duplo cerceamento a

direitos desses sujeitos sociais.

Na tentativa de verificar as ações na área do trabalho voltadas para o respeito aos direitos relativos a essa área, foi feita a consulta ao Instituto Observatório Social, uma iniciativa da CUT-Brasil em parceria com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) e a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (UNITRABALHO). Segundo o site da entidade, esta

[...] realiza um trabalho de monitoramento do comportamento social, trabalhista e ambiental das empresas instaladas no Brasil, através de pesquisas participativas envolvendo sindicatos, trabalhadores e as próprias empresas. As práticas empresariais são confrontadas com padrões extraídos, principalmente, das Convenções e Recomendações da OIT⁵⁰.

É interessante examinar o quadro abaixo, construído pelo Observatório a partir de “[...] uma série de referências nacionais e internacionais que dialogam com o tema da responsabilidade social empresarial” (idem), no que se refere ao tema da discriminação, pois este é um dos aspectos mais comuns nas situações de trabalho de portadores de necessidades especiais, apesar da legislação vigente a respeito.

50 Informação obtida em www.observatoriosocial.org.br/portal/index.php?option=content&task=section&id=6&Itemid... Consulta realizada em 08/06/2008.

QUADRO 1 – Convenções da OIT – Temas e Centralidade

CONVENÇÕES	CENTRALIDADE	SITUAÇÃO NO BRASIL
Liberdade Sindical 87 e 135	Liberdade de organização dos trabalhadores, sem interferência dos empregadores e do Estado.	A C87 não está ratificada e a C135 foi ratificada em 18/05/1990.
Negociação Coletiva 98 e 151	Direito de todos os trabalhadores à negociação coletiva sem interferência.	A C98 foi ratificada em 18/11/1952, e a C151, que trata de trabalhadores no serviço público, não está ratificada.
Trabalho Forçado 29 e 105	Abolição do trabalho exercido por meio de coação ou castigo.	A C29 foi ratificada em 25/04/1957 e a C105, em 18/06/1965.
Trabalho Infantil 138 e 182	Efetiva erradicação do trabalho infantil.	C138 (<i>Idade mínima</i>) ratificada em jun/2001 e C182 (<i>Piores formas</i>) ratificada em 02/02/2000.
Discriminação de Gênero e Raça 100 e 111	Não discriminação por motivos de sexo, origem racial, religião, opinião política e ascendência.	C100 ratificada em 25/04/1957 e C111, em 26/11/1965.

Saúde e Segurança no Trabalho 148, 155, 170 e 174	Adequação do meio ambiente interno à segurança e saúde no trabalho.	C148 (<i>meio ambiente interno</i>) ratificada em 14/01/82; C155 (<i>segurança e saúde</i>) em 18/05/92; C170 (<i>produtos químicos</i>) em 23/12/96; C174 (<i>acidentes industriais maiores</i>) não ratificada.
--	---	---

Fonte: *Observatório Social, 2002.*

Como é possível notar, o Observatório, tomando por base as convenções da OIT, volta-se tão somente para a discriminação de gênero e raça, ainda que alguns dos indicadores levados em conta afetassem também os portadores de necessidades especiais, como, por exemplo: desigualdade salarial para trabalhos iguais, desigualdade na ocupação de cargos de chefia, desigualdades nas oportunidades de aperfeiçoamento profissional e a existência de critérios discriminatórios para o preenchimento de vagas.

A comparação das convenções da OIT, consideradas pelo Observatório com os instrumentos referidos na nota 3 da página 12, mostra que nenhum destes foi apreciado pela entidade, assim como não o foi a Recomendação 99 da mesma OIT, de 1955. Isto é indicador da ausência de maior preocupação com a situação dos portadores de necessidades especiais no âmbito do trabalho, apesar da legislação brasileira a respeito (Lei 7853, de 1989; Lei 8.112 de 1990⁵¹; Lei 8.213 de 1991⁵²; Lei

51 Assegura aos trabalhadores com deficiência o direito a até 20% das vagas oferecidas em concursos públicos.

52 Obriga as empresas com mais de 100 empregados

10.098 de 2000 e vários Decretos)

Uma segunda consulta, também com o objetivo de verificar a observância dos direitos dos portadores de necessidades especiais, foi feita ao site do DIEESE no qual encontrou-se uma pesquisa intitulada *Negociações coletivas de trabalho – garantias a trabalhadores com deficiência*⁵³, publicizada em 2006⁵⁴, por meio da qual a instituição buscou “elaborar um panorama [das negociações coletivas sobre as garantias às pessoas com deficiência] de forma a detectar a presença [das cláusulas que as contemplam] nos instrumentos normativos firmados pelas diversas categorias profissionais” (p. 3), bem como “revelar a natureza das garantias pactuadas” (idem), valendo-se para tal da análise dos “instrumentos normativos registrados no Sistema de Acompanhamento de Contratações Coletivas — SACC-DIEESE” (idem), correspondentes aos anos de 2004 e 2005. Os dados que se seguem sintetizam os dados coletados e análises produzidas pela entidade.

Foram analisadas 204 unidades de negociação, das quais “72, ou seja, 35% do universo pesquisado dispõem sobre essa questão” (p.4). Dentre elas, 20 incluem mais de uma cláusula no mesmo contrato. A distribuição por setor de atividade econômica, das negociações que contemplam as cláusulas de garantia aos portadores de necessidades especiais, revelou ser a indústria o setor que mais contempla o tema. Dentre as 72 negociações que compõem o universo, cerca de

a preencherem de 2% a 5% dos postos de trabalho com pessoas deficientes ou beneficiários da previdência social reabilitados.

53 O Dieese utiliza a nomenclatura deficientes ao invés de portadores de necessidades especiais, seguindo recomendações recentes na área.

54 www.dieese.org.br, consultado em 08/06/2008.

43% situam-se nesse setor, particularmente as relativas às indústrias urbanas. O setor que menos atenção confere às garantias supracitadas é o rural: “das nove unidades presentes no SACC-DIEESE, apenas uma prevê garantias a deficientes” (p. 5). Aproximadamente 33% das negociações examinadas referem-se ao setor serviços, destacando-se, nele, o ramo de processamento de dados e, em proporção bem menor, o comércio. No entanto, não são os trabalhadores portadores de necessidades especiais os beneficiários diretos das garantias, mas seus dependentes: do total das 204 unidades de negociação analisadas, 57, ou seja, quase 28% têm a estes como beneficiários, enquanto que as garantias diretas aos próprios trabalhadores reduzem-se, nesse total, a 17%.

Segundo a pesquisa,

[...] o principal objeto da negociação coletiva sobre trabalhadores com deficiência é a sua contratação. Cerca de dois terços dos dispositivos que se referem ao trabalho do deficiente tratam da contratação. A maior parte delas limita-se a reproduzir as normas legais em vigor, ou seja, a observância das cotas asseguradas em lei (2006, p. 5).

Outras manifestações referem-se a esforços relativos à inclusão de portadores de necessidades especiais ou à sua não discriminação, “[...] sem, no entanto, estabelecer mecanismos que possibilitem a implementação, acompanhamento e controle dessas medidas (p. 5).

O DIEESE reconhece que o tema das garantias aos deficientes na situação de trabalho é ainda incipiente

no movimento sindical, baseado no fato de que um número diminuto de negociações coletivas de trabalho inclui tais garantias e que a maior parte delas refere-se aos dependentes dos trabalhadores, priorizando-se as medidas assistenciais, tais como concessão de auxílios para atenção a esses dependentes.

No que diz respeito especificamente ao trabalho do portador de necessidades especiais, a pesquisa indica que aspectos “como relações, condições de trabalho e qualificação, entre outras, são tratados em aproximadamente 17% das negociações analisadas” (p. 8), ressaltando que a maioria dos “dispositivos referem-se à contratação de pessoas deficientes e não representam avanços em relação aos direitos legais” (idem), relativos à admissão (cotas, promoção da admissão, não discriminação). Especial atenção merece a constatação de que apenas uma das unidades de negociação examinadas revelou disposição de promover a qualificação dos deficientes contratados.

O relatório assinalou, ainda, a pouca preocupação presente nas unidades de negociação em criar condições de trabalho mais favoráveis aos portadores de necessidades especiais, tais como a adaptação dos processos de trabalho, de instalações físicas e de equipamentos de proteção, ou em tornar obrigatório o auxílio ou reembolso de despesas realizadas com tratamento médico.

Finalmente, o DIEESE considera que, apesar dos limites constatado na atenção à garantia dos direitos dos portadores de necessidades especiais relativamente ao trabalho, dois aspectos podem ser considerados positivos. O primeiro refere-se à própria presença

dessas garantias nos acordos. O segundo diz respeito ao fato de que, “[...] embora escassas, algumas negociações asseguraram a obrigatoriedade de as empresas notificarem sindicatos representativos dos trabalhadores sobre as contratações de deficientes, o que possibilita uma fiscalização efetiva do cumprimento da legislação” (p. 8).

Como se pode notar, as perspectivas nos campos da educação e do trabalho quando se referem aos jovens em geral são, no primeiro caso, animadoras em termos do acesso, mas limitadas em termos de qualidade. No caso dos portadores de necessidades especiais, aparentemente são limitadas em ambos os aspectos, mas, para os portadores de necessidades especiais o são ainda mais no que respeita ao acesso ao ensino técnico. Mesmo que esta modalidade de formação tenha também perdido em qualidade com as reformas da década de 1990, os certificados aí obtidos ainda contam nos processos admissionais das empresas, embora não em todas. De qualquer forma, a finalização do ensino médio é um elemento importante a considerar nesse processo, dado que muitas empresas fazem a exigência do certificado correspondente mas, para além disso, valorizam tal formação sob o suposto de que o egresso desse nível de ensino reúne melhores condições intelectuais e sociais dos que os que não o cursaram para inserir-se com melhor proveito nas atividades laborais formais.

Todavia, isto não implica, necessariamente, em inserção nas empresas. Como foi possível perceber na discussão sobre as relações entre jovens e mercado de trabalho, mesmo os detentores do certificado de conclusão do ensino médio, que não são portadores de necessidades

especiais, encontram muitas barreiras para obtenção de empregos formais. Se níveis de escolaridade mais altos podem significar melhores perspectivas de inserção, outros elementos, tais como o comportamento da economia e, no seu interior, dos setores que a compõem, o montante e as qualificações dos que disputam os postos, as políticas de salário praticadas pelas empresas, a flexibilidade numérica do mercado, a demanda sempre renovada de novas qualificações, etc. interferem sobremaneira na forma como o mercado de trabalho se comporta dinamicamente e como também dinamicamente faz exigências aos que dele participam.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.

CEPAL/OREALC. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

DIEESE. Negociações Coletivas de Trabalho — garantias a trabalhadores com deficiência. São Paulo: Estudos e Pesquisas, www.dieese.org.br, consultado em: 08/06/2006.

DOERINGER, Peter B.; PIORE, Michael. *Internal markets and manpower analysis*. Lexington, Mass: D. C. Heath, 1971.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

KUENZER, Acácia. Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Campinas: *Educação Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

NOVAES, R.; VANUCCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

POCHMANN, Márcio. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANUCCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

JUVENTUDE E TRABALHO: PERSPECTIVAS PARA O INDIVÍDUO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Theresinha Guimarães Miranda⁵⁵

Introdução

As discussões sobre juventude e trabalho: perspectivas para a pessoa com necessidades especiais remetem a questões sobre o que é a deficiência, o que é ser deficiente, o significado de ser jovem e deficiente em face ao mundo do trabalho nos dias atuais, revelando a dificuldade em lidar com os chamados desvios sociais, ou seja, com tudo aquilo que foge aos parâmetros de normalidade, celebrados socialmente, e os desafios de acompanhar as mudanças sociais e econômicas.

A deficiência pensada de uma maneira genérica associa-se à ideia de limitação e assim, ter uma deficiência é estar sujeito a limites, que vão desde os corporais, ligados à incapacidade física de andar, executar determinados movimentos, déficits cognitivos, sensoriais, comportamentais, de comunicação e estética, que reduz possibilidades afetivas e sociais, até as barreiras físicas, que apontam para a realidade de que as grandes cidades e os estabelecimentos públicos não são/estão adaptados, ou seja, preparados para essas pessoas.

55 tmiranda@ufba.br
Profa. FACED/UFBA. Conselheira do CEE/BA.

Dessa forma, a pessoa com deficiência tem sempre de provar para si e para as outras pessoas que é capaz, e as dificuldades acabam se transformando em estímulos para ultrapassar barreiras, que os colocam numa posição não menos confortáveis, a de “heróis”. No caso da deficiência física motora, a incapacidade liga-se aos movimentos e à locomoção, no entanto, o cognitivo pode e deve trabalhar e se exercitar quando no âmbito escolar ou no mundo do trabalho, o que pode compensar a incapacidade e limites físico-corpóreos.

Tal limitação, concebida a partir de critérios biológicos, é atualizada no plano social, onde a pessoa com deficiência assume rótulos, carrega estigmas e está em desvantagem, não importando o grau de incapacidade e o fato de ter ou não autonomia para a realização de determinadas tarefas torna-se, então, o critério social, a referência a partir da qual é possível identificar quem é deficiente em oposição a quem é eficiente.

A experiência de ter uma deficiência está ligada à história da vida particular de cada indivíduo, e muito embora se reconheça semelhanças e similaridades entre elas, não é possível falar de uma identidade de deficiente, enquanto grupo. De todo modo, do ponto de vista sociocultural, usar muletas, próteses visíveis ou andar de cadeira de rodas indicam os sinais diacríticos que as identificam como pessoas com deficiência, e a maneira pela qual lidam com esses sinais, define sua representação sobre essa identificação e sobre a deficiência.

Aproximando de como se dá esse processo de identificação, percebe-se que ele não se apresenta de forma linear, pois ao mesmo tempo em que se edifica na identificação com a deficiência, desintegra-se na

necessidade que a pessoa com deficiência tem de disfarçar e se colocar avesso aos estigmas e rótulos negativos.

Relacionando as questões da juventude com as específicas da deficiência, temos um panorama inédito. O país tem, no momento, a maior geração de jovens de todos os tempos: são 48 milhões de brasileiros (as) com idade entre 15 e 29 anos. As estatísticas demonstram que só pouco mais da metade têm algum tipo de ocupação.

Ao mesmo tempo, cresceu no país a percepção de que é preciso construir políticas públicas inclusivas para esse segmento, ou seja, abertas à diversidade, contemplando as características e as necessidades inerentes das infinitas juventudes, entre elas aquela formada por jovens com qualquer tipo de deficiência, hoje com baixíssima escolaridade. Nesse contexto, vem ganhando legitimidade como assunto estratégico e de relevância nacional a urgência em reconhecer os (as) jovens brasileiros (as) como sujeitos de todo e qualquer direito, entre eles, direito à participação em todos os processos que lhes interessem direta e indiretamente.

No Brasil, segundo estimativas disponíveis, dos 26 milhões de trabalhadores formais ativos, 537 mil são pessoas com deficiência, representando 2,05% do total de empregados. Mas constata-se que a categoria mais expressiva da população brasileira é de inativos. Entre as pessoas sem deficiência chega a 32%, e entre as pessoas com deficiência atinge cerca de 50% (NERI, 2003).

Esses dados demonstram que o percentual de pessoas

com deficiência inseridas no mercado de trabalho é muito inferior às pessoas sem deficiência, embora tenham o mesmo direito de trabalhar, se considerarmos essas pessoas como cidadãos, tanto quanto os sem deficiência, que também estão desempregados e representam um contingente grande da população brasileira.

Logo, cabe uma reflexão sobre a relação entre juventude, deficiência e a sua inserção no trabalho, a partir da qual é possível levantar algumas questões: será que essa fase da vida tem o mesmo sentido para os jovens com deficiência? É possível falar sobre adolescência/juventude para os deficientes? Ou falamos de uma adolescência “deficiente”? Que oportunidades o jovem com deficiência tem para a sua a formação profissional e acesso ao trabalho?

Juventude e deficiência

A discussão sociológica da juventude e da deficiência permite, portanto, mapear as diferentes juventudes, que só podem ser percebidas no plano sociocultural. Assim, os jovens com deficiência, além de ter um comportamento desviante, porque jovens, possuem um corpo também desviante, por possuir uma deficiência (AMARAL, 1995).

Assim, mais que atributos físicos e/ou biológicos, são os aspectos socioeconômicos e culturais que circunscrevem o que é juventude e o que é ser jovem. Quando se coloca a condição de deficiência como outro recorte para pensar a relação com o trabalho, percebe-se que as formas e os estilos de vida, que fornecem os parâmetros para a construção “dessa” juventude, também se conformam de maneira diferenciada, fortemente ligada à condição

de diferença em que a deficiência se inscreve.

O “ser jovem” e a “condição de deficiente”, nessas circunstâncias, são categorias opostas. A primeira versa sobre a rebeldia; o inconformismo; a busca de diversão, prazeres e novas emoções; o despertar de uma sexualidade que não quer ser reprimida; a “curtição” de algumas drogas; a definição de uma vocação ou de uma profissão; a capacidade de inovar; romper; características que conformam o imaginário social da juventude (CHAIA, 1987; D’ANDREA, 1991 e GOUVEIA, 1983). A segunda traduz a desordem familiar, o ingresso tardio na escola, a dificuldade em estabelecer laços de amizade, a peregrinação pelos serviços de saúde e reabilitação, o trabalho mal remunerado e a exploração, a marginalidade, a imperfeição corporal associada à falta e ao desvio, portanto, uma sexualidade que se deve reprimir e que coloca em relevo as falhas e a perversidade do nosso sistema social (VELHO, 1985).

Pode-se dizer que tais categorias, que se enfocam mutuamente, por meio da oposição e do contraste, demonstram a coexistência, numa mesma sociedade, de opostos radicais, revelando toda a ambigüidade de um Brasil que é moderno, progressista, capitalista e democrático, ao mesmo tempo em que é tradicionalista, hierárquico, atrasado e autoritário.

Um fato concreto é que a pessoa com deficiência, na nossa sociedade, ainda é objeto de discriminação e preconceito; pois, ser diferente, significa neste caso ser inferior, desviar da média, sobressair de forma “negativa” no meio da multidão, criando tensões, tornando-se, assim, objeto de preconceitos. Desse modo, no plano social, a diferença transforma-se em

desigualdade e, portanto, coloca o jovem com deficiência em desvantagem, em relação aos demais membros da sociedade.

Segundo Velho (1981), o grande paradoxo da sociedade moderna é gerar a diferenciação e somente conviver com ela por meio de mecanismos discriminatórios. Portanto, uma das grandes lutas das pessoas com deficiência é justamente poder ser diferente, sem estar em desvantagem. Mas, isso pode conduzir a mais uma armadilha da questão: o paternalismo dos não-deficientes — como estratégia para lidar com a diferença — e a visão científica especializada e setORIZADA acabam impedindo que as pessoas com deficiência sejam vistas por inteiro. Não se respeita a diferença, e a deficiência se confunde com ineficiência.

Na vida cotidiana e na relação com as instituições, esses jovens vivem a condição instável de estar entre a rejeição e a proteção familiar; a educação, o projeto de inclusão e a vigilância da escola; entre a possibilidade de melhora e a repressão das instituições de reabilitação; entre a dificuldade e direito à profissionalização e a necessidade de trabalho; entre a possibilidade de diversões — onde podem exercer seus modos de ser — e a impossibilidade de um lazer valorizado socialmente e adequado a sua condição, entre outros dilemas.

Desde sempre, a sociedade moderna pensa a juventude, sua própria criação, como um “problema” e, nesse sentido, o comportamento do jovem é, por excelência, encarado como “desvio” pois no cotidiano, o ser jovem é inquietante aos olhos dos adultos; sua imagem corresponde a de estranhos indivíduos: nem crianças, nem homens ou mulheres, cujo passado recente causa

estranhamento.

Ultrapassando uma visão generalizante, empobrecedora ou fatalista dos jovens, Rezende (1989) diz não haver uma única entidade Juventude, mas sim juventudes, tanto nas vivências cotidianas dos diversos jovens como nas muitas relações destes com os adultos. Uma visão unívoca de juventude perde de vista o que é tão flagrante: a grande heterogeneidade social e cultural do cotidiano de toda sociedade moderna.

Nesse sentido, pensar os jovens como sujeitos sociais implica pensá-los dentro de determinado contexto social, negociando com as instituições e com eles próprios o sentido do ser jovem, do ser adolescente (PERES, 1995), principalmente quando estes pertencem a classes sociais ou grupos culturais e étnicos subalternos e estigmatizados pela sociedade, como é a situação dos jovens com deficiência. Sujeitos que, de acordo com aquela concepção geral de juventude, são olhados e tratados, geralmente, apenas no que lhe é apontado como carente, insuficiente e no que lhe periga a marginalidade e imoralidade.

É preciso que se reconheça a existência de juventudes na realidade cotidiana, e não é possível falarmos de uma única juventude/adolescência. E como os jovens constituem-se como sujeitos sociais, são dotados de comportamentos e atividades culturais próprios.

Tal afirmação poderia ser considerada óbvia, tendo em vista as notáveis diferenças dos comportamentos dos jovens diante do estranhamento dos adultos em relação a eles. Em suas atividades culturais, de lazer e de sociabilidade, as juventudes criam suas próprias

identidades e “modos de ser” jovem, que se diversificam segundo os modos de ser de jovens de determinadas classes sociais, grupos, etnias, por exemplo, ou como no caso de jovens com deficiência. Mas, ao mesmo tempo, há um processo contrário que é o da tentativa de diluição dessas identidades em nome (ou substituição) de identidades e papéis adultos.

Nesse processo, aparecem os desvios (VELHO, 1985) e os conflitos entre as gerações (FORACCHI, 1972) que caracterizam formas e modos de resistência dos diferentes grupos e jovens, por meio dos quais sua socialização se potencializa.

Inexperiência, indecisão vocacional, baixa escolaridade ou falta de oportunidade são desafios que a maior parte dos jovens brasileiros tem de enfrentar quando começa a dar os primeiros passos em busca de trabalho. Empregado, subempregado ou desempregado, rico, pobre ou remediado, nenhum jovem quer ficar onde está. Os jovens com necessidades especiais ainda têm dificuldades maiores. Eles pulam de emprego em emprego, exercendo funções mínimas e corriqueiras. O subemprego é outra faceta do drama de muitos jovens, principalmente os pobres e com pouco estudo.

No Brasil, existe a Lei nº. 8742 de 07/12/1993 que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências, denominada Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), cuja função é, entre outras, prestar condições de subsistência à pessoa com deficiência, quando prevê que:

O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa portadora

de deficiência e ao idoso com 70 anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem tê-la provida por sua família.

Porém, muitas vezes o benefício assistencial previsto na Lei Orgânica de Assistência Social mais mantém a exclusão do que beneficia a pessoa com deficiência. Isso porque o referido benefício só é concedido para aquelas pessoas que comprovem que não tenham meios de suprir suas necessidades ou tê-las suprida por sua família.

Assim, muitas famílias, que vivem desse benefício, recebem deixar que a pessoa com deficiência se habilite ao trabalho pelo motivo que perderão o benefício. Então, preferem ficar recebendo um salário mínimo vitalício a se arriscarem no mercado formal de trabalho. Em consequência, acabam se mantendo no mercado informal, sem as garantias trabalhistas e sem um salário digno. Cria-se assim uma situação complexa, pois, se por um lado o Estado tem que prestar assistência a essas pessoas, por outro é seu dever também buscar a autodeterminação destas.

Trabalho e deficiência

O Brasil possui uma base constitucional que define um conjunto de princípios legais que respeitam e asseguram às pessoas com deficiência o acesso ao trabalho. Um desses princípios é o sistema de reserva de mercado para o emprego das pessoas com deficiência, que também constitui uma recomendação adotada pelos órgãos de apoio a essa população, está prescrito nas várias legislações que garantem o seu direito. A Lei

nº. 8213 de 24/06/1991 define cotas compulsórias para reserva de vagas para a pessoa com deficiência na iniciativa privada, variando de 2% a 5%, conforme o número de funcionários empregados na empresa.

Essa lei foi ratificada com o Decreto nº. 3298 de 20/12/1999, que define mais detalhadamente a sua aplicabilidade, estabelecendo uma política para a integração dos portadores de deficiência na sociedade e no trabalho. Esse decreto prevê que a inserção no mercado de trabalho pode ocorrer mediante três modalidades: sob a forma de colocação competitiva, colocação seletiva e por conta própria (art. 35), a sua espinha dorsal repousa na reserva de postos de trabalho para pessoas com deficiência nas empresas com 100 ou mais empregados, com base nas seguintes cotas: I - 100 a 200 empregados, 2%; II - de 201 a 500, 3%; III - de 501 a 1.000, 4%; IV - mais de 1.000, 5%.

Porém, a simples exigência de cumprimento de cotas de emprego e de condições especiais de acesso ao trabalho não se constituem, por si só, uma medida eficiente para atingir o objetivo de inclusão dessa população no mercado de trabalho. Numa sociedade em que o preconceito e a desinformação ainda estão fortemente presentes, a mera obrigatoriedade em cumprir uma lei pode impor que os empregadores contratem a pessoa para evitar punição ou, até mesmo, por piedade, mas na realidade, o mais importante é reconhecer o potencial produtivo das pessoas com deficiência, de forma digna e justa.

Sabe-se que a pessoa com deficiência, tradicionalmente, tem ficado à mercê da caridade ou tem exercido funções repetitivas em ambientes protegidos e terapêuticos. Conforme Tomasini (1995), a qualificação para o

trabalho das pessoas com deficiência tem privilegiado em sua práxis ao trabalho manual, em detrimento do trabalho intelectual, pois submete a pessoa às formas mecânicas de produção, visando exclusivamente a aquisição de competências manuais para a execução de tarefas simplificadas. Reduzindo, assim, o seu preparo ao “fazer mecânico”, tão somente, deixando de mobilizar mecanismos de apropriação da riqueza do mundo social, cultural e do desenvolvimento de competência política.

No Brasil, a educação profissional para pessoas com deficiência vem sendo oferecida, em grande parte, pelas organizações da sociedade civil que prestam atendimento especializado a esse grupo de pessoas (MIRANDA, 2001; BATISTA, 2003). Os programas de profissionalização foram assumidos por essas organizações devido à exclusão das pessoas com deficiência dos demais programas desenvolvidos pelas organizações públicas e/ou privadas. Na verdade, essa tem sido uma realidade, ou seja, a criação de organizações para desenvolver programas que não são ofertados pelo estado ou pelo mercado, o que ainda se verifica, ao analisar a situação da formação profissional das pessoas com deficiência na cidade de Salvador. Miranda (2001) afirma que:

Pode-se perceber que a responsabilidade pela educação profissional para deficientes continua na mesma direção do que tradicionalmente ocorria, realizada por organizações não-governamentais, que promovem o atendimento da pessoa deficiente, numa perspectiva segregada, marginal ao fluxo regular de profissionalização (p. 116).

Na realidade, a expressão “profissionalização”,

regularmente utilizada na literatura, traz uma falácia conceitual, na medida em que esse termo tem se referido mais a um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo do que ao ensino de uma determinada profissão. Portanto, será mais apropriado falar diretamente em “programas de educação para o trabalho”, pois estes têm por objetivo desenvolver, além de habilidades específicas, atitudes e hábitos para o trabalho. Em outras palavras, estes programas não visam, necessariamente, “profissionalizar”, mas sim, favorecer a inserção social pelo emprego, preferencialmente no mercado competitivo. Pode-se evidenciar que não há “profissionalização” na maioria dos cursos oferecidos à pessoa com deficiência, em função dos programas aos quais ele é submetido (MIRANDA, 2006).

Nessa perspectiva, a natureza das transformações empresariais ocorridas no final do século XX e início do século XXI influencia fortemente o debate acerca do papel da educação e da formação profissional. De um lado, ganharam relevância os argumentos direcionados à inadequação existente entre o sistema educacional e o aparelho produtivo. De outro, as hipóteses da teoria do capital humano terminaram sendo recuperadas com o pressuposto básico da empregabilidade e da incorporação plena do trabalhador aos ganhos do desenvolvimento econômico.

Para um país com industrialização madura, as exigências em termos de formação profissional tendem a se apresentar de maneira distinta da época do fordismo, por exemplo. O processo de educação profissional ganha evidência como condição adicional de competitividade e de produtividade.

Alterações nos sistemas educacionais se fazem necessárias, pois parece haver inadequação na passagem do trabalhador da educação profissional ao aparelho produtivo. O despreparo do jovem para ocupar os empregos que resultam da nova economia traz, por consequência, o desemprego e menor inclusão desse jovem nos frutos do desenvolvimento econômico.

Esse novo contexto evidencia uma maior centralidade das ações governamentais voltadas para a educação profissional. Ao contrário do passado, em que predominavam conteúdos rígidos e específicos nos programas de formação profissional, ocorre no presente, cada vez mais, tentativas de modificação dos conteúdos dos programas de qualificação e formação profissional.

Por isso, todas as instituições de ensino (universidades, escolas e demais instituições) necessitam levar em consideração as novas realidades colocadas pelo mundo do trabalho, como maior contribuição ao enfrentamento da problemática do emprego.

Diante dessa realidade, a qualificação profissional da pessoa com deficiência tem ocorrido, frequentemente, na contramão da tendência atual, continua sendo realizada em ambientes de oficina protegida, escola-empresa, centros ocupacionais. Entretanto, esses ambientes têm sido alvos de críticas, em função dos procedimentos que adotam para profissionalizar sua clientela (TANAKA; MANZINI, 2005; BATISTA, 2003; MIRANDA, 2001). As atividades ensinadas nesses ambientes geralmente são: artesanato, tapeçaria e marcenaria, selecionados mais em função dos recursos materiais e humanos disponíveis e da tradição institucional do que da demanda do mercado de trabalho. Assim, o que se

observa é que essa população tem tido a oportunidade de desempenhar atividades mais de caráter ocupacional do que profissional, e nem sempre compatíveis com o mercado de trabalho.

Para uma adequada opção de atividades a serem desenvolvidas, a pesquisa de mercado de trabalho é necessária, tanto na fase de implantação de programas de preparação para o trabalho quanto no momento da colocação no emprego, pois possibilita o conhecimento de diversas áreas onde estão localizadas as fontes de emprego, tipos de atividades, relacionando em seguida as funções oferecidas com a mão-de-obra que o programa dispõe. Portanto, é importante que se identifique o que, de fato, a comunidade oferece através da análise e organização de postos de trabalhos que possam ser ocupados pela pessoa com deficiência, visando com isso subsidiar os programas de qualificação profissional a ser oferecido.

O trabalho no mercado formal, para a pessoa com deficiência, tem um papel determinante em sua inclusão não só econômica, mas principalmente social. É no ambiente de trabalho que a pessoa com deficiência tem a possibilidade de romper com estigmas e demonstrar sua capacidade e produtividade.

A cota no mercado de trabalho para pessoas com deficiência é meio pelo qual se busca, através de exigência legal, essa inclusão social. Ela justifica-se pelo histórico de exclusão e protecionismo para com a pessoa com deficiência, bem como pelos ainda restantes estigmas da incapacidade ou improdutividade do empresariado para com essas pessoas. Pensa-se, erroneamente, que as adequações necessárias quando da contratação de uma pessoa com deficiência serão onerosas demais para a empresa.

Considerações finais: entre expectativas e realidade

A reflexão sobre os elos entre juventude, trabalho e deficiência, à luz da realidade brasileira, aponta evidências e elementos de articulação analítica que enriquecem o sentido das questões levantadas no início deste artigo, ampliando-as. Destacam-se três evidências, pela importância para a análise realizada e pela possibilidade de suscitá-las a partir do presente estudo.

Primeiro, pensar a questão dos elos entre juventude, trabalho e deficiência, notadamente em países como o Brasil, é evidenciar o importante papel que cumpre determinantes ocasionados pela dinâmica socioeconômica. Por certo, as transformações no aparato produtivo e seus elos com a dinâmica do mercado de trabalho são fatores que explicam oportunidades seletivamente preenchidas e percursos diferenciados no mercado de trabalho. De fato, os jovens com deficiência viram abrir-se um mercado de trabalho, devido a obrigatoriedade da lei de cotas, em sentido oposto ao que vivenciam os demais jovens que foram atingidos pela restrição das oportunidades de emprego. No entanto, chama atenção a situação daqueles jovens que não têm níveis educacionais adequados.

Segundo aspecto, a particular configuração da formação profissional destinada às pessoas com deficiência. Em recentes trabalhos, Miranda (2006), Tanaka e Manzini (2005) e Batista (2003) constatam a inadequação e escassez de programas de formação profissional para esses jovens. Aqueles jovens que não logram completar a escolaridade média e não têm preparação profissional enfrentam maiores dificuldades para sua inclusão no mercado de trabalho, num momento de

tão intensa reestruturação das formas de trabalho e, conseqüentemente, têm menor chance de obter emprego com carteira assinada, formando um bolsão de exclusão social que desafia as políticas públicas, demandando um foco a mais, em especial no que concerne às políticas educacionais.

Terceiro, os estudos sobre as políticas públicas de ações afirmativas para com as pessoas com deficiência, que ampliam as oportunidades de acesso a bens e serviços, não mais com protecionismo e assistencialismo, mas através de políticas inclusivas. Contudo, essas políticas priorizam o acesso ao trabalho e o movimento de ingresso desses jovens no mercado brasileiro de trabalho, gerando um descompasso em relação à formação escolar e profissional. Embora a legislação brasileira exija que as empresas reservem cotas de suas vagas aos trabalhadores com deficiência, a situação é complexa: o jovem tem dificuldade para entrar no mercado de trabalho não apenas por causa de suas limitações, mas também pelo preconceito e pela precária formação profissional.

Tudo isso conduz a concluir que se é certo que transformações no trabalho ponham em cheque antigos valores, ao tempo em que reestruturam novas formas de produzir bens e serviços, esse movimento não é uni-direcionado, nem por seu conteúdo, nem por seus atores.

Pode-se concluir que é baixo o nível de escolaridade dos jovens com deficiência e que os programas de educação profissional não vêm promovendo uma eficiente qualificação e, por isso, precisam ser revistos e adequados para formar mão-de-obra qualificada,

para uma forma de atuação com maior autonomia e flexibilidade. Nesse contexto, torna-se necessário inovar os programas de educação profissional, para garantir uma adequada formação profissional e a conquista da cidadania.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8213.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BRASIL. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei_8.742-1993?OpenDocument Lei nº. 8742 de 07/12/1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BRASIL. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política nacional pra a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção.

BATISTA, Cristina A. M. Educação profissional e inclusão no trabalho: entraves e possibilidades. In: OLIVEIRA, Maria Helena Alcântara de. Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais. Brasília: Dupligráfica, 2003

CHAIÁ, M. O menor no mercado de trabalho. In. *Revista São Paulo em Perspectiva*. SEADE, vol. 1, nº 1, p. 9-16. São Paulo, 1987.

D'ANDREA, F.F. Pobres crianças. Ricas crianças. In. *Jornal da USP*. São Paulo, p.8-9, 2 a 8/12/1991.

FORACCHI, M. M. (Org.) *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

GOFFMAN, I. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOUVEIA, J. A. *O trabalho do menor: necessidade transfigurada em virtude*. In. *Cadernos de Pesquisa CEBRAP*, vol. 44, p. 55-62. São Paulo, fev. 1983.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Educação profissional de pessoas portadoras de necessidades especiais. Salvador/BA, *Cadernos do CRH*, v. 1, 2001.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Trabalho e deficiência: velhos desafios e novos caminhos. In: *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 159-170.

NERI, Marcelo. *Retratos da deficiência no Brasil*. FGV e Banco do Brasil, 2003.

PERES, F. *Adolescência: em busca dos sujeitos sociais*.

São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) — Faculdade de Saúde Pública da USP, 1995.

REZENDE, C. B. *Identidade*. O que é ser jovem. In. *Revista Tempo e Presença*, nº 240, p. 4-5, CEDI, 1989.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, ago. 2005, vol. 11, nº. 2, p. 273-294.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo: UFSCar/UNIMEP, v. III, n. 3, 1995.

VELHO, G. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VELHO, G. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DEFICIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: BALANÇO DAS
DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS
(1987/2006)

José Geraldo Silveira Bueno⁵⁶

Há muitos anos não desenvolvi atividades que incluam alunos com deficiência no ensino superior, razão pela qual decidi, neste texto, apresentar um pequeno balanço sobre a produção acadêmica que se voltou a esta temática, esperando que ele possa, de alguma forma, contribuir para reflexões mais aprofundadas.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior não é tão recente como possa parecer. Há informações esparsas, embora não investigadas com profundidade, sobre a inserção de alunos deficientes físicos e visuais em cursos superiores, desde o início do século.

Somente para exemplificar, não podemos nos esquecer da saudosa professora Ligia Assumpção Amaral que, além de ter ingressado, na década de 1970, no Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, incorporou-se como professora e pesquisadora nessa Universidade, desenvolvendo trajetória acadêmica reconhecida nacional e internacionalmente.

É claro, no entanto, que o número de deficientes absorvidos pelo ensino superior no Brasil, até pelo menos os anos 90 do século passado, era muito pequeno, atingindo, basicamente, sujeitos oriundos dos estratos sociais superiores.

56 Professor da PUC-SP

Foi a partir dessa década, sob a égide da Declaração de Salamanca, que o movimento de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular foi se intensificando, com ênfase no ensino fundamental, mas atingindo, também, os demais níveis, embora com intensidade muito mais reduzida.

Passados, então, quinze anos da promulgação da Declaração, cabe realizar um balanço sobre a produção acadêmica que procurou analisar, sob diferentes ângulos, a relação entre alunos deficientes e ensino superior no Brasil.

Nesse sentido, efetuei um balanço preliminar sobre as dissertações e teses sobre essa temática, defendidas no Brasil, de 1987 a 2006, utilizando-me do *Banco de Teses* da CAPES (008).

Para tanto, fiz um levantamento nesse banco de dados, por meio dos seguintes descritores⁵⁷: inclusão ensino superior (134 títulos), deficiência ensino superior (100 títulos), deficiência ensino superior (36 títulos), aluno deficiente ensino superior (16 títulos) e surdo ensino superior (14 títulos), perfazendo um total de 300 títulos. Após a eliminação da duplicidade de produções existentes em mais de um descritor, efetuei a leitura dos resumos de todos os títulos, entre os quais foram selecionadas 43 produções que, efetivamente, se voltaram para a questão da relação entre alunos deficientes e ensino superior, pois os demais, embora aparecessem em um ou mais desses descritores não tinham esse tema como foco.

57 Este banco oferece três possibilidades de consultas por assuntos: todas as palavras, qualquer uma das palavras e expressão exata. Este levantamento foi feito pela opção todas as palavras.

É, portanto, com base nesse universo e por meio das informações contidas nos resumos que efetuei no presente balanço.

Para a análise aqui apresentada, o eixo-orientador segue a proposta de estudos que vem pautando a produção do programa de pós-graduação ao qual estou vinculado⁵⁸, ou seja, a relação entre escola e cultura, tendo como base a contribuição de Raymond Williams (1980 e 2000), teoria divulgada como materialismo cultural.

Segundo essa abordagem, na análise do que Williams denomina de narrativas, importa detectar o que elas narram e com que lidam, não nos aprisionando em questões de técnica, que acabam “deixando de fora o que determina a técnica: a experiência histórica a que o texto dá forma” (CEVASCO, 2001, p. 181).

Bem, mas, do ponto de vista da análise da cultura, que diferença isso faz na prática? Essa autora aponta que, desta forma, muda-se não só o que se olha, o objeto, mas, também, de forma decisiva, a maneira de olhar, pois o materialismo cultural não considera os produtos da cultura como objetos e sim como práticas sociais. Nesse sentido, o objetivo é também desvendar as condições dessas práticas e não meramente elucidar os componentes das obras.

Essa abordagem teórica não fornece respostas nem fórmulas para se encontrar respostas, mas aponta o que olhar e como olhar, ou seja, “as práticas específicas da cultura [...] são vistas em termos de sua inter-relação com a sociedade que as informam” (CEVASCO, 2001, p. 190).

58 Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/SP.

Considerando as teses e dissertações como produção narrativa de cunho científico – e, portanto, parte da cultura – os estudos sobre a relação entre alunos deficientes e ensino superior aqui focalizados passaram por análise orientada por tais princípios, ou seja, os textos são práticas de produção específica de um campo e sofreram inúmeras influências da sociedade em que foram compostos.

Nesse sentido, subdividi esta análise em dois tópicos:

De onde e quando foram narrados?

Sobre o que e de que forma incidem a narrativas?

De onde e quando foram narrados?

O primeiro aspecto a ser analisado, neste item, diz respeito às instituições de ensino superior em que essas produções foram defendidas (Tabela 1).

Tabela 1:

Instituição em que as dissertações e teses foram defendidas 1987/2006

Nº	IES	Quantidade	%
	PUC/SP	4	9,30
	UNESP	4	9,30
	UFRGS	3	6,98
	UNICAMP	3	6,98
	USP	3	6,98
	PUC/Campinas	2	4,65
	UEM	2	4,65
	UERJ	2	4,65
	UFSM	2	4,65
	UnB	2	4,65
	UPM	2	4,65

	PUC/PR	1	2,33
	PUC/RS	1	2,33
	UCB	1	2,33
	UCG	1	2,33
	UFAM	1	2,33
	UFBa	1	2,33
	UFMA	1	2,33
	UFPE	1	2,33
	UFRN	1	2,33
	UFSCar	1	2,33
	UFU	1	2,33
	UNIMEP	1	2,33
	UNIVALI	1	2,33
	UTP	1	2,33
	TOTAL	43	100

Pode-se verificar que as 43 produções se distribuem por 25 IES diferentes, sendo que em onze há mais de uma produção, e nas demais 14 IES ocorreu apenas uma defesa no período, com destaque para a PUC/SP e UNESP, em que foram defendidas quatro dissertações/teses, de 1987 a 2006.

Esta distribuição mostra, por um lado, que o tema tem se disseminado pelos Programas de Pós-Graduação no Brasil, mas que pode, também, estar revelando uma dispersão que não implica, necessariamente, em acúmulo de conhecimento.

Além disso, cabe ressaltar que a maioria foi produzida nas instituições públicas (33 instituições, com 28 produções), enquanto que nas 10 instituições privadas foram produzidos 15 trabalhos. Dentre as primeiras, ressaltam as estaduais paulistas, com 10 produções, e nas privadas, as PUCs, com 8 produções no total, isto é, estas instituições foram responsáveis por mais de

50% do total.

O segundo aspecto a ser analisado refere-se à área de conhecimento em que essas produções foram defendidas (Tabela 2).

Tabela 2:
Programa em que as produções foram defendidas

1987/2006

Programa	Quantidade	%
Educação	32	74,42
Educação Física	3	6,98
Psicologia	3	6,98
Distúrbios do Desenvolvimento	2	4,65
Odontologia	1	2,33
Engenharia	1	2,33
Ciências da Saúde	1	2,33
TOTAL	43	100

Como era de se esperar, foi nos programas da área de educação em que se encontrou maior incidência, com cerca de 65% da produção total, seguidas de longe pelas áreas de psicologia, educação física e distúrbios do desenvolvimento. Cabe ressaltar, ainda a presença, embora muito reduzida, de áreas como as de odontologia, engenharia e ciências da saúde.

Esta distribuição mostra que a relação entre alunos com deficiência e ensino superior, embora concentrada nos programas de educação, está se abrindo para áreas pouco conhecidas pelos estudiosos da educação de alunos com deficiência. A distribuição por nível de titulação é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3:
Distribuição por nível de titulação 1987/2007

Nível	Quantidade	%
Mestrado	37	86,05
Doutorado	6	13,95
TOTAL	43	100

Como era de se esperar, dado o número menor de doutorados no país e o tempo mais amplo para conclusão da tese, a incidência de dissertações é muito maior do que as teses de doutorado, embora possa se considerar que seis produções já somam um bom número, haja vista a recenticidade da preocupação com essa temática pela universidade brasileira, o que se pode verificar na primeira Tabela 5.

Antes disso, porém, apresento a distribuição das produções por orientador (Tabela 4).

Tabela 4:
Distribuição das produções por orientador 1987/2006

Orientação	Quantidade	%
Uma orientação	33	76,74
Dois orientações	6	13,95
Três orientações	3	6,98
Não discriminado	1	2,33
TOTAL	43	100

A distribuição por orientador mostra uma grande dispersão, pois 33 produções (quase 75%) foram

supervisionadas por diferentes orientadores e apenas 10 orientadores se responsabilizaram por mais de uma orientação, o que parece mostrar uma falta de foco e uma possível dispersão de estudos sobre o tema.

A Tabela seguinte, tal como indicado acima, apresenta a distribuição anual das produções.

Tabela 5:
Distribuição anual das dissertações e teses
1987/2006

Ano	Quantidade	%
1987	1	2,33
1988	0	0,00
1989	0	0,00
1990	0	0,00
1991	0	0,00
1992	0	0,00
1993	1	2,33
1994	0	0,00
1995	0	0,00
1996	0	0,00
1997	0	0,00
Ano	Quantidade	%
1998	1	2,33
1999	2	4,65
2000	1	2,33
2001	2	4,65
2002	5	11,63
2003	2	4,65
2004	5	11,63
2005	11	25,58
2006	12	27,91
TOTAL	43	100

Embora a primeira produção sobre o tema se reporte a 1987, pode-se constatar a existência, até 1997, de apenas mais uma produção, o que mostra a incipiência de estudos sobre o tema. Entre 1998 e 2004, ocorre um pequeno crescimento e uma regularização na distribuição anual (entre 1 e 5 produções), para, nos dois últimos anos do período, esse número se ampliar significativamente, perfazendo mais de 50% do total (23 produções).

Constata-se, portanto, que desde o final dos anos de 1990 o interesse sobre a relação entre alunos com deficiência e ensino superior tem aumentado, particularmente a partir de 2005, o que parece apontar para uma maior produção e acúmulo de conhecimento. Vale a pena, nesse sentido, verificar como essa distribuição anual ocorreu nas diferentes instituições de ensino superior, objeto da Tabela 6. (próxima página)

Tabela 6:
Distribuição anual por instituição e ensino superior 1987/2006

Ano Instituição	87	97	98	99	2000	01	02	03	04	05	06	TOTAL
PUC/Campinas	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
PUC/PR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
PUC/RS	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
PUC/SP	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	4
UCB	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
UCG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
UEM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
UERJ	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
UFAM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UFBA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
UFMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
UFPE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
UFRGS	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
UFRN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
UFSCar	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
UFSM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
UFU	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
UnB	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
UNESP	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	4
UNICAMP	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3
UNIMEP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
UNIVALI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
UPM	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
USP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3
UTP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
TOTAL	1	0	1	2	1	2	5	2	5	11	12	42

Pode-se verificar, pelos dados dessa tabela, que

o crescimento da produção anual deve-se mais ao interesse de distintas instituições sobre o tema, embora valha a pena destacar a concentração de trabalhos, nos últimos quatro anos, na UNESP e PUC/SP (4 cada); USP (3); UEM, UFRGS e UFSM (2 cada).

Nesse sentido, com exceção dessas últimas, a dispersão parece indicar uma certa falta de foco nas pesquisas. Tendo apresentado alguns resultados sobre de onde e quando foram “narradas” as dissertações e teses, vamos nos voltar para sobre o quê e de que forma incidem essas narrativas, objeto de nosso segundo e último tópico.

Sobre o quê e de que forma incidem a narrativas? O primeiro aspecto a ser analisado neste tópico refere-se ao foco das investigações, isto é, se a relação entre alunos com deficiência e ensino superior era seu tema central ou se a dissertação/tese possuía outro foco e, secundariamente, se voltou a essa temática (Tabela 7).

Tabela 7:
Foco das produções 1987/2006

Foco	Quantidade	%
Central	35	81,0
Secundário	08	19,0
TOTAL	43	100

A maioria dos estudos analisados tinha a relação apontada acima como seu foco central (81,0%), e em número mais reduzido como foco secundário, isto é, 35 produções tinham como foco central a problemática

relação entre alunos deficientes e ensino superior.

A partir daqui, levaremos em consideração apenas aquelas produções que elegeram a relação entre alunos com deficiência e ensino superior como foco central (35), pois foram elas efetivamente que procuraram analisar de forma mais sistemática essa temática, enquanto que as demais focalizaram outros temas (em geral o da inclusão no ensino básico), com decorrências muito superficiais sobre o ensino superior (normalmente o da necessidade de melhor formação nesse nível para uma inclusão qualificada).

O primeiro aspecto a ser abordado refere-se aos temas principais das dissertações e teses (Tabela 8)

Tabela 8:
Tema principal das produções 1987/2006

Tema		%
Inclusão no Ensino Superior	11	31,4
Conteúdo específico	06	17,1
Formação docente	05	14,3
Concepções de professores	03	8,6
Apoio a alunos com deficiência	03	8,6
Prática docente	02	5,7
Formação/atuação do fisioterapeuta	02	5,7
Deficientes com formação superior	02	5,7
Formação superior do intérprete de LIBRAS	01	2,9
Total	35	100

A distribuição acima mostra que o tema mais abordado foi efetivamente “Os processos de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior”, com 31,4% da produção total. Se somarmos a eles as produções sobre “apoio a alunos com deficiência” e eficientes com

formação superior”, totalizaremos 16 produções, ou seja, 45,7%.

O segundo tema mais investigado foi o do conteúdo específico sobre deficiência e ensino superior em diferentes cursos, perfazendo um total de 6 trabalhos (17,1%).

Verifica-se, portanto que os temas privilegiados pela produção foram, de um lado, os processos de inclusão no ensino superior e, por outro, os conteúdos específicos sobre deficiência/inclusão escolar, em diferentes cursos (o que poderá ser melhor analisado na tabela seguinte). Do restante da produção, 10 trabalhos voltam-se para a docência (5 sobre formação docente; 3 sobre concepções de professores; 2 sobre prática docente), 2 sobre a formação/atuação do fisioterapeuta e um sobre a formação de intérprete de Libras no ensino superior.

Tabela 9:
Campo empírico de investigação 1987/2006

Campo empírico	Quant	%
Instituição de ensino superior	16	45,6
Pedagogia	05	14,2
Ensino fundamental	02	5,7
Fisioterapia	02	5,7
Direito	01	2,9
Educação Física	01	2,9
Especialização	01	2,9
Odontologia	01	2,9
Turismo	01	2,9
Escola especial	01	2,9
Não discriminou	04	11,4
Total	35	100

Quanto ao campo empírico de investigação, verifica-

se que quase metade da produção indica a instituição de ensino superior, sem discriminar possíveis cursos envolvidos.

Entre aquelas que designaram os cursos, o de pedagogia foi o mais incidente (5 produções), seguido pelo de fisioterapia (2 trabalhos). Os demais se distribuíram pelos cursos de direito, educação física, odontologia, turismo e especialização (1 produção cada).

Pode-se inferir, portanto, que o tema central voltou-se à relação geral de alunos com deficiência e instituições de ensino superior, seguido por trabalhos que analisaram essa inclusão e os conteúdos sobre deficiência em cursos específicos.

Quanto ao tipo de pesquisa, os dados estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 10:
Tipo de pesquisa 1987/2006

Tipo	Quantidade	%
Qualitativa	32	91,4
Quantitativa	02	5,7
Quantitativo-qualitativa	01	2,9
Total	35	100

A pesquisa qualitativa foi o tipo hegemônico, com mais de 90% da produção, sendo que o número de pesquisas quantitativas foi irrisório (apenas 3).

Se considerarmos que um dos aspectos fundamentais a serem levados em conta sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, para verificação da efetiva democratização desse nível de ensino, é a

possibilidade de ingresso de pessoas que, anteriormente a ele não tinham acesso, cabe perguntar o porquê de uma incidência tão baixa.

Por fim apresentamos, na Tabela 11, os procedimentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores, alertando que, embora muitas delas indicassem mais de um procedimento, foram selecionados apenas aqueles que nos pareceram centrais na investigação efetivada.

Tabela 11:
Procedimentos de coleta de dados 1987/2006

Procedimento	Quant	%
Entrevista	20	42,5
Análise documental	10	21,3
Questionário	06	12,8
Observação	05	10,6
Outros	06	12,8
Total	47	100

A entrevista foi o procedimento mais utilizado, exatamente o dobro do segundo — a análise documental — o que mostra a prevalência absoluta da primeira. Além desses, o questionário e a observação apresentaram uma boa incidência, com seis trabalhos utilizando outros procedimentos (intervenção didática, coleta por e-mail, aplicação de testes, completamento de frases e redação).

Assim como em épocas passadas, a coleta de dados direta do meio escolar, especialmente por meio de observações sistematizadas e controladas, constituía-se no procedimento fundamental, parece que agora estamos reificando a entrevista e abandonado outros procedimentos.

À guisa de conclusão

Estes foram os achados que conseguimos coletar neste balanço e que mostram um crescimento expressivo das pesquisas sobre a relação entre alunos com deficiência e ensino superior, especialmente nos dois últimos anos, o que nos parece bastante promissor.

Vale também ressaltar que as investigações analisadas privilegiaram, de um lado, processos de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e, de outro, a existência de conteúdos específicos em diferentes cursos, bem como a formação e prática docente sobre/com esse alunado nesse nível de ensino.

Apesar desse crescimento, no intuito de manter postura crítica sobre qualquer fenômeno social, aqui expresso pela produção de dissertações e teses, gostaria de deixar registradas algumas considerações:

- este crescimento pode significar um incremento do interesse de pesquisa mas pode, por outro lado, ser mais um dos modismos muito frequentes em nossa área, tal como a diminuição do interesse de investigação sobre as creches, na medida em que ela foi incorporada aos sistemas de ensino;
- a grande dispersão das investigações por instituições e por orientadores pode representar muito mais uma falta de interlocução acadêmica, correndo-se o risco de pouco acúmulo de conhecimento sobre o tema;
- as pesquisas que se voltaram sobre

- a docência e conteúdos específicos em diferentes cursos apresentaram, basicamente, conclusões genéricas, como a falta de formação dos professores e a inadequação dos currículos em relação ao tema da deficiência; cabe, portanto, avançar nesse aspecto, procurando-se investigar tanto aspectos específicos dessa formação, assim como o de análise mais detalhada e minuciosa sobre os conteúdos desses cursos;
- a falta de pesquisas quantitativas sobre a incidência de alunos com deficiência no ensino superior parece demonstrar que a quantidade de alunos incluídos não tem sido levada em conta, o que me parece um contrassenso na perspectiva hegemônica das investigações que se pautam, segundo a maioria dos autores, na busca efetiva de democratização desse nível de ensino.

Estes foram os aspectos que pude levantar e analisar neste trabalho e que espero sirvam de referência para continuidade das pesquisas nesse campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. CAPES. *Banco de teses*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

CEVASCO, Maria Luiza. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980.

_____. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

A INCLUSÃO CHEGA AO ENSINO SUPERIOR:
CONCEPÇÕES INCLUSIVISTAS DE UM GRUPO DE
PROFISSIONAIS DE UMA FACULDADE PRIVADA
DA GRANDE VITÓRIA

Rogério Drago⁵⁹

Introdução

Desde 1994, com o advento da Declaração de Salamanca, temos vivenciado um processo denso de discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência no contexto comum de ensino em todos os seus níveis – infantil, fundamental, médio e superior. A inclusão, hoje, tem feito parte do debate educacional tanto na forma de leis quanto na teoria e na prática. Porém, poucos e incipientes ainda são os estudos que vêm identificar concepções inclusivistas dos profissionais que lidam com essa clientela nesses níveis de ensino, especialmente no ensino superior.

Até algum tempo não se acreditava que pessoas com deficiência visual moderada a severa, surdez, deficiência auditiva, cegueira, deficiência física, dentre outras, conseguissem sair do ensino fundamental e/ou médio com um nível de aprendizagem considerado aceitável pelos padrões considerados normais. Muitas dessas pessoas, entretanto, conseguiram superar estigmas e preconceitos e agora chegam ao ensino superior, como também mostra o estudo de Miranda (2007).

59 rogério.drago@gmail.com Professor do Centro de Educação da UFES.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo principal entender as concepções inclusivistas que perpassam a prática docente, técnica, pedagógica e administrativa de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória, que atende alunos dos cursos de Pedagogia, Administração e Direito. O interesse por desenvolver este estudo numa instituição privada deu-se pelo fato de que hoje o setor privado de ensino tem alcançado um grande número de pessoas que não têm tido condições de ingressar no ensino superior público, por uma série de razões que vão desde a falta de denso preparo no ensino médio até os horários das aulas nas instituições públicas que, muitas vezes, não permitem que o aluno concilie o estudo com o trabalho. Além disso, no caso do estado do Espírito Santo, essa dificuldade se acentua pelo fato deste estado contar com somente uma instituição pública de ensino superior.

Para tanto, a pesquisa realizada contou com a participação de profissionais da Faculdade lotados nas várias áreas/setores da instituição: docentes dos cursos oferecidos, bibliotecários, pessoal da secretaria, assessoria pedagógica e direção geral. A esses profissionais foi entregue um questionário contendo perguntas abertas para serem respondidas conforme a área de atuação do entrevistado.

Ao todo foram entregues cinquenta questionários nos dias de formação que antecederam o início do semestre letivo, em fevereiro de 2008. Desse total, apenas onze foram devolvidos. Os demais não foram entregues até o início da análise dos dados, em junho de 2008. Apesar desse fato, os questionários entregues, além de trazerem informações muito ricas e relevantes para o trabalho, pois representavam todos os setores

entrevistados, foram respondidos com uma riqueza de detalhes muito grande. Essa riqueza mostrou, logo de início, que os profissionais entrevistados estão preocupados com a inclusão no ensino superior, mas, ao mesmo tempo, buscando formas de aprimorar seu trabalho – como poderá ser observado mais adiante quando da apresentação dos dados coletados.

O processo inclusivista: abrindo a temática

O trabalho educacional com pessoas deficientes é um processo que começa a fazer parte do cenário mundial por volta do século XVII, conforme estudos realizados por Mazzotta (2001). O autor faz uma apresentação de fatos históricos mostrando todo o processo em torno da educação das pessoas com deficiência no contexto mundial e como esse trabalho surge no Brasil.

Segundo Mazzotta (2001), o trabalho educacional com o deficiente sempre esbarrou em empecilhos fundamentados, principalmente, por questões religiosas, místicas e sociais, que viam a pessoa com algum tipo de deficiência ora como possuidora de uma espécie de carma, ora como pecadora, ora como inválida para a sociedade e o mundo do trabalho.

Essas visões inseridas num contexto histórico e social fizeram com que o trabalho educativo com a pessoa deficiente encontrasse várias barreiras também no Brasil, o que acabou contribuindo para que as pessoas com deficiência tivessem seu direito a uma educação comum, garantido na prática escolar cotidiana. Além disso, por ter sido um processo conturbado e segregacionista, acabou fazendo com que, até hoje, não se acredite no potencial das pessoas com determinados

tipos de deficiências, uma vez que, geralmente, apresentam desempenho acadêmico inferior.

[...] até a década de 1960, as crianças com deficiências não eram atendidas pelo sistema regular, e a Educação Especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total dessas crianças. Além disso, a população que conseguia ter acesso à Escola Especial quase nada aprendia, condenada a exercícios mecânicos e repetitivos (LIMA, 2006, p. 28).

Percebe-se, assim, um atraso muito grande no processo formal de educação das pessoas com deficiência nos espaços comuns de ensino, tendo contato com a diversidade e, desse contato, se apropriando do mundo macro, uma vez que vários estudos (FERREIRA; FERREIRA, 2004; DRAGO, 2007; MANTOAN, 2004; e outros) que mostram que a escola especial, do modo como estava e ainda está organizada, cria um micromundo onde tudo gira em torno da deficiência, e o deficiente, por sua vez, não acaba participando da vida cotidiana concreta. Nesse caso, perdem tanto a pessoa com deficiência quanto a que não tem deficiência: ambos por não perceberem na diversidade da vida e das relações a essência do mundo.

Com o advento de uma nova visão acerca de homem, mundo e sociedade, o processo educacional das pessoas com deficiência tem sofrido mudanças drásticas, porém extremamente benéficas para a sociedade de modo geral, que tem visto pessoas com potencial criativo, intelectual e construtivo saindo dos guetos e assumindo uma posição de cidadão que possui direitos previstos em lei.

Os efeitos causados pela visão equivocada

sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá se alterar a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades e possibilidades, e não apenas os defeitos e as limitações dessas pessoas (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 27).

O processo inclusivo vai tomar fôlego efetivamente a partir de 1990, quando o mundo começa a discutir propostas socioeducativas em escala mundial. Nesse processo surgem três documentos que se tornam divisores de água: as declarações de Jomtien (1990), de Salamanca (1994) e da Guatemala (1999). Esses documentos incidiram diretamente sobre as políticas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil.

Tais documentos, em consonância com a legislação brasileira atual e com pesquisas realizadas em âmbito nacional por vários estudiosos de várias instituições, têm mostrado que:

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade de bens e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (MANTOAN, 2006, p. 16).

Mas, o que poderia ser entendido como inclusão? E integração? Ambas as terminologias têm a mesma função? Como se concretizam na prática? Será que ter um ambiente arejado, amplo, com rampas e banheiros alargados é indício de uma proposta inclusivista? Que meandros, diferenças e semelhanças estão subjacentes a essas terminologias? Incluir na educação básica é a mesma coisa que no ensino superior? Requer os mesmos princípios?

Tentando entender, mais do que responder a todas essas questões, pode-se afirmar que no Brasil há uma diferença substancial entre uma e outra terminologia. Ou seja, estudos (MANTOAN, 2007; PRIETO 2006; MENDES, 2002) têm demonstrado que inclusão e integração possuem concepções de educação e de ação sócio-psico-educacionais muito diferentes.

[...] na perspectiva da integração não há pressuposição de mudança na escola, e conseqüentemente, do ensino, enquanto a inclusão estabelece que a mudança é necessária, a partir da reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e de uma política educacional mais democrática (MENDES, 2002, p. 64).

Hoje, concordando com os autores da área, saliento que ainda se percebe no cotidiano escolar uma proposta relativamente distante dos princípios inclusivistas. Tenho visto medidas paliativas, superficiais, que não abrangem a educação de todos os alunos, currículos homogêneos, a diversidade das turmas não sendo levada em consideração para o trabalho escolar, além de políticas

públicas que não têm se concretizado de forma séria, objetiva e coerente com os estudos desenvolvidos.

A maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais) (MANTOAN, 2007, p. 45).

Nos estudos teóricos e práticos que tenho realizado, tenho entendido que os mesmos princípios que embasam as propostas inclusivistas na educação básica também se adequam ao ensino superior. Assim, tanto para a educação básica quanto para o ensino superior há que se pensar urgentemente em mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino, uma maior integração entre as áreas do conhecimento, reestruturação curricular e das propostas de ensino, uma avaliação da aprendizagem fundamentada em objetivos claros e concretos, garantia de atendimento educacional especializado, dentre uma série de outros princípios éticos, estéticos e intelectuais que nada mais são do que a garantia de um direito constante na legislação brasileira em todas as suas esferas administrativas – federal, estadual e municipal.

Ao se ressignificar a escola, a sala de aula, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, dentre outros fatores, pode-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivistas que contribuirão para que o aluno com deficiência se aproprie

dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades.

Isto posto, cabe ressaltar que “a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem” (MANTOAN, 2007, p. 49).

A instituição investigada: situando a pesquisa

A Faculdade onde a pesquisa foi realizada localiza-se na Região da Grande Vitória, no município de Cariacica. É uma instituição de ensino superior relativamente nova, sendo que seu primeiro curso – Administração – teve início em março de 2002. Já o curso de Pedagogia começa a funcionar em agosto do mesmo ano, e o curso de Direito, por sua vez, tem início em julho de 2006.

O município onde a instituição está localizada possui vários problemas de infra-estrutura, saneamento básico, moradia, emprego e geração de renda, além de possuir grande parte de sua população pertencente às classes econômicas menos favorecidas. Isso faz com que certo número de alunos acabe ingressando na instituição apresentando alguns problemas que são característicos da comunidade à qual estão inseridos, como destacou a direção da Faculdade. Dentre esses problemas podem ser citados aqueles decorrentes da falta do hábito da leitura, da escrita e apropriação de bens culturais como museus, exposições de arte, cinema, teatro, dentre outros.

Em 2008, a instituição tinha em funcionamento em seu primeiro semestre nove turmas de Pedagogia, quatro de Direito e doze de Administração, totalizando 1.044 alunos matriculados. No que tange ao número de matrículas por curso, pôde-se observar que nos anos de 2007 e 2008⁶⁰ este número manteve-se estável, sendo 1056 alunos e 1054, respectivamente.

Os dados coletados revelaram que, apesar de o número de matrículas ser decrescente em Pedagogia, ele é crescente em Administração e em Direito. Além disso, os totais gerais de cada semestre se mantêm muito próximos, sem muitas discrepâncias.

Conforme dados colhidos junto à direção da instituição, no que se refere ao corpo docente, técnico, pedagógico, administrativo e de apoio, a instituição apresentava o seguinte panorama: quarenta e sete professores sendo cinco doutores, trinta e um mestres e onze especialistas, o que dá um percentual de 10,63%, 66% e 23,40% respectivamente. Esse dado por si só revela que a instituição tem conseguido manter em seu quadro docente um percentual de 76,63% de profissionais com mestrado e/ou doutorado, superando com folga as orientações do MEC. O corpo administrativo, por sua vez, é composto por uma secretária geral, três assistentes administrativas, uma assistente financeira e um diretor geral. O corpo técnico/pedagógico é formado por três coordenadores de curso, uma psicóloga e uma pedagoga para apoio a projetos especiais. O corpo de apoio compõe-se por uma bibliotecária, dois assistentes de biblioteca, uma profissional para auxílio

⁶⁰ Os dados utilizados para fins dessa pesquisa referem-se a 2007/01, 2007/02 e 2008/01 por observar que nesse período a Faculdade obteve um número considerável de alunos com algum tipo de deficiência matriculados.

nos laboratórios de informática, dois monitores para auxílio aos professores, além do pessoal responsável pela limpeza e pela segurança.

Ressalto que a instituição tem sido procurada por um número considerável de alunos com algum tipo de deficiência. Esses alunos têm feito o processo seletivo e ingressado em seus cursos superiores. De acordo com dados colhidos junto à secretaria da Faculdade, observou-se que no ano de 2007 seis alunos com deficiência se formaram. Desse quantitativo concluíram o curso de Pedagogia duas pessoas com deficiência auditiva e três com deficiência física; e uma pessoa com deficiência física conclui o curso de Administração.

Quanto ao número de alunos com deficiência diagnosticada matriculados entre os períodos de 2007/01 a 2008/01, este pode ser assim observado: quatro alunos surdos, um com baixa visão e um com deficiência auditiva no curso de Pedagogia; três com deficiência física e um com deficiência auditiva no curso de Administração; um com deficiência física no curso de Direito.

Quanto aos alunos que já se formaram, pude constatar que os discentes com deficiência auditiva apresentavam bom desempenho acadêmico, usavam aparelho auditivo e não eram surdos. Os com deficiência física, à exceção de uma aluna cadeirante que necessitava de auxílio para se locomover, os demais não necessitavam de auxílio algum.

Referente aos alunos que constam dos dados coletados a partir de 2007/01, é importante ressaltar que alguns alunos apresentam necessidades de atendimento

educacional especializado bem específico, como é o caso dos quatro alunos surdos da Pedagogia, que têm um intérprete de LIBRAS em sala de aula todos os dias da semana. Já a aluna com baixa visão não tem necessidade de tradutor de braille, somente usa como recurso a lupa ou uma régua ampliadora para leitura. Os alunos com deficiência física não apresentam comprometimento que incida em atendimento especializado referente ao ensino, porém necessitam de infraestrutura adequada às suas condições, como é o caso de uma aluna com atrofia nas pernas e baixíssima estatura que a faculdade teve que providenciar uma sala no andar térreo.

Diante dessa breve caracterização e observando a peculiaridade da instituição observada em relação ao número de matrículas de pessoas com deficiência parece pequeno, mas, se comparado com os apresentados por Miranda (2007), pode-se perceber que, apesar de ser um número pequeno, mostra que as pessoas com deficiência têm começado a sair das instituições especializadas e das escolas de educação básica e avançado pelo curso superior buscando, dessa forma, romper com anos de exclusão.

Em suma, no que se refere à organização didático-pedagógica, administrativa, de apoio, infraestrutura adequada, quadro docente, dentre uma série de outros fatores propícios ao sucesso das propostas inclusivas, constatei que a Faculdade goza de certo status em comparação com outras instituições de ensino superior. Mas, e na prática cotidiana? Como realmente tem-se constituído a proposta de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior? Como os profissionais que atuam na instituição veem esse processo e como

se relacionam/interagem com esse panorama novo que descortina para/no ensino superior? Há credibilidade nessas propostas por parte de um grupo de sujeitos co-atores/autores do processo socioeducativo?

Nas respostas dos profissionais: informações importantes para reestruturar o processo

Do total de questionários entregues foram devolvidos um da biblioteca, um da secretaria e nove do grupo de professores. Dos nove respondentes entre o corpo docente, cinco eram do curso de Administração e quatro do curso de Pedagogia. Nenhum questionário entregue ao grupo do curso de Direito foi devolvido.

Desse total, todos possuíam curso superior completo, sendo que seis tinham mestrado completo, dois incompleto, dois com especialização e somente uma apenas com graduação.

Em relação ao tempo de serviço na instituição, este dado pode ser visualizado da seguinte forma: oito professores tinham entre três e cinco anos de serviço, dois entre seis e dez anos e um entrevistado afirmou ter menos de um ano na instituição.

Já o tempo de serviço na função que atua mostra uma variação muito grande, sendo que as respostas apresentam desde uma experiência de seis meses (um profissional) até 20 anos (três profissionais).

Os dados apresentados mostram que os profissionais que responderam ao questionário possuem uma experiência na função especificada – docência, técnica ou administrativa – e na Faculdade considerada muito boa quando se tem em mente o número de anos de

experiência. Isso pode ser afirmado pelo fato de se observar que existe uma fidelidade profissional referente à estabilidade no local de trabalho, já que oito pessoas disseram que estão na instituição há mais de três anos. Além disso, se considerarmos o tempo de experiência na função e a fidelidade profissional como pontos positivos para uma atuação comprometida e responsável, tem-se aí um grupo que apresenta vasta experiência acadêmica que pode resultar em atitudes comprometidas com uma nova forma de ver e lidar com a educação.

Quando questionados sobre o costume de participar de cursos de formação continuada na sua área de atuação, nove pessoas disseram que sim, participam de cursos; enquanto que uma não respondeu e uma disse não participar. As respostas referentes a essa questão deixam transparecer que os entrevistados que afirmaram participar entendem essa continuidade formativa como sendo importante para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade:

Sempre que tenho oportunidade. Nem sempre as instituições privadas têm a formação continuada em serviço como prática. Todas as iniciativas têm sido por conta própria (PROFISSIONAL – 11).

Acredito que o desenvolvimento pessoal/profissional é um processo contínuo (PROFISSIONAL – 10).

Penso que a formação continuada é fundamental para a melhoria no exercício do magistério (PROFISSIONAL – 07).

Participando de outros cursos específicos, de meu

interesse, que tragam novos valores às minhas atividades (PROFISSIONAL – 06).

Em relação às questões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, foi perguntado aos entrevistados o que entendiam por inclusão no ensino comum. Os respondentes deixam claro que têm um entendimento teórico muito interessante acerca do processo de inclusão. Algumas falas remetem bem ao que a teoria sobre a temática explicita, ou seja, se inclusão pode ser entendida como uma mudança de postura pessoal sobre o modo como se percebe e significa o processo educacional, os respondentes estão no caminho certo sobre suas concepções.

Compreendo a inclusão como garantia do direito à diferença. Significa construir espaços de ensino onde todos e todas se sintam pertencentes ao mesmo espaço. O que implica criar condições de tempo, espaço físico e material (estrutural) para que o trabalho educativo possa ser desenvolvido (PROFISSIONAL – 11).

Entendo que os alunos que apresentam alguma deficiência têm o direito de participar dos grupos escolares e a escola, por sua vez, deve incluir de fato e de verdade, ou seja, possibilitando ao aluno a participação em todas as atividades pedagógicas (PROFISSIONAL – 07).

O conceito de haver um ser humano normal já caiu por terra há muito, portanto, a aceitação da inclusão, para mim, é a possibilidade que a escola abre para que sejam pensados, discutidos e aceitas

as particularidades individuais (PROFISSIONAL – 05).

Outras falas, entretanto, ainda trazem alguns ranços que estão cristalizados no imaginário social. Tais ranços se materializam no modo como as pessoas ainda veem a deficiência como condição que pode causar invalidez e, a partir desse pensamento, requerem um trabalho voltado mais para o assistencialismo do que para uma formação profissional sólida, propriamente dita. Dentre as respostas, as que trazem ainda alguns desses ranços podem ser assim visualizadas:

É aceitá-los como alunos normais ressaltadas suas condições (deficiências). Deverá haver, em certos casos, limites diferenciados (PROFISSIONAL – 09).

Inclusão de alunos portadores de deficiências que são aptos à absorção, compreensão e análise de conteúdos aplicados (PROFISSIONAL – 10).

É quando um aluno com deficiência é tratado naturalmente, sem ressaltar sua deficiência (PROFISSIONAL – 03).

Inclusão seria o ensino comum acolher as pessoas com necessidades especiais, dando a elas as mesmas oportunidades de ensino (PROFISSIONAL – 01).

Observa-se nessas falas o emprego de termos como acolhimento, naturalização, aptidão, limites, diferenciação, dentre outros que conduzem ao sentimento de incapacidade, de pena, de um atendimento

substitutivo, de algo inconstante, sem aprofundamento, sem valorização da deficiência como condição da diversidade. Afinal, a inclusão não precisa de limites, de aptidões, precisa de um trabalho sério que envolva todo um processo socioeducativo de garantia de direitos que quebre com os limites impostos e com a valorização de pseudo-aptidões que podem levar a uma seleção perversa e segregacionista.

Uma outra questão realizada girava em torno do fato de se sentir ou não apto para desempenhar suas funções junto a alunos com algum tipo de deficiência, bem como os motivos da resposta dada. Dentre o total de respondentes, todos disseram não se sentirem aptos ou preparados para atuar. Os principais motivos elencados para essa insegurança, segundo os entrevistados, são a falta de formação específica e continuada; escassez de material didático para alguns tipos de deficiência, como a surdez e a deficiência visual; dentre outros.

Mesmo tendo estudado a disciplina de educação especial, no curso de Pedagogia, sinto que não é suficiente para trabalhar com essa clientela. Quanto ao desempenho das minhas funções, até agora não tenho tanta dificuldade, mas acredito que como já temos esses alunos, a tendência é aumentar. Aí sim será preciso aprofundar os estudos (PROFISSIONAL – 02).

Creio que em alguns casos é possível realizar as adaptações necessárias, porém em outras sinto que falta-me conhecimentos específicos para uma boa atuação junto ao aluno (PROFISSIONAL – 05).

Acredito que preciso estudar mais, conhecer

melhor a realidade dos alunos, bem como suas necessidades (PROFISSIONAL – 07).

Essas três falas destacam com muita propriedade que, apesar dos respondentes terem curso superior, trabalhar em uma faculdade lidando com formação de profissionais liberais para as áreas da educação, do direito e da administração, também enfrentam problemas semelhantes aos profissionais que lidam com outras instâncias do ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Tanto na educação básica como no ensino superior percebe-se que a formação continuada do profissional que atua nesses níveis educacionais assume papel ímpar para a superação das dificuldades encontradas, além da busca por melhores formas de aperfeiçoar a ação educativa.

Também foi questionado aos profissionais se eles já identificaram alunos com algum tipo de deficiência na Faculdade, em quais situações e, em caso positivo, como desempenhavam suas funções no contato direto com esses discentes. Dos onze entrevistados, dez afirmaram já ter identificado alunos com deficiência no exercício de suas funções. A identificação geralmente se deu no contato em sala de aula, no pátio, na secretaria, na biblioteca, dentre outros locais. Além disso, afirmaram que algumas deficiências eram mais visíveis, como o caso dos que apresentavam deficiência física e outras menos perceptíveis, porém identificadas com o desenvolver das ações.

No que tange à execução de suas funções junto ao

deficiente, todos os entrevistados destacaram ações que podem ser entendidas como paliativas e incipientes, mas que surtiram algum efeito positivo, principalmente quando se leva em consideração a falta de formação específica para o trabalho educacional com pessoas com algum tipo de deficiência. Esse fato, muitas vezes agravado na formação inicial dos profissionais que atuam no ensino superior, que nunca sequer ouviram falar de educação especial em seu processo formativo inicial.

Procuro falar mais devagar, chegar mais perto dos alunos para ganhar a confiança. Assim, os alunos ficam mais à vontade para fazerem perguntas (PROFISSIONAL – 07).

Buscando construir estratégias e recursos didáticos que garantam a participação ativa dos alunos (PROFISSIONAL – 11).

Procurando integrá-los e evitando atitudes preconceituosas da minha parte, dos demais alunos e da instituição (PROFISSIONAL – 08).

Um dia foi muito engraçado, já havia conhecido alguns alunos, mas teve um dia que um aluno (por sinal muito bonito) ficou próximo à janela me olhando. E fiquei pensando: “por que este homem está me olhando tanto?”. Alguns minutos depois chegaram os outros surdos, foi quando ele deu um sorriso e fez um gesto com a mão (PROFISSIONAL – 02).

Quanto ao fato de os entrevistados acharem ou não que a Faculdade estava preparada para receber alunos com deficiência assim como nas questões anteriores, sobre estar/sentir-se preparado para o desempenho de suas

funções, dos onze entrevistados dez afirmaram que a faculdade não está preparada para essa clientela tão diversificada.

Não plenamente. Acredito que a escola, de forma geral, não está preparada para o trabalho com alunos deficientes. Falta estrutura física e equipamentos, além da oferta de formação adequada aos professores que atuam com esses alunos (PROFISSIONAL – 04).

Como a maior parte das construções, suas instalações físicas dificultam ou impedem a acessibilidade de alguns deficientes (PROFISSIONAL – 08).

Não há recursos materiais para garantir o acesso de pessoas com deficiências visuais mais severas. As salas são muito cheias e nem sempre garantem que os alunos sentem mais próximos do quadro (PROFISSIONAL – 11).

A maioria dos professores demonstra insegurança para lecionar aos alunos com deficiência. Acredito que se sentem assim porque não tiveram formação na área (PROFISSIONAL – 07).

Nas falas descritas pode-se perceber que o fato de a faculdade não estar preparada para receber alunos com deficiência, na visão dos profissionais, está atrelada à falta de formação docente, falta de infraestrutura e falta de materiais didáticos adequados às diferenças dos alunos.

Os entrevistados também foram questionados sobre se

acreditavam ou não no processo de inclusão. Todos os onze afirmaram acreditar.

Sim. Acredito que esse processo só irá realmente acontecer quando todas as pessoas se conscientizarem de que todos têm o mesmo direito perante a lei, respeitando a individualidade de cada um (PROFISSIONAL – O2).

Sim. Tive alunos com distúrbios da fala, por exemplo, e acredito que o trabalho em sala pode acontecer. Parece-me que o momento cabe à realização de práticas efetivas para lidar com essas questões (PROFISSIONAL – O5).

Acredito sim, embora considere ainda inadequadas as práticas nesse processo, principalmente na educação básica, pois incluir não significa apenas dar acesso à escola, mas também condições de desenvolvimento nela (PROFISSIONAL O4).

Sim, creio que é um processo com muitos percalços que exige organização, mobilização e políticas públicas (PROFISSIONAL – 11).

Percebe-se nessas falas que os entrevistados acreditam no processo, ou ao menos apresentam um discurso bem coerente, além de terem consciência do que significa incluir um aluno com deficiência na educação de modo geral. Se levarmos em conta a afirmação de Mittler (2003, p. 182), de que “o obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e dos professores”, ou seja, a inclusão requer antes de tudo uma mudança de

postura frente ao ser humano, à educação e ao processo educacional; perceber-se-á que os entrevistados, acreditando no paradigma inclusivista, estão dando um passo largo em prol do respeito e da valorização individual no coletivo escolar, para mudança no modo de conceber a educação de pessoas com algum tipo de deficiência inseridas nas classes comuns do ensino. Do total de entrevistados, dois salientaram que nada se modificou, enquanto que nove afirmaram que tiveram que modificar suas práticas para melhor desempenhar suas funções.

Dentre os que negaram pôde-se perceber que um achava que todos os alunos eram iguais e outro destacou que as diferenças não foram percebidas. Isso me fez refletir sobre o modo como se dão as relações interpessoais e a troca de informações entre alunos e professores no ensino superior que fazem com que se fique um período letivo com uma pessoa sem que se perceba alguma característica peculiar desse ser humano. Além disso, numa sala onde todos são iguais, eu não preciso de um planejamento que dê conta das diferenças individuais de cada pessoa. É muito mais fácil pensar uma educação homogênea onde tudo funciona exatamente da mesma forma, do que ter uma educação pautada nas potencialidades de cada um. Percebe-se nisso a continuidade de um pensamento que se alastra desde a educação básica.

[...] ensinar atendendo as diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer

visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN, 2003, p. 71).

Dos que observaram mudanças em seu cotidiano, percebeu-se claramente a valorização da diversidade como mola propulsora das mudanças na práxis educativa: Abriu meus olhos para a questão da ATENÇÃO diferenciada para cada aluno pos, cada um necessita de algo diferente e, às vezes, devido à correria não dá para atender a todos da forma que merecem. Mas sempre procuro dar mais atenção (PROFISSIONAL – 02).

Tive que rever meus conceitos e mudar alguns paradigmas (PROFISSIONAL – 09).

Aumentou a minha sensibilidade e me deixou mais alerta para atender às diferenças (PROFISSIONAL – 08).

Tenho aprendido muito com estas pessoas. Tenho me interessado por escutar e sentir as suas necessidades e, sobretudo, tentado me colocar no lugar delas. Penso que estar em contato com elas humaniza mais nosso trabalho (PROFISSIONAL – 11).

Enfim, foi perguntado aos entrevistados o que achavam que poderia ser feito para que o trabalho junto ao aluno deficiente fosse aprimorado e surtisse melhores resultados na faculdade. Dentre as falas observou-se que os relatos estão muito associados ao que as pesquisas da área têm salientado. Os respondentes destacaram pontos como necessidade de formação específica; melhorias na infraestrutura; reuniões pedagógicas com alunos, professores e demais funcionários; redução no

número de alunos por sala objetivando um atendimento mais específico dentre outros aspectos que mostram uma sintonia muito boa entre o que se espera de um grupo de profissionais formadores de outros profissionais. Afinal, como alerta Bueno (2001, p. 26), não basta apenas matricular o aluno com algum tipo de deficiência, pois,

A simples inserção de alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, pode redundar em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas desses alunos e que correrão o sério risco de continuar reproduzindo os pífios resultados alcançados até agora com sua escolarização.

As falas dos profissionais que participaram desse estudo me fazem refletir que, apesar de algumas contradições, dúvidas, anseios e incertezas, o ensino superior só realizará um processo de inclusão quando as pessoas com algum tipo de deficiência alcançarem o direito de frequentarem este nível de ensino. Com a presença de alunos com deficiência a escola e, conseqüentemente, seu corpo de profissionais terão que almejar possibilidades de trabalho que possibilitem a essas pessoas a garantia de uma educação ilimitada, de qualidade, e condizente com seus desejos e aspirações. As falas dos entrevistados mostram que isso é possível.

Considerações finais

O estudo desenvolvido revelou, dentre uma série de outros aspectos e fatores importantes para o aprimoramento da práxis socioeducativa junto ao aluno com e sem

deficiência no espaço comum do ensino superior, que o grupo de profissionais da faculdade privada que serviu de base para a pesquisa, assim como a própria instituição onde trabalham, vêm desenvolvendo uma ação que pode ser considerada como tendo uma postura inclusivista, ou mesmo está caminhando em direção a este fim.

Apesar de ainda estar engatinhando, de acordo com informações de direção, a instituição tem investido esforços e recursos na melhoria da qualidade dos serviços prestados. Para tanto, vem ampliando suas instalações físicas com a construção de novas salas de aula, laboratórios de informática e auditórios; aquisição de novos equipamentos tecnológicos como computadores, aparelhos de projeção, televisores e aparelhos de DVD; ampliação do acervo bibliográfico; incentivo aos professores para que cursem mestrado ou doutorado, além da participação em eventos; apoio financeiro à organização de eventos regionais que tratem das áreas de atuação da faculdade; mudança na grade curricular do curso de Pedagogia, com a inserção das disciplinas de LIBRAS e Educação e Relações Étnico-Culturais, objetivando ampliar o leque de informações do corpo discente.

Em relação ao grupo de profissionais entrevistado, percebi que se trata de um grupo comprometido, que tem buscado – mais por recursos próprios – uma formação continuada para dar conta da diversidade discente, que é uma marca da FSG; tem tido um interesse muito grande em aprimorar sua práxis e tem conseguido superar as dificuldades impostas pela falta de uma formação inicial consistente e que estava inserida num contexto social muito diferente do que se vivencia neste início de século. Entretanto, sem desmerecer os pontos positivos

destacados, a pesquisa revelou que a Faculdade, apesar de estar se abrindo à valorização da diversidade, ainda precisa rever alguns pontos que são de extrema importância para que a implementação de uma política/proposta educacional inclusivista seja concretizada plenamente. Dentre esses pontos, este estudo sugere que a instituição trabalhe no sentido de:

- dinamizar as práticas socioeducativas, estimulando o corpo docente, discente, técnico, pedagógico e de apoio à valorização de suas potencialidades;
- promover debates e grupos de estudo entre todos os profissionais, abordando assuntos conflituosos do cotidiano educacional;
- propiciar momento de formação continuada em serviço na instituição a partir das demandas observadas;
- realizar atividades de integração interpessoal entre os alunos dos diversos cursos oferecidos almejando eliminar barreiras sociopsicológicas causadoras de discriminação por qualquer motivo, que estejam cristalizadas em forma de estigmas, estereótipos e preconceitos;
- criar grupos de pesquisa permanentes para produzir novos conhecimentos a partir da nova realidade educacional que o paradigma da inclusão trouxe;
- avaliar constantemente a infraestrutura das instalações, dos equipamentos e das matrizes curriculares para que sejam ferramentas de inclusão, tornando o ambiente institucional acolhedor, dinâmico e prazeroso para todos os seus sujeitos;
- proporcionar uma gestão colegiada pautada

nos princípios da autonomia institucional e nos princípios da gestão democrática, dando voz aos sujeitos da educação;

- criar mecanismos internos de valorização profissional com destinação de recursos financeiros e materiais para a publicização das produções docentes e discentes;
- promover ações no sentido de que a instituição de ensino superior se prepare de forma contundente para que essa clientela não receba um ensino de baixa qualidade, buscando parcerias com outros setores públicos, privados, filantrópicos e não governamentais;
- planejar ações prévias visando ao atendimento educacional especializado, em parceria com as áreas da instituição através de um planejamento integrado para aprimorar a práxis educativa, ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno deficiente se apropriar do conhecimento de forma ampla, sem ficar alheio aos momentos propiciados pela instituição.

Em suma, o estudo também revelou que os alunos com deficiência estão alcançando outros níveis de ensino e estão derrubando tantos muros de descrença, mostrando que esse grupo de pessoas tem capacidade para superar dificuldades que durante anos interferiram de forma negativa em seu processo de subjetivação e construção identitária, chegando ao nível superior que, por sua vez, não pode reproduzir os mesmos erros e mazelas vistos nos outros níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. (Org.). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BUENO, José G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*. v. 09, n. 54, jan./fev. 2001. São Paulo: Mennon, 2001.

DRAGO, Rogério. *Infância, educação infantil e inclusão*. Vitória: Aquarius, 2007.

FÁVERO, Eugênia A. Direito à igualdade e à diversidade: condições de cidadania. *Ensaio Pedagógico*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERREIRA, Maria C. C. Formação de professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Paulo: EdUFSCar, 2004.

FERREIRA, Maria C. C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas escolares. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Maria E. C.; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JESUS, Denise M. de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa em educação especial: mapeando*

produções. Vitória: Edufes, 2006.

LIMA, Priscila A. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, Maria T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2007.

_____. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo J. Formação continuada para atender à educação inclusiva. *Ensaio Pedagógico*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia G. Perceptivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. *Escola inclusiva*. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MIRANDA, Theresinha G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D. M. de et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In: JESUS, D. M. de et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educativas especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE E ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ENTRE DESAFIOS E BUSCAS

*Laura Ceretta Moreira*⁶¹

Reflexões iniciais

Este texto foi construído para estabelecer “um diálogo” com os participantes do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: “diversidades e práticas educativas inclusivas”. Este diálogo consiste em um breve relato de experiências no que concerne as práticas pedagógicas com alunos que possuem necessidades educacionais especiais (NEEs) na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Esta temática faz parte de meu cotidiano na Universidade Federal do Paraná (UFPR) há 12 anos e foi foco de meus estudos de doutoramento em educação, concluídos em 2004. Todavia, não significa que se trate de um tema *simples* a ser abordado, ao contrário, se reveste de um grande desafio, pois retrata parte da inclusão/exclusão vividos na universidade.

Dentre as inúmeras questões que nos instigam ligadas à inclusão, sem dúvida a prática pedagógica tem se

⁶¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Napne (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais). Coordenadora do Programa Incluir SESU/SEESP na UFPR e coordenadora do Polo UFPR do Curso de Graduação à Distância Letras-LIBRAS. lauracm@ufpr.br

revestido de complexidade e, notadamente nos dias de hoje, quando a perspectiva inclusiva de todos os alunos e suas respectivas especificidades na sala de aula é um desafio a ser enfrentado em todos os níveis e modalidades de ensino.

Que os alunos são diferentes uns dos outros e que a sala de aula é um espaço onde convivem, lado a lado, professores e alunos com origens sociais, culturais e econômicas das mais diversas, com saberes, valores, desejos e vivências os quais, mesmo com algumas afinidades, são únicos na sua individualidade, parece ser um consenso entre os professores. Contudo, a diversidade e a diferença têm representado uma dificuldade concreta da educação infantil à superior. (MOREIRA, 2004)

O Censo Escolar/MEC/INEP (2006) indica um avanço de 136% das matrículas de alunos no ensino superior entre 2003 e 2005, passando de 5.078 alunos para 11.999. Esta radiografia nacional demonstra o compromisso da universidade, em face da complexidade e da extensão da exclusão das pessoas com NEEs no Brasil, em busca de uma educação inclusiva. Neste contexto, a universidade não pode se furtar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e rótulos que discriminam e classificam diferença e inferioridade como sinônimos. Sem dúvida, como adverte VIZIM (2003), não é tarefa fácil propor alternativas para reverter o quadro de injustiças e de usurpação dos direitos dessa parcela da população.

Práticas Pedagógicas Inclusivas na Universidade

O presente texto levanta algumas questões referentes às práticas pedagógicas vivenciadas por professores universitários que atuam com alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais em cursos de graduação e pós-graduação. Os dados e depoimentos aqui trazidos resultam — como já mencionado anteriormente — dos estudos de doutorado e do trabalho diário desenvolvido na coordenação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR (Napne) ⁶². Este espaço foi idealizado para a reflexão de políticas e práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade, promoção de cursos de capacitação e grupos de estudos e para a elaboração e execução de pesquisas com dimensão multidisciplinar na área das necessidades especiais. Em linhas gerais os objetivos do NAPNE são os de oferecer alternativas de inclusão e permanência às pessoas com necessidades especiais — alunos, professores e servidores — na UFPR. Neste sentido, atende a comunidade universitária que possui deficiências físicas, visuais, auditivas, múltiplas ou que apresenta dificuldades na área emocional, bem como estudantes com altas habilidades/superdotação; oferece os programas de apoio didático-pedagógico e de apoio psicológico às pessoas da comunidade universitária e conta com o laboratório de acessibilidade (com equipamentos e programas adaptados para as várias áreas das NEEs).

Tendo em vista o recorte do texto, trataremos neste momento do Programa de Apoio Didático-Pedagógico (PADIP), que acompanha alunos e professores que buscam o NAPNE para receber orientações e acompanhamento. Semestralmente, o referido programa realiza a atualização de dados com relação

⁶² O NAPNE é um núcleo da Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante (PROGRAD). Sua equipe é formada por profissionais da área visual, físico-motora, da surdez, da superdotação, da psicologia, da fonoaudiologia, da tecnologia assistiva, estagiários e bolsistas de diversos cursos da universidade.

ao número de alunos⁶³ com NEEs na universidade. Por meio de entrevistas às coordenações de cursos, é buscado o contato com os alunos e, respectivamente, se coloca à disposição para colaborar com professores que desejarem.

Em linhas gerais, ao chegar no NAPNE o aluno realiza uma entrevista inicial e, a partir de então, é traçado um plano de ação e de organização de apoios e recursos pedagógicos, planejamento de estudo, orientação na realização de tarefas e, a critério do aluno (a), a realização de contato com seus professores.

Com relação ao professor o procedimento é semelhante, pois este, ao buscar o Napne, é convidado a participar de uma reunião que objetiva conhecer suas necessidades e prováveis dificuldades. Na sequência é realizada uma entrevista inicial a fim de traçar orientações relacionadas, sobretudo, a sua prática pedagógica.

A entrevista inicial aos alunos aborda os seguintes aspectos: a) caracterização geral do aluno; b) situação acadêmica; c) situação de ensino e aprendizagem; d) relações interpessoais; e) universidade e inclusão; f) informações adicionais. Já o roteiro da entrevista com docentes trata dos seguintes elementos: a) dados de identificação; b) prática pedagógica; c) universidade e inclusão d) informações adicionais.

Visando à delimitação do tema a ser apresentado neste trabalho e a importância que vem sendo evidenciada na experiência da UFPR, com relação às concepções de diferença e deficiência e às práticas educativas

63 Segundo levantamento realizado em junho de 2008, a UFPR contava com 92 alunos com NEEs.

estabelecidas em sala de aula, por alunos e professores, este foi o recorte estabelecido para discussão a partir deste momento.

Na busca diária em apoiar alunos e professores em sala de aula, começamos a perceber a relação estreita entre a prática pedagógica do professor, o processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEEs e as concepções de diferença e deficiência.

De fato o que ocorre na universidade é o que se dá em outros níveis e modalidades de ensino, ou seja, as situações descritas pelos professores nas entrevistas e nas reuniões de trabalho revelam o quanto o desconhecimento provoca a perpetuação de atitudes preconcebidas e concepções estereotipadas que influenciam a prática pedagógica. Dentre os depoimentos dos professores destacamos:

Minha primeira experiência foi muito ruim, pois não sabia como agir com o aluno cego. Eu entrava em sala de aula me sentindo mal, foi um semestre muito difícil. Às vezes eu entrava já pensando na hora de sair da sala. Creio que a turma percebeu isso, pois minha postura docente demonstrava meus sentimentos. Já minha segunda experiência tem sido bem melhor, tenho mais informação sobre cegueira e a presença do aluno é encarada com mais naturalidade.

Nos primeiros meses eu não sabia como agir em sala de aula e acabei dando muita atenção ao aluno deficiente, superprotegendo. À medida que fui conhecendo o aluno fui mudando minha prática em sala de aula.

Percebi que dê um lado estava com medo do desconhecido, e de outro, revelando um preconceito latente, isto me fez rever posições, concepções”. Foi um processo difícil, mas importante que passei nas primeiras semanas em sala de aula.

Senti um impacto muito grande. No primeiro momento, fiquei um pouco desequilibrada, não sabia como me dirigir a ela. Normalmente, tenho muita interação com os meus alunos, mas, diante dessa situação, fiquei sem saber o que fazer [...] Inicialmente, fiquei com medo de estar dando muita atenção, porque, como ela senta bem na frente, eu me flagrei dando [lhe] uma atenção especial, fazendo um diferencial muito grande na maneira de tratá-la. Dei-me conta que este não era o caminho correto.

Eu vi com muito entusiasmo e prazer o fato dessas pessoas com deficiência terem oportunidade de fazerem um curso superior. Eu me senti entusiasmado com isto, sinceramente. Foi um desafio em sala de aula.

A maioria dos professores, ao se depararem em sala de aula com um aluno que foge aos “padrões da normalidade”, sente-se despreparado e podem experimentar sentimentos de ambivalência, pois aversão e compaixão parecem se confundir em algumas situações. Por outro lado, a superação e a re-significação de suas posturas têm ocorrido, à medida que possuem mais conhecimentos sobre aluno e convivem com ele em sala de aula. As impressões e representações dos professores geralmente são percebidas pelos alunos, visto que com frequência os mesmos relatam o quanto

o professor, de uma forma ou de outra, expressa suas concepções na sua prática pedagógica diária. Eis algumas de suas falas de alunos:

Quando entrei aqui, todo mundo, tanto colegas, como professores, me olhavam e diziam: Meu Deus, e agora? É duro, mas eu tive que provar mesmo, tanto para meus professores, como para os meus colegas, que eu tinha capacidade.

Ser deficiente na universidade é ser visto como alguém que está fora dos padrões duas vezes. Primeiro, porque é deficiente; segundo, porque consegui chegar à universidade.

Ter uma deficiência na universidade, na rua, na sociedade em geral, na família, é sempre uma luta constante. Muitas vezes os professores partem do princípio de que a gente não pode, não tem competência, não vai conseguir, que é um pobre coitado.

O professor, muitas vezes, não consegue separar na sua prática em sala de aula o que pensa e sente sobre o deficiente.

Aqui, é elucidativo o pensamento de Amaral (2001), que entende a deficiência como uma condição global distribuída em duas condições: deficiência primária (deficiência e incapacidade) e deficiência secundária (desvantagem). A primeira está remetida a aspectos descritivos e intrínsecos; a segunda, a aspectos relativos, valorativos e extrínsecos. A deficiência secundária está ligada ao conceito de desvantagem, que só é possível num esquema comparativo entre o deficiente e o “não

deficiente”. Esta visão incide sobre os fatores extrínsecos, como é o caso da deficiência primária, que está ligada à leitura social, ao que é instituído e dado como “normal”. Assim, as chamadas “deficiências secundárias”, ou seja, aquelas criadas socialmente acabam por estigmatizar e até impor a superação dos limites próprios da deficiência e dos que lhe são impostos pela própria representação de “ser deficiente”.

Os relatos dos estudantes com deficiência demonstram o quanto sua condição incide numa luta diária em “provar” as capacidades que lhes são próprias. Apesar de perversa, esta situação revela que não se deixaram enredar por sentidos de inferioridade e dependência com relação aos outros. Isto contraria o que socialmente lhes foi instituído, ou seja, a representação de invalidez, incapacidade e inferioridade, que reforça a idéia de que o deficiente é um eterno necessitado da caridade alheia e da compaixão do outro.

Entretanto, o aluno que apresenta superdotação/ altas habilidades, também relata o quanto as ideias preconcebidas acerca do superdotado influenciam a prática pedagógica do professor.

Achei melhor não comentar com os professores que fui avaliado como superdotado. Temi que os professores mudassem em sala de aula comigo, ou pensassem que eu estava afrontando seu conhecimento.

Quando se tem uma habilidade em maior grau que o normal, e isso vem a tona na sala de aula, também se enfrenta muitos preconceitos. Geralmente os professores mudam em aula com

o aluno, passei por isso na escola e não quero essa experiência novamente na universidade.

Segundo Perez (200), as altas habilidades/superdotação são alvos de mitos e crenças na sociedade que inúmeras vezes colaboram com o processo de exclusão desses alunos. Para Alencar (2001, p. 125), o mito que afirma que “o superdotado teria recursos suficientes para crescer sozinho, que nada deveria ser feito no sentido de oferecer-lhe um ambiente especial, dadas as suas condições privilegiadas em nível de inteligência e criatividade” ainda é muito forte no meio educacional.

A universidade, como qualquer instituição de ensino, enfrenta dificuldades para lidar com os estudantes que requerem ajudas específicas para aprender ou avançar em sua aprendizagem e que possuem condições consideradas “fora do padrão da normalidade”. Há que se considerar que as representações e significações evidenciadas neste estudo articulam aspectos subjetivos e condições objetivas em que tais representações e significações foram e são criadas e recriadas socialmente. Não se pode pensar em representações e significações da diferença sem vinculá-las ao socialmente estruturado, aos conceitos e visão de mundo e, especificamente neste estudo, às práticas educativas.

No dizer de Veiga (1994), a prática pedagógica é o conjunto das ações e trabalho realizado por todos no espaço escolar, do ideário pedagógico, das ideias que fundamentam o trabalho do professor, e de toda comunidade escolar, do ideal de sociedade e educação. Portanto, as práticas pedagógicas se constituem por ações, conhecimentos e valores do interno de um processo intencional e sistematizado, com finalidades

educativas e formativas, que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos.

Refletir sobre as relações estabelecidas na sala de aula universitária é evidenciar que a prática pedagógica vai além da figura do professor (como aquele que ensina), do aluno (como aquele que deve aprender), da disciplina (o assunto transmitido e dominado pelo professor) e do método (a forma como o professor transmite o conhecimento). Na verdade, há um processo de interação com o meio social em que mediação e internalização aparecem como aspectos preponderantes para que ocorra a aprendizagem e, conseqüentemente, o conhecimento.

De acordo com Magalhães (2001), há um conflito de representações sobre normalidade/deficiência, de efeitos consideráveis na prática pedagógica — metodologias de ensino, formas de avaliação, currículos formais — e nas interações cotidianas estabelecidas entre professores, alunos e a comunidade escolar em geral. É preciso ter em mente que lidar com a diferença na sala de aula significa necessariamente romper com as concepções estereotipadas. E a aceitação e o respeito à diversidade não é tarefa que diz respeito apenas à capacitação de professores e à existência de condições humanas e materiais nas instituições de ensino. O que não significa negar o importante aspecto técnico na prática educativa inclusiva, “mas pensar essa prática como um momento de vislumbrar a construção da identidade da pessoa com deficiência na busca da superação de estereótipos e preconceitos” (MAGALHÃES, 2001, p. 6).

Mesmo que, tradicionalmente, as sociedades idealizem padrões e modelos e que tudo aquilo que foge ao instituído tem grande possibilidade de ser carregado de estigmas e desvios, não se pode naturalizar este tipo de atitude como fruto da produção “normal da anormalidade” e acreditar na imutabilidade do que está posto.

Desafios e possibilidades: a universidade em busca da inclusão

Nos relatos dos estudantes há evidências de que alguns professores estão assumindo uma postura mediadora na construção dos conhecimentos e no estabelecimento das relações interpessoais. Os professores afirmam que a presença dos alunos com NEEs, mesmo que de início isto tenha provocado certa desestabilização em sua prática pedagógica e, em alguns casos, trazido à tona sentimentos de insegurança e instabilidade, pouco a pouco foram assumindo uma postura livre de práticas discriminatórias e segregativas. Esse movimento dos professores deve ser encarado como um avanço a uma concepção fundada na diversidade humana que se concretiza para além do discurso e se materializa nas ações cotidianas em sala de aula.

Foi possível constatar o quanto as representações e significados das deficiências/diferenças necessitam ser trazidos à tona, pois se observa que a estigmatização e o preconceito estão presentes nas relações construídas em sala de aula. Contudo, há que evidenciar que o conhecimento sobre deficiências, as vivências e convivências com esses alunos estão gradativamente incorporando a construção de novos significados com relação às necessidades educacionais especiais, o que, sem dúvida, é indispensável para uma prática

educacional inclusiva. Há que se registrar, também, a existência daquele professor disposto a romper com o padrão instituído de sujeito universal e comprometer-se com o direito de inclusão.

Uma universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro, não surge por decreto, nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se por meio de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes, movidas pelo silêncio parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente pode ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio, sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é constituída pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é plural e não uniforme.

A universidade, em especial a pública, possui o compromisso social e acadêmico de renovar constantemente seu papel, no sentido de repensar um acesso mais democrático e de garantir permanência a todos os estudantes. Isto exige que se desencadeie o esforço de repensar um fazer universitário comprometido com uma educação que prime por participação e plena igualdade de direitos — independentemente de condições pessoais, sociais ou culturais. Isto significa respeitar as diferenças e assumir que a prática pedagógica cotidiana defronta-se com o imprevisível e o heterogêneo, mesmo diante do planejamento mais detalhado e organizado, quer da instituição, quer do professor.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade e Educação de Superdotados*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. Censo Escolar ano de 2006. Brasília. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: maio 2008.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. *Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2001.

MOREIRA, L. C. *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. 2004. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2004.

PÉREZ S. G. B. *O aluno com altas habilidades/ superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser?* Curitiba. Portal de Educação do Estado do Paraná, v. 1, p. 1-11, 2004.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VIZIM, M. *Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade*. In: Silva, S.; VIZIM, M. (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 49-71.

CONHECIMENTO E ELABORAÇÃO CONCEITUAL: RELAÇÕES DE ENSINO

Anna Maria Lunardi Padilha⁶⁴

Primeiras palavras

Certa vez, durante um curso que eu ministrava para professores de uma rede municipal de ensino, um deles me confessou, seguido de outros colegas, que com ele concordavam: Nosso projeto pedagógico inclui visitas a museus, cinema, teatro, biblioteca e mesmo assim temos um número elevado de crianças que não sabem ler e escrever. Não entendo. Afinal, a gente dá a eles tantas oportunidades e parece que não aproveitam.

O discurso desses professores provocou-me, pois a nossa luta é justamente pelo acesso aos bens culturais da humanidade da classe que vive do trabalho. O projeto educacional desse município contemplava esse acesso. Os alunos tinham a oportunidade de sair das favelas, das zonas periféricas dessa cidade grande e, por meio da escola, podiam vivenciar as mesmas situações que a classe média vivencia. Ora, não é isso que queremos da escola? Não é ela quem deve, por excelência, providenciar organizadamente a transmissão e assimilação do conhecimento elaborado?

Na tentativa de entender melhor o que se passa, tento refletir sobre algumas questões articuladas entre si e

64 UNIMEP, SP anapadi@terra.com.br

absolutamente dependentes umas das outras.

A “escola para todos”

Se, não muito antigamente, os alunos que vivenciavam situações concretas de vida semelhantes aos que a instituição escolar exigia frequentavam a escola e nela permaneciam até o final dos anos escolares, nessas últimas décadas, o discurso predominante é o da democratização ou da “escola para todos”. Ora, se esse discurso predomina é porque ela não era para todos. Toda afirmação contém em si uma negação. A entrada, na escola, de crianças e jovens que estavam fora dela traz consequências para ambos: a conservação da escola que existia não dá conta do acesso de todos: criou-se essa ilusão que aos poucos deixa cair sua máscara, ou seja, os diplomas iguais que aparentemente todos recebem não têm o mesmo valor para os diferentes grupos sociais, como explicam Bourdieu e Champagne (1998). Começam a predominar — e ainda permanecem com força — os discursos de que as crianças não aprendem e os professores não estão preparados — as distâncias permanecem sob a aparência de que as chances são dadas.

Maltratadas e mutiladas estão as imagens da escola e dos alunos e incompetente está o estado, que de tempos em tempos, e às vezes ao mesmo tempo, elabora propostas compensatórias.

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias, quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que

recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Alfabetizar é compromisso político

Poderíamos pensar que caminhamos para que a leitura e a escrita sejam realidade nacional. O documento a seguir parece apontar para isso.

OFÍCIO CIRCULAR Nº 262/2008/MEC/SEB/DCCOCEB/
COEF

Brasília, 20 de março de 2008.

Senhor (a) Diretor (a),

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), organizou a Provinha Brasil. Ela é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e vai oferecer às redes de ensino um instrumento para que possam acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização de cada escola pública brasileira. A Provinha Brasil se diferencia das demais avaliações que vêm sendo realizadas porque **fornecerá respostas diretamente aos professores responsáveis pela alfabetização e gestores da escola**, colaborando para uma avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico⁶⁵ (negrito meu).

A intenção expressa foi a de verificar se os alunos da rede pública estão efetivamente alfabetizados aos oito anos de idade, afirmando que se isso não estivesse acontecendo, condições seriam criadas com a finalidade

65 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/oficio_provinha.br>. Acesso em: 8 jun. 2008.

de “corrigir o problema”, atendendo cada vez mais cedo os alunos com “dificuldades de aprendizagem”. Mas os professores já verificaram e verificam quando seus alunos não estão aprendendo, pois estão diariamente com eles. Suas angústias e tentativas, ora bem sucedidas, ora mal, estão no seu cotidiano. De quais respostas esse documento está falando? E as avaliações que são realizadas por cada professor com sua turma de alunos? Parece que estão querendo dizer que as instruções de *o quê* e *como* fazer virão por decreto.

Com a Provinha, o MEC pretende verificar se os alunos da rede pública são efetivamente alfabetizados aos oito anos. **Se isso não ocorrer**, serão criadas as condições para corrigir o problema, **com aulas de reforço**. A meta do MEC é que nenhuma criança chegue à quarta série do ensino fundamental, aos nove ou aos dez anos, sem domínio da leitura e da escrita, como ocorre hoje em muitos municípios⁶⁶ (negrito meu).

Repetindo: “se isso não ocorrer”. Que um número elevado de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental não está lendo e escrevendo, já é fato comprovado. Não há dúvidas. A partícula “se” revela o eufemismo com que os órgãos públicos tratam a questão da educação escolar. Ironia que se estende à saúde, à moradia, ao trabalho, à agricultura...

A providência que prometem são as “aulas de reforço”. Ora, onde estão as salas de apoio? O que se faz nelas? O que fazem os professores nos seus Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)? O que, realmente, ainda

66 <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/provinha>>. Acesso em: 8 jun. 2008.

não existe de forma sistematizada e nacional? Faço questão de a cada oportunidade lembrar o que diz Mészáros (2005) em relação às providências que são tomadas pelos órgãos públicos. Insiste que não haverá universalização da educação sem a universalização do trabalho por serem indissociáveis e substanciais a todos os seres humanos.

Cair na tentação dos reparos institucionais formais – passo a passo, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desta lógica autocentrada no capital (p. 48).

Enquanto continua a luta por um sistema educacional escolar que não esteja a serviço da perpetuação da ordem social alienante já internalizada pelos indivíduos, a organização das práticas educativas está diante da grande questão de fundo: o que nossos alunos estão aprendendo está na direção de conduzir à autorrealização de indivíduos socialmente ricos, como diz Marx (1978)? Não é preciso esperar a chegada de um momento favorável em um tempo indefinido; algo diferente pode começar agora sem perder de vista que somente a universalização do trabalho e da educação levarão, necessariamente, à igualdade substancial de todos os seres humanos, como aponta Mészáros na obra citada.

Alfabetizar é prática pedagógica intencional e sistemática

A elaboração da escrita não é algo individual, mas cultural; não se dá independente do contexto social;

e a escola é o mais importante contexto social para aprender a ler e a escrever.

Com a alfabetização, começa um novo período de elaboração conceitual por meio de experiências concretas de utilização da escrita. Pela mediação do adulto, de quem recebe informações sobre o sistema convencional da escrita, a criança tenta seguir quem sabe e vai se apropriando dos mecanismos da escrita simbólica que foi e é culturalmente elaborada.

As crianças vão à escola para aprender a ler e escrever e se apropriar de outros tantos conhecimentos que cabe à escola ensinar. A leitura e a escrita são responsáveis pelo desenvolvimento das funções superiores – propriamente humanas: Por meio delas pode-se conhecer o mundo de forma científica, desvendar o desconhecido, reivindicar, ter prazer, lazer, informações, além de serem importantes meios para conhecer o mundo. Mas o fracasso no ensino da escrita e da leitura tem impedido que uma importante parcela de nossa população faça parte do grupo dos letrados – dos que utilizam a leitura e a escrita como parte da vida em sociedade. Convivemos com um alto índice de analfabetismo funcional. Por quê? Nem todas as crianças chegam à escola com as experiências necessárias para a aquisição da escrita. Muitas precisam da escola para que possam entrar em contato, às vezes pela primeira vez, com toda a agenda escolar (lápiz, cadernos, direção da escrita, saber copiar, desenhar...). E nem todas conseguem aprender tudo isso em classes lotadas como são as nossas, ainda mais se não forem ensinadas.

Se para Marx o produto não se separa dos modos de produção, para os estudiosos de sua teoria que se

debruçam sobre o tema da educação, os produtos do ensino não se separam das formas como se processaram, portanto, as formas, os processos e os métodos são fundamentais para que os alunos se apropriem dos conhecimentos.

Apropriação dos conhecimentos sobre leitura e escrita: independência entre oralidade e escrita

Vygotsky (1934/1993), quando da produção de sua obra *Pensamento e Linguagem*, dedica-se ao estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade infantil. Nessa obra, explica sobre o papel da instrução e expõe uma série de questões relativas às suas pesquisas sobre o ensino. A respeito da leitura e da escrita, diz que a linguagem escrita não é uma simples tradução da linguagem oral — diferencia-se tanto em seu modo de funcionamento quanto em sua estrutura: não tem som, não carrega consigo as expressões corporais, os gestos. Essa independência da oralidade e o distanciamento da interação face a face é uma das principais dificuldades nesse processo de alfabetização, pois exige consciência dessa diferença e a intencionalidade. Nada simples! Consciência e intenção — repito — que se os professores não conhecerem bem e não levarem em consideração nas escolhas de seus modos de ensinar, poucos resultados vão obter. Principalmente quando seus alunos não tiveram, antes da escola, experiências suficientes com a escrita e sua função social.

Depois do que já sabemos do caráter consciente e voluntário da linguagem escrita, podemos chegar à conclusão — diz Vygotsky — de que a escrita permite que o aluno chegue a um grau mais elevado em seu

desenvolvimento da linguagem.

A relação entre o ensino e o aprendizado, no entanto, não segue uma correlação temporal. A instrução se antecipa sempre ao desenvolvimento: “Se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento” (Idem, p. 236). O desenvolvimento, no entanto, acontece em um ritmo diferente da instrução porque o desenvolvimento não obedece a um programa escolar e não há coincidência entre esses dois processos. Quando o professor está ensinando, apenas está começando a elaboração conceitual.

A não coincidência temporal entre o ensino e o aprendizado traz implicações de caráter radical para a prática pedagógica. Com certeza não mais ouviríamos queixas assim: *Eu ensinei, foi ele que não aprendeu. Eu falo e não adianta. Os alunos não prestam atenção porque a gente fala e eles não lembram mais, nem no dia seguinte.* É errado, diz o autor, pensar que o tempo letivo coincide com o tempo da elaboração conceitual do aluno. O desafio pedagógico é justamente descobrir a lógica interna do desenvolvimento que depende do curso diferente da instrução.

Conceitos espontâneos e conceitos científicos

muito comum ouvirmos acerca da prática pedagógica: *É preciso respeitar os conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana, de seu meio social.*

Sem dúvida, o que nossas crianças aprendem no dia a dia vai constituindo seus modos de ser, de pensar, de agir, de querer, de sentir. Suas interações com os adultos,

com crianças mais velhas e com produtos culturais, vão dirigindo a linguagem, a imitação, a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, os valores, os hábitos. Em outras palavras: os significados das palavras e das ações vão sendo apropriados nas relações sociais concretas da vida. Esses significados evoluem, transformam-se. Se aprendem a repetir palavras e ações no início da vida, vão, aos poucos, aprendendo novos significados para as mesmas palavras e ações. Vygotsky, na mesma obra, lembra que quando uma palavra nova é aprendida pela criança, seu desenvolvimento mal começou, porque uma palavra sem significado é um som vazio — “o significado é a característica necessária, ou seja, é constitutivo da própria palavra” (Idem, p. 289).

Para que a prática pedagógica cumpra seu papel — o de transmitir saber sistematizado, metódico e científico, que na perspectiva de Marx é a socialização dos meios de produção — precisa deixar de ser exclusividade da classe dominante. Daí surge o problema da transformação do saber espontâneo ou cotidiano em saber escolar ou científico. Problema esse que merece atenção especial quando tratamos da classe que vive do trabalho, dos empobrecidos e dos deficientes.

Nas interações escolarizadas — de orientação sistematizada, organizada, intencional, ou seja, nas relações de ensino, os conceitos espontâneos ou cotidianos são apenas pontos de partida e jamais pontos de chegada. É o professor quem

[...] destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção das crianças para eles; induz à comparação entre informações e significados, possibilita a expressão

das elaborações das palavras, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza elaborações iniciais da criança, levando a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 112).

Tais procedimentos teórico-metodológicos devem orientar as práticas pedagógicas e, no que se refere a este texto, de modo especial, a alfabetização e o letramento.

Quanto à dinâmica do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, Vygotsky, na mesma obra que subsidia esta análise, diz que:

[...] não existe relação única e constante entre desenvolvimento e instrução – os conceitos cotidianos preparam a criança para assimilar os conceitos científicos e os conceitos científicos representam uma enorme possibilidade para o desenvolvimento psíquico da criança, colocando os reflexos da realidade em determinados sistemas, convertendo os processos de sua atividade mental em conscientes e arbitrários (1993, p. 462).

A elaboração dos conceitos científicos ou escolares vai modificando os conceitos espontâneos ou cotidianos. A cada nova aprendizagem sistematizada, novas formas de pensar a própria vida vão se estabelecendo. Quanto mais se aprendem na escola os saberes organizados, mais se desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos. Se escrever era apenas rabiscar em uma folha de papel, alfabetizar-se e letrar-

se transforma os rabiscos em uso intencional da escrita no cotidiano. Se escrever era apenas juntar letras ou sílabas, no início da escolarização, escrever cartas e narrar, fazer relatórios e informar, descrever e denunciar deliberadamente aponta para a elaboração do conceito científico de escrita. Se ler era tarefa de decifração e soletração, adquire função vital na sociedade letrada da qual fazemos parte. Com certeza nossos alunos chegam à escola com muitos saberes. No entanto, esses saberes são apenas pontos de partida.

Aprendemos se já sabemos

Outra questão relevante para as práticas pedagógicas e que deve fazer parte da formação do professor diz respeito às possibilidades de conhecer o novo, o que ainda não se sabe. Por que somos capazes de elaborar um novo conceito? Porque outros estão articulados e estreitamente ligados a ele. Só aprendemos se já sabemos! Tal afirmação parece, a princípio, contraditória, mas a essência do desenvolvimento do conceito, como diz Vygotsky, é um ato de generalização, ou seja, a passagem de uma estrutura de generalização para outra. “No momento em que a criança assimila uma nova palavra, relaciona com um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não finaliza, só começa” (Idem, p.184). Não é possível, nessa concepção, o ensino direto dos conceitos, pois seria uma prática inócua, uma assimilação não reflexiva, um simples verbalismo. Um conceito é mediador de outro.

Tais considerações teóricas têm implicações diretas no ato de ensinar e aprender. O que já sabe meu aluno sobre a escrita? Como sabe? Somente quando o aluno toma consciência dos conceitos cotidianos que já elaborou em

suas experiências de vida social é que pode diferenciá-los dos conceitos científicos. Somente quando sabe o que sabe pode elevar o nível de seus conhecimentos. Mas quem o ajuda nessa difícil tarefa? Quem faz com ele esse trajeto?

Quantas vezes o que dizemos parece ser de fácil compreensão quando, na verdade, não há um encontro de significados! “A elaboração conceitual da palavra não é resultado de um processo individual (cognitivo). Ele é resultado da prática social da criança nas diferentes instituições sociais” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 103). Não se trata, portanto, de esperar um desenvolvimento cognitivo deste ou daquele nível. Compartilhar palavras que parecem fazer os mesmos sentidos para professores e alunos é ignorar as diferentes experiências de vida social deles em relação às nossas. A aquisição de novos conceitos acontece na dinâmica das interações mediadas pelo professor e supõe que o professor saiba como se dá a elaboração conceitual, que processo é esse, que significados estão postos pelos adultos e pelas crianças. O que nos mostram elas no que dizem, no que respondem, no que perguntam, no que fazem, como vivem esse rito de passagem dos conceitos cotidianos para os sistematizados.

A elaboração da escrita não é ato individual, mas cultural

Com a alfabetização, começa um novo período de elaboração da escrita e do conceito de escrita. Trata-se de elaboração conceitual, por meio da mediação dos signos, na interação, pela linguagem, na linguagem e com a linguagem. Trata-se, portanto, de experiências concretas de utilização da escrita.

Pela mediação do adulto, de quem recebe informações sobre o sistema convencional da escrita, a criança tenta seguir quem sabe e vai se apropriando dos mecanismos da escrita que foi e é culturalmente elaborada.

Trata-se de uma enorme contribuição teórica para que a escola possa, autonomamente e por meio de suas escolhas metodológicas, auxiliar a criança a se apropriar da escrita e da leitura.

É uma reivindicação antiga dos professores que as salas de aula tenham menos alunos para que possam auxiliar cada criança em suas necessidades. Mas, como dissemos em outro momento, há uma história política e econômica que explica esse fato, sem, no entanto, justificá-lo. A nossa luta não é só ensinar, mas conseguir condições para ensinar bem e a todos.

Nossos fundamentos são bases de nossas práticas

Quando acreditamos: a) que a criança constrói seus conhecimentos sobre a escrita de dentro para fora; b) que as estruturas cognitivas são biológicas, individuais e só se pode ensinar quando as estruturas estão desenvolvidas; c) que é preciso esperar o amadurecimento cognitivo e d) que as crianças seguem etapas fixas e universais para se apropriarem do sistema cultural que é a escrita. Organizamos nossas aulas e ocupamos o espaço e o tempo da escola de uma certa forma e nossa função de professor ou professora é muito mais de facilitadores do que de professores que ensinam incansavelmente de forma sistematizada e intencionalmente.

Quando acreditamos: a) que só a repetição e o condicionamento fazem acontecer a aprendizagem; b) que o professor é aquele que vai reforçar os acertos e

reprovar os erros, aquele que vai prover estímulos para obter respostas e assim controlar a aprendizagem por meio de provas e testes, nossas aulas seguem esses princípios e nossos modos de ensinar são diferentes: intervenção constante, planejada, passo a passo, modelando comportamentos, acreditando em um aluno passivo e incapaz de pensar.

Se acreditarmos: a) que os indivíduos aprendem na interação, pela linguagem, de forma sistematizada e organizada; b) que o professor tem um papel indispensável e de absoluto valor, ensinando de modo intencional e planejado porque esse é o papel da escola, seguiremos outros caminhos e seremos mais autônomos porque conhecedores e estudiosos do desenvolvimento humano e dos conteúdos que ensinamos.

Quando trabalhamos a escrita de forma funcional, a escola passa a ter mais significado para alunos e professores. As crianças sabem que vão à escola para aprender a ler e a escrever. Mas que desânimo quando isso não acontece e a espera é longa... Desânimo dos professores, dos alunos e dos pais. Atraso social e cultural.

Professora ou professor que esclarece as dúvidas de seus alunos, que os informa corretamente sobre o funcionamento desse sistema simbólico porque sabe bem como ele funciona, utilizará, com certeza, caminhos diferenciados dos descritos anteriormente, baseados em outras concepções de desenvolvimento humano e da elaboração conceitual.

A criança elabora conhecimentos e (re)elabora-os com a ajuda e a intervenção dos professores. Vai, aos poucos,

compreendendo as regras, que são convenções e nada têm a ver com a realidade. PATO (P, A, T, O) não se parece com aquela ave que nada no lago que um dia ela viu. Utiliza seus conhecimentos para escrever e por isso precisa de ajuda constante para reformular os conceitos cotidianos. As relações estabelecidas com os colegas e professores, materiais didáticos portadores de textos diversos vão oportunizando **aproximação** com a realidade e **distanciamento** dela. Cabe à escola conhecer a concretude de vida das crianças, mas ir além, sempre – ninguém vai à escola para aprender o que já sabe, mas parte do que já sabe para aprender mais e muitas vezes substituir vários conhecimentos por outros de cunho científico ou literário.

As crianças não elaboram somente a escrita como um sistema simbólico, mas, ao escrever e ler elaboram visões de mundo, do papel da escrita na sociedade e na conquista dos direitos. Elaboram conceitos científicos e os papéis sociais, inclusive de alunos e professores. Será que esses papéis estão sendo elaborados na escola? Será que a indisciplina incontrolável não está na dependência direta de uma falta de elaboração dos diferentes papéis sociais? Será que as crianças, por não estarem aprendendo, confundem escola com outros espaços sociais?

Vivida como linguagem, a escrita é código, é técnica, é significado, é objeto de conhecimento, é forma de interlocução, é modo de agir, é modo de dizer as coisas e os sentimentos. É internalização das convenções e da lógica delas; é conversão dos modos de interação na sua realidade sociocultural. É porta de passagem obrigatória para a inserção cultural.

E... finalmente

Voltemos ao que disseram os professores de quem falei no início deste texto: *Nosso projeto pedagógico inclui visitas a museus, cinema, teatro, biblioteca e mesmo assim temos um número elevado de crianças que não sabem ler e escrever. Não entendo. Afinal a gente dá a eles tantas oportunidades e parece que não aproveitam.* As obras de arte não são fins em si mesmas. Criam relações entre significados já apropriados e por serem apropriados. Entre experiências vividas e por viver. Entre conceitos elaborados e por elaborar. Entre conhecimentos cotidianos e sistematizados na história da humanidade. Ver um quadro e admirá-lo; ouvir uma música e sentir prazer ou indiferença são relações entre significados.

Claro que tais experiências são indispensáveis, claro que ampliar visões de mundo é o que desejamos para nossos alunos. Mas *aproveitar as oportunidades* – como dizem os professores, é muito mais que visitar museus, mesmo sendo indispensável que isso aconteça. As perguntas que devem ser respondidas — e esperamos ter auxiliado nisso — são as seguintes: como a criança chega à compreensão de que a escrita é um sistema de símbolos? Como a criança chega à compreensão da história que a arte conta? Como a criança elabora o conceito de cultura? Como faz relações entre o que já sabe e o que ainda não sabe? Quais os caminhos das práticas pedagógicas para que isso aconteça? Como conhecer os elementos das experiências vivenciadas pelos nossos alunos para mediar, ou seja, significar, aproximando as definições iniciais da criança e as formulações científicas e artísticas? Quais as faces secretas que nossos alunos nos mostram sobre seus

saberes?

A tarefa de sistematização exige que o professor, ele próprio, elabore ativamente os conceitos: que conheça sua história, que apreenda as atividades intelectuais contidas ou envolvidas na sua elaboração, que conheça os sentidos que têm nas práticas cotidianas das crianças com as quais trabalha, que analise as possibilidades de articulação entre os seus diferentes sentidos (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 115).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 219-227.

BRASIL. *Ofício Circular n. 262/2008/MEC/SEB/DCOCEB/COEF*. Brasília, 20 de março de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos//oficio_provinha.br>. Acesso em: 8 jun. 2008.

BRASIL. *Portaria Normativa n. 10*: institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/provinha>>. Acesso em: 8 jun. 2008.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

MARX, K. *El Capital: El proceso de producción de capital*. vol. I. 7. ed. México: Siglo Veintiuno, 1978.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y Lenguage*. Obras Escogidas, vol. II.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS REGENTES E ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sonia Lopes Victor⁶⁷

Introdução

O debate sobre a inclusão no panorama educacional brasileiro teve início desde a década de 90 com as mudanças na Legislação e a participação do Brasil como signatário em documentos internacionais. Ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva, objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais. Nesse sentido, uma das premissas fundamentais desse debate é o direito de qualquer pessoa estar matriculado em uma escola comum, em quaisquer níveis de ensino e frequentando uma sala de aula regular, inclusive de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Como destaca Lacerda (1995), os argumentos de alguns teóricos, defensores da inclusão, mostram que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de frequentar uma escola comum próxima à sua residência, em quaisquer níveis de ensino e frequentando uma

67 PPGE/CE/UFES solovic@hotmail.com Agência Financiadora: CNPq

sala de aula regular. Nesse sentido, eles reconhecem a necessidade de se pensar um programa educacional adequado a todos os alunos além de indicarem a importância da oferta de suportes e assistência àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e aos seus professores, defendendo ainda os serviços especializados e a formação de profissionais qualificados para esse tipo de trabalho.

A legislação nacional e os documentos internacionais garantem essa premissa, indicando que todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais. No entanto, as políticas públicas para educação, nessa perspectiva, caminham devagar e com muitos obstáculos, equívocos, precariedades e contradições. Muitos são os motivos que impedem os avanços dessa proposta, por exemplo, a formação inicial e continuada de professores, a organização social, os valores, os meios e as prioridades das políticas públicas. Esses motivos não estão circunscritos à escola, o que nos leva a pensar a inclusão como conceito situado no contexto social e político atual.

A abordagem histórico-cultural como aporte teórico para os estudos sobre inclusão

As discussões dos pesquisadores sobre o assunto têm revelado, também como imprescindíveis, a investigação de teorias que auxiliem no entendimento de como o homem com e sem deficiência se desenvolve, qual a participação da educação para tanto e qual o peso dos componentes biológicos, sociais e históricos nesse processo (BARROCO, 2007).

Assim, Góes (2007) evidencia que as contribuições da teoria histórico-cultural, principalmente no campo da educação especial, têm favorecido a educação de indivíduos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais porque “[...] permite uma compreensão muito consistente da interdependência [...]” (p. 1) das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social com essa educação. Nesse sentido destacamos que, se os benefícios da interação social e cultural desses indivíduos com os demais membros da sociedade forem desenvolvidos de maneira adequada, poderão provocar mediações e conflitos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1993).

Para tanto, é necessário compreendermos, a partir das pesquisas científicas, as leis gerais do desenvolvimento explicitadas na referida teoria, principalmente no que tange às funções psicológicas superiores e os Fundamentos da Defectologia, e também identificar como essas leis se processam no indivíduo sob a condição de deficiência e associá-las às condições externas, isto é, às práticas pedagógicas, à organização escolar, às políticas públicas e à formação de professores, a fim de nos aproximarmos gradativamente de um conjunto de condições que irão nos permitir avançar com a proposta de inclusão desse indivíduo, visando, sobretudo, a nos aproximarmos de uma maior coerência entre o projeto de sociedade que estamos buscando e o projeto educacional que defendemos.

A consideração dessa abordagem oferece subsídios para acompanharmos o *vir-a-ser* do indivíduo, pois nos permite perceber as condições de aprendizagem e

desenvolvimento que ele apresenta de imediato e aquelas que o impulsionam para além do que é. Acompanhar esse processo na vida e na escola requer estarmos convictos de que devemos pôr na devida relação o aspecto biológico e o social, a partir do entrelaçamento da teoria e da prática, apostando, como fez Vygotsky, “[...] no humano, na capacidade de humanização do homem mesmo sob condições de deficiências” (BARROCO, 2006, p. 212).

A tese de Vygotsky (1989) é que a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação às demais da mesma idade, mas sim um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos.

No que se refere à educação dessas crianças, o referido autor acreditava que o papel do educador/a estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam, por onde ele/a deveria conduzi-las. A descoberta dessas novas vias era imposta pelo meio social e orientada para fins sociais, portanto, elas deveriam ser investigadas em conjunto aos aspectos sociais e suas finalidades, a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência.

As possibilidades de surgimento dessas vias indiretas do desenvolvimento são influenciadas pelas condições afetivas favoráveis com os mediadores que conduzem a criança a reinventar um novo caminho para transpor as suas deficiências e seguir de um modo peculiar pela via direta do desenvolvimento. Se essas dificuldades não desanimam essa criança a ponto de sua conformação, elas a levarão a um processo criador intenso. Nesse sentido, tais condições implicam dizer que a formação da subjetividade individual decorre do relacionamento com

os outros (crianças e adultos). Vygotsky, reconhecendo a mediação do/a professor/a como sistematizada e intencional nos permite dizer que ela está fundamentada pelas ideias, concepções e conceitos sobre esse/a aluno/a, que irão favorecê-lo/a ou não no seu processo de escolarização.

Isto posto, tendo como foco a escola e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais fundamentados nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, vemos que no conjunto das ações se faz necessário refletirmos sobre as concepções dos profissionais da educação a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais e as ações direcionadas a esse alunado pelas políticas públicas e práticas pedagógicas que são fundamentadas por elas, a fim de viabilizar a proposta da educação destes na perspectiva da inclusão. Entendemos também que tais concepções, que receberam influências tanto do senso comum quanto da ciência, dizem respeito, sobretudo, a todo um processo histórico e cultural que subsidiaram a formação de professores, as políticas públicas e as práticas pedagógicas, expressas no currículo, na avaliação, na metodologia, nas didáticas, nas relações institucionais e na gestão presentes nos processos de escolarização desses alunos.

Atualmente, professores regentes e professores especialistas compartilham no contexto da escola comum a educação de alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam deficiências, conforme o inciso III do artigo 59 da LDBEN n.9.394/96. Por sua vez, o texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.31), referindo-se ao inciso do artigo da referida Lei destaca que este, “[...]”

faz referência a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial”, definindo as suas formações para atuar no âmbito da educação com esse alunado.

Nesse sentido, para este artigo temos como proposta apresentar algumas das concepções que professores regentes e especialistas em Educação Especial, que atuam em uma escola de Educação Infantil, têm sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles que apresentam deficiências, e sobre a inclusão destes na sociedade e na escola. Para tanto, faremos um recorte da pesquisa intitulada: “Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil” que visou analisar as interações, as mediações pedagógicas, que acontecem dentro de uma instituição de educação infantil, e a relação entre família e os profissionais da escola ao compartilharem o cuidado/educação da criança com necessidades educacionais especiais.

A referida pesquisa teve início no primeiro semestre de 2007, no mês de abril, e finalizou sua coleta de dados no segundo semestre de 2007, na primeira quinzena de dezembro. Para essa pesquisa, articulamos a abordagem histórico-cultural ao estudo da Sociologia da infância e a outras abordagens teóricas, além de eleger, como abordagem metodológica, a pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2006).

A articulação entre educação infantil e educação especial

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, já é contemplada a articulação entre as áreas de Educação Infantil e Especial, como podemos ler a seguir no destaque de um dos princípios em que se deve guiar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando, dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social (2001, p. 14).

Autores como Mazzotta (1997) e Rocha (2002) destacam a importância da Educação Infantil para as crianças com deficiência. Mazzotta nos diz que, em geral, a criança com deficiência tem um ambiente circundante empobrecido nos primeiros anos de vida, devido às dificuldades de interação com o meio e, também, em razão das desvantagens presentes no próprio ambiente. Isso pode, conseqüentemente, levá-la a apresentar graves problemas educacionais, psicológicos, emocionais e sociais que se revelarão muito maiores do que na criança não deficiente.

Rocha (2002) mostra-nos que a diferença está no processo histórico de exclusão vivido pela pessoa com deficiência e, principalmente, pelas crianças na faixa etária de zero a seis anos. Ela completa as suas

reflexões dizendo-nos que a diferença está, justamente, nas formas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem dessa criança que deveria contar com inúmeras possibilidades metodológicas e de recursos pedagógicos. Além disso, destaca:

A diferença está no olhar das possibilidades. A diferença está em aceitar as diferenças e deixar de querer que os diferentes pareçam normais.

A escola só será inclusiva quando souber lidar com a diversidade na unidade; quando souber trabalhar pedagogicamente com diferenças e não tentar homogeneizá-las (p. 68).

Contextualização da pesquisa e das participantes

O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória-ES, que tinha alunos com necessidades educacionais especiais matriculados entre os demais alunos. Neste CMEI as salas de aulas apresentavam aproximadamente 25 alunos, organizados de acordo com as suas idades cronológicas, e o atendimento era destinado às crianças de dois a seis anos de idade, do grupo dois ao grupo seis. Existiam cinco alunos com deficiências que apresentavam necessidades educacionais especiais, bem como, aproximadamente, cinco alunos reconhecidos pelos profissionais da escola como alunos com necessidades educacionais especiais por apresentar “problemas de comportamento”, especificamente no turno matutino.

Existiam também três professoras especialistas em educação especial que atendiam a escola durante a semana e também outras escolas da educação básica

do sistema municipal de ensino. Cada professora atendia um tipo de deficiência, a saber: deficiências múltiplas, visuais e intelectuais. Elas também contribuíam com a escola realizando alguns trabalhos como orientar alunos com “problemas de comportamento”, organizar eventos, participar de reuniões pedagógicas e conselhos de classe com todos os profissionais, etc.

Em decorrência dos horários das professoras especialistas no referido CMEI, sobrava pouco tempo para que estas realizassem um trabalho colaborativo com as professoras regentes. Elas, geralmente, não conseguiam participar dos planejamentos com as pedagogas e as professoras regentes e também do cotidiano da escola. Além disso, por causa da questão histórica do próprio atendimento do aluno com deficiência ocorrer de forma individual e em um espaço específico, ainda estava em construção uma outra proposta pedagógica para estas profissionais da educação especial na perspectiva da inclusão nos contextos educacionais, particularmente na escola de educação infantil. As queixas, sobretudo das professoras regentes, eram muitas. Elas reivindicavam poder estar mais vezes junto com as professoras especialistas durante a semana a fim de realizarem um trabalho pedagógico mais adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais e suas deficiências. De outro lado, as professoras especialistas lamentavam não estar apenas em uma escola para poder vivenciá-la cotidianamente, visando um melhor trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiências e suas professoras.

No conjunto foram entrevistadas doze professoras regentes da Educação Infantil e três professoras especialistas em educação especial. Para este recorte, traremos as concepções de duas professoras

especialistas da Educação Especial, identificadas neste estudo por Gisele e Jane, que atendem duas crianças com deficiências intelectuais e uma criança com deficiência visual, respectivamente, e duas professoras regentes da Educação Infantil, identificadas neste estudo por Telma e Diana, que atendem uma criança com deficiência visual e uma criança com deficiência múltipla, respectivamente, no contexto da escola, particularmente da sala de aula dos grupos seis, isto é, crianças que têm seis anos de idade.

Instrumentos, construção e análise dos dados

Foram utilizados com as professoras regentes e especialistas dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas, ambos com o objetivo de verificar suas concepções a respeito da inclusão escolar do aluno com deficiência que apresenta necessidades educacionais especiais na educação infantil.

As entrevistas foram realizadas no decorrer do ano letivo de 2007. Foi solicitado a cada professora individualmente a entrevista e a permissão para fazer sua audiogravação. Todas as professoras aceitaram de pronto conceder entrevista para um e/ou dois dos membros do grupo de pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que compunham a pesquisa sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. Além das entrevistas semiestruturadas, um grupo de profissionais do referido CMEI concordou em: a) participar de um grupo de formação continuada que se reuniu quinzenalmente durante o ano letivo de 2007, de maio a setembro; b) permitir observações participantes em suas salas de aula; c) dar informações sobre os

alunos com necessidades educacionais especiais e sobre suas práticas pedagógicas para com eles; e d) participar de um estudo de caso que envolvia planejamentos entre pesquisadora, professora regente, professora especialista, estagiárias da UFES e da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e pedagoga.

Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra. Após a transcrição das entrevistas, os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (1977).

Resultados e Discussões

Apresentam-se a seguir, e separadamente, os resultados e a discussão dos dados obtidos com as professoras regentes e especialistas em Educação Especial.

Concepções das professoras regentes

A análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras regentes do CMEI nos permitiu evidenciar que estas são defensoras da inclusão. Elas apostam na escola como ambiente de socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Destacam a importância da trajetória deste aluno desde cedo na escola de Educação Infantil, pois assim podem acompanhar de forma mais efetiva as mudanças no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, bem como produzirem práticas pedagógicas mais adequadas às suas necessidades. A professora Telma declara:

As experiências que tive se renovam cada vez que pego uma sala nova, pois é totalmente diferente. As realidades são diferentes. As propostas

institucionais traçam caminhos diferentes. Nosso ganho maior é no final do ano quando a gente vê que fez parte da construção do conhecimento dessa criança.

A professora Diana concorda com esta idéia quando relata que a inclusão:

Vale à pena sim. Principalmente, quando a criança está aqui há dois ou três anos. A gente pode vê como ela se desenvolve e como este espaço ajuda neste desenvolvimento. Em casa ela tem muitas privações. Aqui ela faz muito com o outro, junto com o colega e com as professoras. A própria sala é diferente do espaço da casa dela. É um espaço diferenciado, mais favorável.

A professora Diana destaca que a frequência à escola do/a aluno/a com deficiência que apresenta necessidade educacional especial tem sido um dos problemas enfrentados pelos seus profissionais. Indica que embora a escola venha sendo flexível quanto a isso, dando oportunidade para se pensar uma nova proposta de frequência do/a referido/a aluno/a, tal fato vem prejudicando a proposta pedagógica direcionada à educação deste/a.

A professora Telma fala da importância de se ter profissionais capacitados para lidar com os/as alunos/as com deficiência e declara que a família precisa dar suporte ao trabalho desenvolvido pelas professoras, porque sozinha não tem como resolver tudo. Diana diz que a participação da família no processo de inclusão de sua aluna com deficiência foi imprescindível. A partir dos conhecimentos da mãe sobre o trabalho realizado

por diferentes profissionais que atendem a sua filha com múltipla deficiência, ela pode lidar melhor com alguns aspectos relativos à sua posição corporal e locomoção.

Quanto ao papel da especialista da Educação Especial a professora Telma destaca que não só esta profissional tem que dar conta de atender esta criança. Ela acha que assim o/a aluno/a com deficiência vai continuar sendo excluído/a se não tiverem todos os profissionais envolvidos neste processo de inclusão.

A boa vontade parece ser o que vem permitindo a estas professoras se envolverem com a ação pedagógica direcionada a esse/a aluno/a. Diana diz que a conversa que teve com a professora especialista sobre como deveria agir com sua aluna que apresenta deficiência múltipla foi importante para seu trabalho em sala de aula. Telma diz que obteve conhecimentos e habilidades sobre a escrita Braille junto com a professora especialista. No entanto, as duas destacam que o pouco tempo do aluno com estas professoras e a falta de planejamento com elas não estão contribuindo para o processo de inclusão destes alunos. Há também o desencontro de horários da professora especialista e do/a aluno/a com deficiência. Além disso, a estagiária da SEME não tem condições de dar conta de todos os alunos com deficiência que estão matriculados no CMEI. O aluno com deficiência visual (cego) da professora Telma não tem direito a uma estagiária, conforme resposta dada ao CMEI pela SEME. Quanto à relação desses alunos com os seus colegas de turma, as professoras consideram que as crianças apresentam um bom relacionamento. Telma diz que:

Eles tratam o colega cego de igual pra igual. Eles não facilitam a vida dele porque ele tem deficiência

visual. Isso talvez seja porque eles tenham superado essa visão preconceituosa mais rápida do que os adultos. Os adultos querem protegê-lo excessivamente. Quando ele vai brincar de futebol. O colega sabe que ele tem que segurar a mão dele para que ele possa pegar a bola. No início do ano os alunos o ajudavam a ir ao banheiro ou beber água. Hoje quando ele precisa fazer isso, não pede a ninguém e ninguém se manifesta para ajudá-lo, pois sabem que ele vai sozinho.

A professora Diana destaca que gosta de desafios, pois todo dia a mesma coisa não é bom. “Se você já começa dar conta de uma coisa tem que passar para outra, porque se você diz não precisar mais saber nada é porque não trabalha de uma forma colaborativa”. Telma também confirma a necessidade da formação permanente do docente ao falar de seus sentimentos no início do atendimento à criança com deficiência em sua sala de aula. “No início eu me achava muito impotente, mas depois eu percebi que eu conseguia contribuir com o processo de aprendizagem dele”.

Concepções das professoras especialistas

Jane diz que para lidar com o aluno cego ela precisa atendê-lo e preparar materiais concretos, além de lhe ensinar a escrita Braille. Destaca que por causa disso e do seu reduzido tempo na escola não tem conseguido realizar suas atividades de forma favorável à educação do referido aluno. Menciona a rotina atarefada da criança que atende como um fator que tem contribuído para o seu estresse durante o seu atendimento, sobretudo com o aprendizado da escrita Braille. No entanto, destaca que a escola de educação infantil junto

com o atendimento em uma instituição especializada no contraturno tem possibilitado o desenvolvimento do aluno, revelado, principalmente, na sua independência e participação na sala de aula. Ela diz que a turma estava acostumada com um menino que não reagia. Agora ele está reagindo como qualquer criança às brincadeiras dos colegas.

Quanto à formação continuada diz que

Pela própria escola, nós quase não temos formação continuada, quando tem alguma coisa, é oferecido pela CST; pelo projeto cata-vento, geralmente é assim. E a formação continuada, geralmente, a gente faz por fora. A gente procura agora nas férias, geralmente, a Educart (instituição particular) está oferecendo alguns cursos, e eu pretendo fazer. E aqui é o primeiro ano que eu trabalho nessa escola.

A professora Gisele diz sobre proposta pedagógica atual

Com essa tendência, essa mudança que houve agora, né, antes a gente trabalhava no laboratório pedagógico, hoje não existe mais. Então hoje está muito bom porque, a gente interage mais na escola, com o professor de sala, você tem mais acesso ao planejamento, e até o convívio do professor de sala, como ele age, como é o comportamento do aluno, até mesmo pra gente que às vezes ficava só no laboratório pedagógico, a gente desenvolve mais, por que você aprende mais, porque está ali junto dos professores. Por outro lado eu acho que há certos momentos que você tem que sair um pouco da sala, porque o aluno, e com certas dificuldades que ele tem, é impossível você ficar

na sala certos momentos, você tem que sair. É questão de limites, questão da criança ser hiperativa, não suporta muito barulho, então ela grita muito, dispersa os outros colegas, acaba saindo, volta, a criança hiperativa não consegue ficar muito tempo quieta, ela não se concentra na atividade, parece que está concentrada em outras coisas. Então para você trabalhar esse lado no aluno, é muito difícil você ficar numa sala que tem muitas crianças, nesse momento é muito importante você estar conversando com ele, ele (desperta) e você tem condições de chegar, igual às vezes a gente vem pra cá, ou para outra sala, ou para Biblioteca, na sala dos computadores, ele (desperta) um pouco mais, você deixa ele sair um pouquinho, depois ele volta, então esse momento é importante pra gente, profissionais da educação especial.

As declarações das professoras especialistas em Educação Especial podem ser resumidas destacando os seguintes pontos: a) a necessidade de ampliação e organização do espaço-tempo para o planejamento e atendimento do aluno com deficiência na sala de aula e nos outros espaços da escola; b) a importância da formação continuada no ambiente escolar e oferecida pela própria SEME, além do envolvimento das profissionais da educação especial nestes momentos; c) a mudança favorável da proposta pedagógica de atuação deste profissional que vem permitindo a perspectiva da inclusão na educação especial.

Considerações finais

As concepções das professoras regentes e especialistas

problematizam a proposta de inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiências que apresentam necessidades educacionais especiais. De acordo com as suas concepções, o olhar diante da inclusão desses alunos deve ser de inquietação e mudança, porque

Na nossa construção como seres humanos, individuais e coletivos, passamos por diversas fases concomitantes, sucessivas, costuradas, estabelecendo relações com nós mesmos e com os outros. Neste estabelecimento de relações acabam sendo decisivas as concepções advindas de cosmovisões, de ideologias, de teorias da educação – geradoras e direcionadoras de olhares! – e da forma como são implementadas/mantidas pelas instituições sociais (BIANCHETTI, 2002, p. 04).

Nesse sentido, a formação profissional passa a ser uma questão central para todos os profissionais que atendem os referidos alunos e alunas na escola de educação infantil.

Estudos que se propõem a trazer um panorama da inclusão escolar associando novas perspectivas às novas práticas pedagógicas, têm demonstrado que é fundamental investir na formação de professores, no geral, dos profissionais da escola, porque “[...] o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórico-prática” (GLAT et al. 2006, p. 2).

A formação de pessoal docente cabe às Secretarias Municipais e Estaduais e ao Ministério da Educação e suas respectivas secretarias, conforme a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº. 2/2001 — CNE/CEB, que destaca que “aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (p. 32).

Para tanto, o texto da referida Declaração de Salamanca prevê alocação de recursos para essa finalidade, destacando que “deverão ser também alocados recursos para os serviços de apoio à formação de professores, a centros de recursos e a professores encarregados da educação especial” (1994, p. 47).

Cabe também às Instituições de Ensino Superior como às Universidades, sobretudo as públicas, como destaca o texto da referida Declaração (1994, p. 38), contribuir com a produção de conhecimentos e novas práticas pedagógicas no que tange à formação dos professores, desempenhando

[...] um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. [...]. Essa inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande importância.

A LDBEN no Art. 59, inciso III, apresenta dois perfis de professores para atuarem com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores

do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns” (p. 27).

Nesse sentido, algumas competências são destacadas na Resolução Nº. 2/2001 — CNE/CEB, para os dois tipos de professores que atuarão frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo na escola regular, local destacado na LDBEN n.º 9.394/96, como preferencial, para a oferta da modalidade de educação especial para esses alunos (p.26).

Os considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deverão estar aptos a perceber as suas necessidade; a flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, a avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e a atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Para aqueles considerados especializados, as competências referem-se à identificação das necessidades educacionais especiais, ao apoio para o professor da classe comum, à atuação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, à adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (Resolução CNE/ CEB n.º. 17, p. 32).

No entanto, as realidades escolares nos mostram que apesar de algumas iniciativas dos diferentes governos, ainda não temos uma formação de professores e de outros profissionais da educação em sintonia com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula

regular, em particular, da Educação Infantil.

Nesse sentido, a solução apontada por muitos pesquisadores tem sido investir em proposta teórico-metodológica que promovam a relação escola-universidade, no intuito de contribuir para a formação desses profissionais, por meio de atividades mediadas por processos colaborativos que os considerem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Pensar a formação desses profissionais considerando-os co-participantes das investigações realizadas no contexto da escola, pensando junto as suas problemáticas e procurando soluções com base nas experiências, fundamentações teóricas e trabalhos científicos produzidos sobre o objeto de análise do grupo, nos indicam, a nosso ver, um caminho para revertermos o panorama ora apresentado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky*: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, São Paulo, 2007.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual de Marília: Unesp—Marília—Publicações, 2002 — Semestral.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial — MEC; SEESP, 2001.*

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. *Lei nº. 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Curitiba: Ed. OPET, 1997.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

GÓES, M. C. R. *Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial*. Artigo a ser apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação Especial, São Paulo, 2007.

GLAT, Rosana; SANTOS et al. *Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife-PE, abril, 2006.

LACERDA, Cristina B. F. de. *Reflexões sobre a experiência*

de inclusão escolar para alunos surdos e ouvintes. Trabalho apresentado no IX Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória, ES, ago./2005.

MAZZOTA, J. G. da S. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Pioneira, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.* São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROCHA, R. Educação Especial: onde está a diferença? In: SOUZA, R. C. de; BORGES, M. F. S. T. (Org.). *A práxis na formação de educadores infantis.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-71.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas tomo cinco: fundamentos de defectologia.* Tradução de Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

José Francisco Chicon⁶⁸

Na pesquisa-ação “Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos”⁶⁹, defendida em 2005, realizada em uma escola pública do município de Vitória, acompanhando o trabalho de uma professora de Educação Física durante um semestre letivo, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, identificamos ao final desse processo, ao analisar o trabalho realizado com a turma da terceira série (inclusão de um aluno com síndrome de Down), três movimentos assim denominados: movimento de adaptação, movimento de acomodação e movimento de cooperação.

Os objetivos comuns a esses três movimentos são: a) sensibilizar a professora e os alunos para perceber, respeitar e acolher as diferenças; b) orientar a professora na apropriação e execução da abordagem pedagógica crítico-superadora⁷⁰ para o ensino da Educação Física.

Movimento de adaptação

O movimento de adaptação ocorreu no primeiro mês de intervenção, contemplando as oito primeiras aulas,

68 chiconjf@yahoo.com.br

69 CHICON, José Francisco. *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos.* 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

70 SOARES, Carmem Lúcia et al. *Metodologia do ensino da educação física.* São Paulo: Cortez, 1992.

conturbadas tanto para os alunos quanto para a professora. Conturbada para os alunos, porque vinham de uma “prática licenciada”, isto é, “[...] uma prática em que os educandos, entregues a si mesmos, fazem e desfazem ao seu gosto” (FREIRE, 2003, p. 113) e essa prática começava a sofrer um processo de mudança; para a professora, porque estava assumindo e se apropriando de uma nova forma de ensino, tendo que ressignificar seus conceitos e rever atitudes.

Os alunos, em sua maioria, apresentavam dificuldade em se aquietar e escutar. Eram agitados, dispersivos e mostravam indiferença à presença da professora e do pesquisador em muitos momentos da aula. Entre si, geravam muitos conflitos, brigas, sendo comum a falta de respeito e cooperação.

Os alunos demonstravam não ter conhecimento/informações sobre as características do aluno com síndrome de Down, apresentando dificuldade em reconhecer e lidar com as diferenças que Gilmar⁷¹ (aluno com a síndrome) apresentava, exigindo, no movimento de acomodação (processo posterior), a ação educativa da equipe de pesquisa, predominantemente na pessoa do pesquisador, que realizou palestras em todas as turmas em que se encontravam alunos com NEEs, sobre a “etiologia das deficiências”, caracterizando a deficiência comum ao grupo e fazendo orientações.

Nesse primeiro movimento, Gilmar contribuiu de forma enfática para tumultuar a aula, entrando e saindo da sala de acordo com sua vontade, mexendo e batendo em seus colegas, dispersando a atenção deles, manifestando o hábito de solicitar à professora para ir ao banheiro

ou beber água sempre no momento em que ela estava começando a aula, interrompendo-a. Fazia isso não por necessidade, mas como desculpa para deixar a sala de aula. Às vezes retornava para a sala, outras entrava nas salas ou permanecia no pátio. A professora não tinha voz ativa com ele e nem com os outros alunos. O planejado acontecia sempre com muito esforço da professora e do pesquisador, que nem sempre ocorria.

O programa de ensino, que tinha como temática única “Jogos, brinquedos e brincadeiras populares”, foi organizado e elaborado pela equipe de pesquisa com o propósito de ser um documento orientador da inter-relação entre professor-aluno-conhecimento, no desenvolvimento das aulas de Educação Física com todas as turmas de 1^a a 4^a série, durante um ano letivo.

No entanto, a professora encontrou dificuldades em fazer a transposição didática dos conteúdos de ensino sistematizados para a prática, devido, principalmente, à falta de domínio sobre a turma. Essa situação exigiu, em muitos momentos do processo ensino-aprendizagem, a intervenção do pesquisador, que, além de orientar a professora, fez uso da demonstração para ensinar COMO FAZER.

Refletindo sobre esse primeiro movimento do processo de intervenção, chegamos às seguintes considerações:

- o movimento de adaptação foi desgastante para a professora e, também, para o pesquisador. O confronto com os alunos, a firmeza para comunicar as ideias, a resistência deles ao modelo de aula, principalmente a esse primeiro momento da aula, o não hábito da escuta e do diálogo, o

71 Nome do aluno e da professora são fictícios.

individualismo que imperava na sala, a falta de respeito de alguns alunos com os professores e com os colegas eram aspectos do grupo que precisavam ser superados de forma gradual e coletiva, por meio das propostas pedagógicas e das ações educativas;

- no decorrer das atividades, a professora e o pesquisador demonstravam uma preocupação constante em atender os alunos respeitando suas diferenças, seu próprio ritmo de execução, em buscar estabelecer um clima de respeito e cooperação.

De modo geral, nesse movimento de adaptação, o tumulto, as incertezas, a sensação de fracasso, os confrontos, os enfrentamentos, a ansiedade, a persistência e, ao mesmo tempo, a busca incessante de alternativas de atendimento e de solução para os problemas foi à tônica do trabalho.

Trabalhávamos com a compreensão e convicção de que as mudanças no comportamento de Gilmar e de seus colegas, em relação às aulas de Educação Física, ocorreriam gradualmente, com planejamento e ação mediadora dos professores. Sabíamos que não mudaríamos em tão pouco tempo comportamentos já cristalizados.

Movimento de acomodação

O movimento de acomodação foi identificado entre a 9ª e a 13ª aula. Nessa etapa, as aulas começaram a fluir, o planejado começou a se materializar na prática de forma efetiva, a professora começava a se ajustar à nova

prática, a equipe de pesquisa parecia ter encontrado os meios de tornar a aula interessante para todos os alunos, apesar dos conflitos na relação professor-aluno persistirem, cada vez de forma mais branda, até o final do semestre.

Já era possível perceber mudanças positivas no comportamento dos alunos — estavam menos agitados, mais concentrados e o diálogo, no primeiro momento da aula, começava a acontecer de forma mais efetiva. Demonstravam compreender, aceitar e gostar da nova metodologia de ensino. Disseram na entrevista semiestruturada que desse modo “[...] se aprende mais”. Gilmar passou a encontrar sentido/significado na aula, manifestando comportamentos mais adequados às situações, permanecendo com mais frequência na sala no primeiro momento da aula. O relacionamento dele com os colegas e com a professora melhorou significativamente. Participava efetivamente das atividades, por meio da mediação pedagógica da professora ou do pesquisador e, também, dos colegas. A parceria professor-aluno a favor da inclusão dava seus primeiros passos.

Mas isso não era suficiente, faltava, em nosso entendimento, que Gilmar mostrasse, durante a atividade prática, melhor compreensão sobre as regras das brincadeiras, ou seja, a explicação sobre a brincadeira dada pela professora deveria atingir a compreensão dele para que ele agisse com maior autonomia durante a atividade. O que queríamos provocar, observar e desenvolver era sua capacidade de abstração, de compreensão das regras e, em consequência, sua movimentação tática durante a brincadeira.

A preocupação da equipe de pesquisa era pensar a ideia de inclusão do aluno com NEEs na Educação Física, pelo viés da assimilação do conteúdo. Nesse caso, do conhecimento sobre o tema da cultura corporal: jogos, brinquedos e brincadeiras populares, incluindo, além das vivências corporais e aspectos relacionais, a compreensão sobre as regras dessas brincadeiras/atividades.

Movimento de cooperação

O movimento de cooperação foi identificado no período compreendido entre a 14ª a 25ª aula, podendo ser caracterizada, predominantemente, pelo envolvimento solidário dos alunos nas aulas. Isso não significa entender que não houve mais conflitos na relação professor-aluno e aluno-aluno, os conflitos continuaram existindo, mas de uma forma contornável, como em qualquer processo relacional.

Os alunos demonstravam, pelo entusiasmo com que passaram a participar das aulas, ter encontrado nas atividades desenvolvidas sentido/significado para o seu agir corporal, desenvolvendo nos diversos momentos de reflexão na e sobre a ação proporcionados, o pensamento crítico-reflexivo.

Gilmar passou a ser parte integrante da turma, participando efetivamente de todas as atividades realizadas.

A mãe de Gilmar confirma o interesse dele pelas aulas de Educação Física, ao relatar na anamnese, realizada nessa fase, que “Gilmar está demonstrando mais interesse em ir para a escola, principalmente, devido à

aula de Educação Física”.

A professora Diana reconquistava sua autoridade profissional com os alunos, passando a ser ouvida e respeitada por eles, demonstrando entusiasmo com os resultados que começavam a aparecer em todas as suas turmas. Dizia, nos momentos de avaliação e planejamento que “[...] essa metodologia tinha uma forma sistematizada de trabalho, não era o fazer por fazer. Orientava para elaboração de um plano de ensino, uma sistemática e uma forma bem metódica que nos davam segurança em relação ao trabalho”.

A estratégia de organizar aulas abertas às experiências dos alunos —, na qual os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, a partir do estímulo dado pelo/a professor/a, tiveram a liberdade de criar, de acordo com o interesse, diferentes formas de movimentar-se (por exemplo, a confecção de bolas de jornal e a manifestação de experiências corporal no uso desse material) — foi a tônica das atividades desenvolvidas nessa fase.

Em síntese, da análise dessas três fases, destacamos:

- o uso de diferentes estratégias de ensino: a demonstração, a organização de aulas abertas às experiências dos alunos, vídeos educativos, conversa com os alunos e professores sobre as etiologias das deficiências, jogos de atenção, dentre outras;
- a sensibilização da professora e dos alunos para o processo de inclusão;
- a confirmação de que todo processo de mudança requer um equilíbrio entre o que existe

e as inovações, portanto deve ser realizado de forma incremental, isto é, gradativamente incluir novos elementos aos já existentes e também que toda mudança passa por períodos de turbulência que, ao serem enfrentados e superados, nos estimulam ao crescimento (AINSCOW, 1997);

- a abordagem pedagógica crítico-superadora, na forma apropriada e executada pela equipe de pesquisa, mostrou ser uma metodologia de ensino, facilitadora do processo de inclusão e da organização do pensamento crítico-reflexivo dos alunos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 12-31 (Desenvolvimento Curricular na Educação Básica; 6).

CHICON, José Francisco. *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos*. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SOARES, Carmem Lúcia et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

(Footnotes)

1 1 – Nova Venécia; 2 – Linhares; 3 – São Mateus; 4 – Vila Velha; 5 – Afonso Cláudio; 6 – Barra de São Francisco; 7 – Cariacica; 8 – Guaçuí; 9 – Colatina; 10 Cachoeiro de Itapemirim; 11 – Carapina.

2 Não dispomos de todos os dados e preferimos não trazer os dados quantitativos. As discussões realizadas em Nova Venécia entraram na composição do corpus do conhecimento.





EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Av. Fernando Ferrari, 514 - CEP 29075-910 - Goiabeiras - Vitória - ES

Tel: (27) 3335 7852 ediufes@yahoo.com.br - livrariaufes@npd.ufes.br