

ENSAIOS PEDAGÓGICOS

Construindo Escolas Inclusivas



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Tarso Genro

Secretário Executivo

Fernando Haddad

Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ENSAIOS PEDAGÓGICOS

Construindo Escolas Inclusivas

Brasília 2005

FICHA TÉCNICA

Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

Departamento de Políticas de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski

Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão

Denise de Oliveira Alves

Autores:

- Rosa Blanco
- Cláudio Roberto Baptista
- Antônio Carlos do Nascimento Osório
- Lurdinha Danezy Piantino
- Margarida Araújo Seabra de Moura
- Débora Araújo Seabra de Moura
- Elaine Cristina de Matos Fernandez Perez
- Maria Alcione Munhóz
- Eugenia Augusta Gonzaga Fávero
- Dalson Borges Gomes
- Susana Maria Cardoso da Costa Lima
- Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva
- Mércia Maria Melo dos Santos
- Eduardo José Manzini
- Rita de Cássia Reckziegel Bersch
- Maria Teresa Eglér Mantoan
- Cristina Abranches Mota Batista
- Shirley Rodrigues Maia
- Mirlene Ferreira Macedo Damázio
- Ronice Müller de Quadros
- Erenice Natália Soares de Carvalho
- Patrícia Neves Raposo
- Angela Virgolim
- Soraia Napoleão Freitas
- José Ferreira Belisário Filho

Organização: SORRI-BRASIL

Revisão de texto: Maria Célia Negrini Cardoso

Capa: Secretaria de Educação Especial

Projeto gráfico: Alexandre Ferreira

FICHA CATALOGRÁFICA

Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas : 1. ed. Brasília :
MEC, SEESP, 2005.
180 p. : il.

1. Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas. I. Brasil. Minis-
tério da Educação. Secretaria de Educação Especial. II. Título

ÍNDICE

• APRESENTAÇÃO	05
• INCLUSÃO: UM DESAFIO PARA OS SISTEMAS EDUCACIONAIS	07
María Rosa Blanco Guijarro	
• INCLUSÃO, COTIDIANO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: SENTIDOS E PERSPECTIVAS	15
Claudio Roberto Baptista	
• INCLUSÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS NA PRÁTICA SOCIAL	21
Antônio Carlos do Nascimento Osório	
• ESCOLA E FAMÍLIA UM COMPROMISSO COMUM EM EDUCAÇÃO	37
Lurdinha Danezy Piantino	
• DEPOIMENTO	42
Margarida Araújo Seabra de Moura	
• MINHA VIDA ESCOLAR	44
Débora Araújo Seabra de Moura	
• NA MULTIPLICIDADE DA FLORESTA DONA LAGARTA PIRILAMPA	46
Elaine Cristina de Matos Fernandez Peres	
• EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO	52
Maria Alcione Munhóz	
• ORIENTAÇÕES E MARCOS LEGAIS MAIS IMPORTANTES PARA A INCLUSÃO	62
Eugênia Augusta Gonzaga Fávero	
• PROGRAMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE – NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ESTADO DE GOIÁS – PEEDI	66
Dalson Borges Gomes	
• A SUESP HOJE: REALIZANDO E TENCIONANDO	71
Susana M.Cardoso da Costa Lima	
• A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE	76
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva	
• AS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE/PE	79
Mércia Maria Melo dos Santos, Alice Souza da Gama, Audray Marques dos Santos, Francisca Glaudinete V. Alves, Maria Frassinete Martins Sampaio, Maria Galgane Nunes S. Costa, Maria das Graças Carneiro, Maria Helena Vieira de Vasconcelos, Marilena Escobar Torresini, Rejane Maria da Silva Ferreira, Tânia Bechara Asfóra Galvão, Zélia Maria L. Freire da Fonte	

• TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA EDUCAÇÃO: RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS	82
Eduardo José Manzini	
• TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSO EDUCACIONAL	87
Rita Bersch, Carolina Schirmer	
• O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA MENTAL: DESCOBRINDO CAPACIDADES E EXPLORANDO POSSIBILIDADES (PARTE I)	93
Maria Tereza Eglér Mantoan	
• A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL	99
Cristina Abranches Mota Batista	
• PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER EM ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA ..	101
Shirley Rodrigues Maia	
• EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA PARA PESSOAS COM SURDEZ NA ESCOLA COMUM - QUESTÕES POLÊMICAS E AVANÇOS CONTEMPORÂNEOS	108
Mirlene Ferreira Macedo Damázio	
• INCLUSÃO DE SURDOS	122
Ronice Müller de Quadros	
• INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	140
Erenice Natália S. de Carvalho, Patrícia Neves Raposo	
• A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SUPERDOTAÇÃO	145
Angela Mágda Rodrigues Virgolim	
• INCLUSÃO EDUCACIONAL: SUPERDOTAÇÕES/ALTAS HABILIDADES/TALENTO: PRESSUPOSTOS E SUBSÍDIOS PARA A AÇÃO DOCENTE	159
Soraia Napoleão Freitas	
• SAÚDE E EDUCAÇÃO: UMA PARCERIA NECESSÁRIA PARA A INCLUSÃO DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA	174
José Ferreira Belisário Filho	

APRESENTAÇÃO

Prezados(as) Educadores(as),

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresenta aos gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade a coletânea de textos que expressa o pensamento filosófico, político, jurídico, cultural, que tem sido produzido a respeito da transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo.

Algumas razões motivaram a produção desse material. Entre elas, ressalta-se a compreensão de que a formação de educadores e gestores, sendo um processo permanente, que se dá no cotidiano escolar, precisa ser alimentada com subsídios teórico-conceituais que permitam a estes profissionais a ressignificação de suas reflexões e prática pedagógica.

Essa coletânea se constitui de depoimentos, relatos de experiências, pesquisas elaboradas por profissionais reconhecidos no meio acadêmico, pessoas envolvidas no movimento da inclusão que vêm desenvolvendo olhares que se entrecruzam ao encontro de uma escola que acolha a todos

Desejamos que este material, entre tantos outros, represente uma possibilidade de gestores e educadores compartilharem seus saberes, discutirem suas idéias, reflexões, (re)construindo percursos e dando seguimento a proposta de disseminação da educação inclusiva nos municípios brasileiros.

Estaremos juntos, nos próximos cinco dias, participando do II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, que possibilitará um momento de inclusão e troca de experiências. Esperamos expandir as relações entre os municípios, estados e o governo federal validando e redimensionando as políticas públicas fundamentadas na diversidade.

PROF^a CLÁUDIA DUTRA
Secretária de Educação Especial
Ministério da Educação

Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais

Maria Rosa Blanco Guijarro

POR QUE FALAMOS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO?

A América Latina caracteriza-se por ser a região mais desigual do mundo. As sociedades são altamente desintegradas e fragmentadas devido a persistência da pobreza e a grande desigualdade na distribuição de renda, o que gera altos índices de exclusão. Todos os países vêm realizando importantes esforços para obter o acesso universal à Educação Básica e melhorar sua qualidade e equidade, porém, ainda persistem importantes desigualdades educacionais, o que significa que a educação não está sendo capaz, em muitos casos, de romper o círculo vicioso da pobreza, nem de ser um instrumento de mobilidade social.

Por outro lado, o maior acesso à educação tem significado uma maior diversidade de alunos na escola, porém, os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade.

A INTEGRAÇÃO É O MESMO QUE A INCLUSÃO?

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

O MOVIMENTO DE INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL

A integração educacional tem constituído-se e constitui-se num movimento fundamental para tornar efetivos os direitos dos meninos e meninas com deficiência, a fim de educarem-se em contexto normalizado que assegure uma melhor integração na so-

cidade. Em consequência, o principal argumento em defesa da integração tem a ver com uma questão de direitos e com critérios de justiça e igualdade. Por outro lado, diferentes estudos têm mostrado que se a integração é realizada em condições adequadas, beneficia não somente aos alunos integrados, como também aos demais alunos, uma vez que aprendem com uma metodologia mais individualizada, dispõem de mais recursos e desenvolvem valores e atitudes de solidariedade, respeito e colaboração. Em estudo da OCDE sobre a integração das crianças com necessidades educacionais especiais (1995), destaca-se que diferentes pesquisas têm mostrado que as crianças com deficiência podem obter melhores resultados nas escolas integradas, ainda que às vezes mostrem problemas na auto-estima, e que o ensino segregado não oferece as vantagens que cabia esperar.

Não obstante, o anteriormente assinalado, também existem algumas dificuldades que não se podem omitir nessa análise. Entre elas, cabe destacar a transferência do modelo educacional da escola especial à escola comum; a provisão de recursos adicionais somente para os alunos etiquetados como alunos com “necessidades educacionais especiais”; o modelo homogeneizador da escola comum; e uma informação insuficiente ou inadequada dos docentes da educação comum, assim como dos profissionais de apoio.

Como consequência das dificuldades assinaladas, o número de meninas e meninos integrados na América Latina é ainda muito baixo na maioria dos países e, em geral, estão se integrando alunos com dificuldades leves. Por outro lado, o fato de haver centrado o processo na integração de alunos com necessidades educacionais especiais, tem sido necessário para incorporá-los a educação comum, não possibilitando transformar substancialmente a cultura das escolas para que atendam a diversidade de necessidades de todo o alunado, nem eliminar diferentes tipos de discriminação no interior das mesmas, que às vezes são muito sutis. Se o paradoxo, que muitas escolas integram meninas e meninos com deficiência e, simultaneamente, estão expulsando ou discriminando a outro tipo de aluno, se poderia afirmar que são escolas de integração, mas não são escolas inclusivas.

O SIGNIFICADO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A inclusão é uma questão de direitos

A educação inclusiva aspira fazer efetivos o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação. O direito de todas as crianças à educação encontra-se consagrado na Declaração dos Direitos Humanos e reiterado nas políticas educacionais dos países; porém, ainda existem milhões de crianças e adultos que

não têm acesso à educação ou recebem uma de menor qualidade. Na região da América Latina e o Caribe, o conjunto de meninos e meninas com deficiência constitui um grupo importante para o qual esse direito tem que ser garantido em termos efetivos.

O direito a participar implica que todas os meninos e meninas tenham direito a serem assistidos nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e no currículo comum tanto quanto seja possível. Todos os meninos e meninas têm direito a educarem-se em um contexto comum, que assegure sua futura integração e participação na sociedade.

O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais.

Finalmente, o direito à própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando a cada pessoa pelo que é, e reconhecendo sua liberdade e autonomia. A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal.

A inclusão na educação é um meio para garantir uma maior equidade e o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas.

Um maior nível de equidade implica avançar para a criação de escolas que acolham a todas as crianças e dêem respostas às suas necessidades específicas. O desenvolvimento de escolas inclusivas é um meio fundamental para avançar para sociedades mais justas, integradas e democráticas.

O princípio fundamental do Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (Salamanca, 1994) é que “todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotados/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. As escolas inclusivas representam um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuem para uma educação mais personalizada, fomentam a solidariedade entre todos os alunos e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional”.

A educação inclusiva considera a diversidade como uma oportunidade para enriquecer os processos de aprendizagem, contribuindo assim para o melhoramento da qualidade da educação.

Muitos alunos e alunas experimentam dificuldades de aprendizagem e de participação, como consequência de um enfoque educativo homogeneizador no qual se dão as mesmas respostas às necessidades e situações muito diversas. Os alunos também costumam agrupar-se por critérios de semelhança pensando que dessa forma aprendem melhor, porém diversos estudos têm mostrado que a heterogeneidade nos agrupamentos dos alunos é um fator que influi no êxito da aprendizagem.

A educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal”. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem.

A educação inclusiva e a atenção à diversidade demandam uma maior competência profissional dos professores e projetos educativos mais amplos e diversificados que possam adaptar-se às distintas necessidades de todos os alunos. Implica uma maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa que assegurem que todos os alunos obtenham as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar, por meio de diferentes propostas e alternativas quanto às situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino. Implica também o desenvolvimento de um currículo que seja significativo para todas as meninas e meninos e não somente para aquelas que pertencem às classes e culturas dominantes. Trata-se, em definitivo, de avançar a uma educação para todos, com todos e para cada um.

A educação inclusiva promove o desenvolvimento de valores de justiça, solidariedade e igualdade e faz o possível o “aprender a viver juntos” e o ‘aprender a ser’.

As escolas inclusivas favorecem o desenvolvimento de atividades de solidariedade e cooperação e o respeito e valorização das diferenças, o que facilita o desenvolvimento de uma cultura de paz e de sociedades mais justas e democráticas.

A educação na diversidade é um meio essencial para desenvolver a compreensão mútua, o respeito e a tolerância, que são os fundamentos do pluralismo, a convivência e a democracia. Por isso, é fundamental que as escolas, que são instâncias fundamentais para a socialização dos indivíduos, ofereçam a possibilidade de aprender e vivenciar esses valores.

Como se mostra no informe Delors; desde a educação se tem de promover de forma intencional a aceitação e valorização das diferenças de qualquer tipo para “aprender a viver juntos”, o que implica a compreensão do outro como “um outro válido e legítimo” e o desenvolvimento de novas formas de convivência baseadas no pluralismo, o entendimento mútuo e as relações democráticas. A percepção e a vivência da diversidade nos permitem, além disso, construir e reafirmar a própria identidade e distinguir-nos dos outros. O ser humano realiza-se plenamente como membro de uma comunidade e uma cultura, mas também no respeito a sua individualidade, pelo que outro aspecto fundamental da educação tem de ser “aprender a ser”.

COMO AVANÇAR PARA ESCOLAS MAIS INCLUSIVAS?

São várias as barreiras que é preciso remover, tanto ao inventar como fora dos sistemas educacionais, para avançar as escolas mais inclusivas que acolham a todas as crianças da comunidade e promovam seu pleno aprendizado e participação. No âmbito educativo, pode-se definir três esferas; o das concepções e atividades; o das políticas e o das práticas.

MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES E ATITUDES

Valorização da diversidade como elemento que enriquece o desenvolvimento pessoal e social. A condição mais importante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e que a sociedade em geral, e a comunidade educativa em particular, tenham uma atitude de aceitação, respeito e valorização das diferenças.¹

MUDANÇAS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS E DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Políticas educacionais e intersetoriais e marcos legais que promovam a inclusão em todas as etapas educacionais. A educação inclusiva tem de ser uma política do Ministério da Educação em seu conjunto, porque implica uma transformação da educação como um todo. Porém, para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais é fundamental desenvolver paralelamente programas econômicos e sociais que abordem parte das causas que estão no contrato social.

Expansão e melhora da qualidade dos programas de educação e cuidado da primeira infância para garantir a inclusão desde os primeiros anos de vida. As crianças com deficiência e em situação de pobreza deveriam ser objetos de atenção prioritária nos programas da primeira infância.

Maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa proporcionando múltiplas opções para que os alunos possam concluir a educação básica em qualquer momento da vida. É necessário conciliar a consolidação da educação formal com geração de alternativas não convencionais que dêem respostas diferenciadas a distintos grupos como crianças nômades, crianças trabalhadoras, crianças de rua ou que vivem em zonas isoladas. Muitos desses alunos terminam abandonando a escola, devido à rigidez da oferta educativa, e ao desajuste entre suas condições de vida e a cultura escolar dominante.

Currículo amplo e flexível que se possa diversificar e adaptar às diferenças sociais, culturais e individuais. O currículo tem de ser significativo e pertinente para todos os alunos e alunas e não somente para aqueles das escolas e culturas predominantes. Isso significa assegurar uma aprendizagem básica para todos, e adaptar e diversificar o currículo para dar resposta à diversidade de necessidades educacionais do aluno.

Transformar os sistemas de evolução da qualidade da educação para que considerem as diferenças sociais, culturais e individuais. Uma das barreiras mais importantes que enfrenta a educação inclusiva na região, diz respeito aos sistemas nacionais de evolução da qualidade, baseados fundamentalmente nos ganhos de aprendizagem dos alunos que, em alguns casos, estabelecem um ranking ou comparação entre escolas que têm condições de partida muito diferentes. Essa situação leva que muitas escolas, especialmente as privadas, excluem aqueles alunos que podem ter menos nível de ganho e portanto podem baixar a classificação da escola.

Disponibilidade de recurso de apoio para todos os que requeiram. Os professores necessitam apoio para afrontar o desafio de uma escola inclusiva. A maioria dos países contam com uma série de serviços de apoio a escola que são de capital importância para o êxito das políticas educacionais inclusivas. Esses serviços têm de centrar sua intervenção não tanto aos alunos concretos, senão a escola em seu conjunto, orientando aos professores e às famílias para que sejam cada vez mais capazes de atender às necessidades das crianças.

Formação docente inicial em serviço. A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Conseqüentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças. Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação — à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais.

Aumentar o financiamento em educação e utilizar estratégias de discriminação positiva. É preciso que os governos garantam a igualdade de oportunidades e as condições básicas que assegurem o adequado funcionamento de todas as escolas em termos de recursos humanos, materiais e didáticos.

MUDANÇAS NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Transformar a cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação. A inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requerer a participação dos pais e da comunidade, já que somente e na medida que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e avance de todos e cada um dos alunos. Para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos.

Prestar especial atenção aos aspectos afetivos e emocionais: escolas amigáveis. Tem que dar apoio a todos os alunos, valorizá-los e ter altas expectativas a respeito de sua aprendizagem, já que muitas vezes, os professores têm preconceitos que condicionam os resultados dos alunos. Os professores têm que ter claro, que todas as crianças podem aprender e utilizar todos os meios ao alcance de todos que tenham êxito.

Enfoques metodológicos e materiais didáticos que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. A questão central é como organizar as situações de ensino para garantir o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um. A resposta à diversidade implica a utilização de uma ampla variedade de estratégias metodológicas e a adaptação das tarefas de aprendizagem às possibilidades dos alunos.

Critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção. Uma questão crucial é como conciliar um ensino respeitoso das diferenças e dos processos individuais de aprendizagem, com uma avaliação que acaba sendo igual para todos. Dada a perspectiva de uma educação inclusiva, o fim da avaliação não é classificar ou rotular os alunos, mas como identificar o tipo de ajudas e recursos que precisam para facilitar seu processo de ensino- aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.

COMO É O ROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENFOQUE DA INCLUSÃO?

A perspectiva da inclusão significa avançar para um único sistema educacional que seja mais diversificado, superando a atual separação entre programas e modalidades diferenciados, orientados a diferentes grupos.

Garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham direito à educação, sem exceção, e que seja de qualidade, é uma responsabilidade do Ministério da Educação, em seu conjunto. Não obstante, existem necessidades educacionais especiais cuja sa-

tisfação requer a entrada em cena da educação especial, para garantir que isso seja possível. Dada essa perspectiva, a educação especial deveria atender àquelas necessidades educacionais que requerem seus conhecimentos, técnicos e recursos humanos especializados, seja quem for que as apresente. Isso significa que é um complemento para a garantia dos fins da educação, já que sua finalidade é apoiar todos aqueles que, por diferentes causas, experimentam dificuldades de aprendizagem e de participação, para que obtenham um maior grau possível de desenvolvimento, aprendizagem e participação.

Atualmente, existe uma boa porcentagem de alunos que requerem os recursos e ajudas que podem proporcionar a educação especial, mas pelo fato de não apresentarem uma deficiência, não as recebem, o que significa que estão vulnerando seus direitos. Boa parte desses alunos, ao não receberem oportunamente os apoios necessários, vão se afastando cada vez mais do currículo correspondente a sua idade, o que repercute em seus níveis de ganho e auto-estima, e muitas vezes terminam abandonando a escola.

A educação especial não é sinônimo de escola especial, já que também se pode utilizá-la em escola comum. O progressivo avanço da inclusão também significa reconsiderar o rol das escolas especiais, já que estas cada vez escolarizam menos alunos e com deficiências mais severas. A tendência mundial é que os centros de educação especial convertam-se em centros de recursos à comunidade e às escolas comuns.

Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas¹

Claudio Roberto Baptista
PPGEDU/UFRGS
crobbap@edu.ufrgs.br

INTRODUÇÃO

A presente reflexão tem como objetivo discutir a pluralidade de sentidos atribuídos ao conceito inclusão, particularmente no que se refere à inclusão escolar e seus desdobramentos no campo da educação e da educação especial. Trata-se de uma análise que, apesar de não efetuar o relato de pesquisas específicas, apresenta uma relação direta com pesquisas realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Estudos sobre Políticas de Inclusão Escolar. Parte-se, portanto, do debate acadêmico que se vincula à pesquisa e ao acompanhamento de processos educacionais que se configuram nos diferentes serviços de atendimento. Nesse sentido, a presente reflexão decorre de investigações que têm discutido a educação especial por meio da valorização de aspectos como: a relação pedagógica, as inovações educacionais, as políticas públicas e o atendimento educacional a sujeitos que vivem situações de desvantagens consideradas “graves” (BAPTISTA, 2003b.; BAPTISTA & BOSA, 2002). A análise destaca a evolução histórica do paradigma da inclusão, associando-o às mudanças que têm sido implementadas no ensino comum, tanto no Brasil quanto em outros países (BAPTISTA, 2004b). Assim, pretendo, por meio da análise do atual momento relativo à inclusão, discutir alguns dos efeitos desse debate para a pedagogia e para a formação de educadores. Nesse sentido, o texto pretende dar continuidade aos esforços que tenho empreendido no sentido de construir nexos com uma educação: de qualidade, pautada na ação investigativa, permeada pela flexibilidade que facilita múltiplos caminhos de acesso, enriquecida pelos saberes de outros campos, fiel à sua dimensão de ação “in-completa” ou “impossível”.

¹ Muitas das reflexões que integram o presente texto foram apresentadas em momento anterior, quando procurei dar ênfase aos efeitos do trabalho em uma perspectiva inclusiva para a prática pedagógica em geral (BAPTISTA, 2004 c)

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nas reflexões relativas à educação, estudiosos como Paulo Freire e Humberto Maturana têm contribuído com a defesa de um tipo de intervenção que mereça a dimensão ética como aspecto qualificador. Esse destaque associa-se, necessariamente, à diferença de lugar simbólico e hierárquico ocupado pelos interlocutores do “jogo” que constitui o encontro educativo.

A identificação de diferentes necessidades que caracterizam a vida dos sujeitos da educação exprime-se nas diferentes atribuições conferidas aos mesmos: alunos, professores, gestores, familiares. No entanto, as diferentes atribuições podem (ou devem) estar associadas a diferentes direitos?

A história da educação mostra, com facilidade, como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio de diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno) como um interlocutor, no sentido pleno da palavra. Se essa reflexão é válida para a educação em geral, torna-se ainda mais enfática quando o aluno se constitui como um sujeito marcado pela “incompletude”, pela “diferença”, pela “anormalidade”. Quando consideramos o atual estágio de conhecimento em educação especial, percebemos que a mesma tem sido uma área na qual a discussão relativa à ética e ao diálogo pode ressignificar o conhecimento sobre os sujeitos com necessidades educativas especiais, assim como redimensionar as perspectivas de intervenção educacional. Esse redimensionamento constitui-se como eixo do trabalho de investigação que temos desenvolvido, na condição de um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BAPTISTA, 2004a).

No âmbito desse grupo, temos investido em temáticas que se referem predominantemente à prática educativa e às iniciativas de gestão educacional associadas ao atendimento às “diferenças”. Discutimos a intervenção e o contexto como um caminho para repensar os sujeitos. Procuramos, assim, evitar as imagens estáticas e simplificadoras que têm como pauta as categorias: o autista, o surdo, o deficiente mental, o portador de altas habilidades, etc.

O investimento em um projeto acadêmico que apresenta diferentes frentes de ação, a partir dos pressupostos que acabo de anunciar, tem contribuído para que nos ocupemos, necessariamente, de um alargamento de fronteiras. Considero que o debate sobre “a intervenção pedagógica, as instituições, as políticas e as diferenças” deva transcender os limites da educação especial. A inclusão escolar tem sido um processo que, considerada a sua natureza de ação “mista” e “não-fragmentária”, tem exigido que a discussão teórica em pedagogia também ultrapasse os muros disciplinares específicos.

QUESTÕES QUE NOS ORIENTAM

- Como cada um de nós se posiciona diante do tema: educação e diferenças?
- Em que medida o debate sobre a inclusão tem contribuído para que a educação dos sujeitos considerados “diferentes” possa ser pensada como parte da educação?
- Quais as chances de que a nossa análise considere a pluralidade de significados e sentidos que têm sido atribuídos ao conceito “inclusão”?

Ao discutir os diferentes significados e sentidos, poderemos avançar na análise das relações entre educação especial e educação, assim como, necessariamente, deveremos nos posicionar diante de um tema que coloca em questão não apenas os sujeitos (alunos), mas também as instituições (as escolas) que historicamente têm assumido uma função que se distancia dos seus objetivos oficiais. De fato, se as escolas têm a função de educar, quantos têm passado com sucesso por essas instituições? Como aproximar as metas oficiais e os resultados históricos da educação brasileira, por exemplo?

No caso da educação especial brasileira, a discussão relativa à exclusão tem início na precariedade de acesso à educação escolar. Muitos estudos têm mostrado a presença tímida do Estado na oferta desses serviços (FERREIRA, 2000), e ainda discutido a incipiente oferta de vagas, mesmo quando consideramos o conjunto – público e privado – no atendimento educacional para a área da educação especial (ODEH, 2000). As reflexões apresentadas por Odeh (2000) tornam bastante complexa a análise do movimento de inclusão escolar, pois a autora mostra, por meio de uma detalhada análise de indicadores quantitativos, que os alunos “da educação especial” têm uma presença incerta nas estatísticas educacionais, considerando-se a reduzida oferta de serviços, as limitações no processo de identificação desses alunos e a extrema precariedade numérica de efetivo atendimento. O interesse e a complexidade dessa reflexão dizem respeito ao que a autora chama de “integração não-planejada”, a qual nos mostra que esses alunos devem estar nas escolas de ensino comum, muitas vezes, engrossando as fileiras daqueles que não aprendem, são repetentes e abandonam a escola. Se há essa confirmação preocupante, o debate mostra também que estaria superestimada uma suposta avalanche de matrículas de alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, a partir da existência de uma legislação (e de um debate acadêmico) que sinaliza a inclusão como o caminho prioritário para o atendimento em educação especial. Na verdade, carecemos de estudos que dêem suporte às nossas análises e que permitam melhor compreender o movimento de inclusão no ensino comum, seus efeitos e suas conseqüências, tanto para os alunos e professores, quanto para as instituições de ensino (BAPTISTA, 2003a ; BAPTISTA E DORNELES, 2004).

Para analisar o atual momento da educação especial e os possíveis efeitos das políticas de inclusão escolar, considero necessário examinar algumas afirmações

que podem ser atribuídas a profissionais da educação – professores, técnicos, gestores – os quais, com frequência, procuram explicações para os recentes desafios que envolvem grande parte dos contextos escolares. Observemos algumas afirmações que são, segundo meu entendimento, a expressão de uma análise simplificadora e reducionista:

- a inclusão é um método pedagógico;
- a inclusão é uma estratégia para barateamento de custos;
- podemos pensar em inclusão radical e inclusão leve ou progressiva. Aquela radical dispensaria apoios, e a progressiva admitiria um processo lento de avaliação precisa das condições do aluno;
- inclusão é importante, mas “obviamente” há alunos que não podem ser incluídos;
- a escola especial também pode ser inclusiva;
- todos somos iguais/todos somos diferentes.

PARA CONCLUIR

Considero que o debate sobre a inclusão tenha como uma de suas vantagens o destaque de novas possibilidades para a intervenção educativa, em sentido amplo. O encontro com os sujeitos considerados “anormais” deveria ser potencializador de uma análise que coloca em destaque as relações e a necessária implicação dos sujeitos e das instituições na produção contínua de novas “desvantagens” (e de possíveis experiências de aprendizagem).

O movimento de inclusão tem origens que decorrem dos limites nos processos de identificação dos sujeitos com necessidades educativas especiais; das críticas aos mecanismos excludentes da escola em geral e, em particular, das alternativas paralelas de atendimento, com proposições pedagógicas que tendiam a minimizar os desafios propostos aos alunos; das transformações nas concepções de alternativas de intervenção em educação e em saúde.

A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação da presença de sujeitos com necessidades educativas especiais em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educativas para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade. As mudanças necessárias transcendem o nível da didática e, segundo acredito, exigem prioritariamente uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato de ensinar/aprender. Tais mudanças exigem investimentos contínuos e dependem, em grande parte, da existência de projetos político-pedagógicos que dêem

suporte às mudanças legislativas, às quais se ocupariam da criação de normas de escasso valor, se tomadas como obrigação pura e simples.

Um debate pedagógico como aquele desencadeado pela inclusão escolar exige que lembremos que o compromisso do educador tem como base a sua apropriação dos seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que retroalimenta o agir do educador (JESUS, 2004). Estes desafios permitem que os limites entre educação especial e educação sejam discutidos com veemência. O professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com as classes heterogêneas que historicamente constituíram o campo de atuação da educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, Claudio & BOSA, Cleonice e cols. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BAPTISTA, Claudio. **Políticas de Educação Especial da Região Sul**. IN: BUENO, José Geraldo & FERREIRA, Júlio (coord.s) **As Políticas regionais de Educação Especial**. Trabalho encomendado do (GT-15) Educação Especial na 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 2003 (a).
- BAPTISTA, Cláudio. **Sobre as Diferenças e as Desvantagens: fala-se de qual educação especial?** IN: FREITAS, Lia Beatriz de L.; MARASCHIN, Cleci; CARVALHO, Diana C. (Org.). **Psicologia e Educação - Multiversus sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: 2003, p. 45-55, (b).
- BAPTISTA, Claudio. **Educação inclusiva no Rio Grande do Sul: o que aprendemos com as recentes pesquisas?** IN: **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004 (a).
- BAPTISTA, Claudio R.. **Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões?** IN: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na vida, tempos na escola**. Criando possibilidades. Porto Alegre: 2004 (b).
- BAPTISTA, Claudio R. **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas**. IN: XII ENDIPE. Curitiba: 2004; XII ENDIPE. PUCPR: 2004. Anais (c). CD-Rom.
- BAPTISTA, Claudio; DORNELES, Beatriz. **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre**. IN: PRIETO, Rosângela. **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões**. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas Educacionais e Educação especial.** 23^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 2000.

JESUS, Denise M. **Construindo uma prática pedagógica diferenciada pela via da formação continuada.** *IV: XII ENDIPE.* Curitiba: 2004; PUCPR: 2004. Anais. CD-Rom. ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 6, p. 27-42, 2000.

Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social

Antônio Carlos do Nascimento Osório¹

RESUMO

Discutir direitos na sociedade não é recente, acompanha as diferentes transformações sociais ao longo da história da humanidade. Esse artigo é fruto de discussões e estudos investigativos em que a centralidade ocorreu a partir de diferentes compreensões e normatizações sobre o direito à inclusão, frente a diversidade social, tendo como loco “a institucionalidade dos poderes”, “a ordem do discursos” e “as práticas pedagógicas”. Tem como pontos de destaques: “assumir as diferenças” e “atitudes de aceitação e respeito à diversidade” em diferentes “a frente social e pedagógica”, “assumir as diferenças” e “atitudes de aceitação e respeito à diversidade” em diferentes, contextos de imprecisão e contradição. Constatam-se expectativas de mudanças, acordos e pactos dentro de uma razão política em: uma racionalidade possível, no exercício da inclusão social e sua operatividade concedida.

Palavras-Chave: Direito, Diversidade Social e Razão Política.

ABSTRACT

Discussing rights in society is not something recent; it accompanies the different social transformations throughout history. This article is the fruit of investigative discussions and studies wherein the centrality emerged from different comprehensions and normatizations on the right to inclusion faced with social diversity, having for its locus “the institutionality of power”, “the order of discourses”, “pedagogical practices” and, specifically, “assumption of differences” and “attitudes of acceptation and respect for diversity” in the different contexts of imprecision and contradiction. Expectations of change accords and pacts were found within a political rationale – a possible rationality in the exercise of social inclusion and its operability conceded.

¹ Professor-pesquisador da Linha de Pesquisa: Educação e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: osorio@nin.ufms.br.

Keywords: Right; Social Diversity, Political Reason.

Este artigo encaminha algumas reflexões para uma possível resposta à questão fundamental para todos que atuam, de diferentes formas, junto à educação: o que é a inclusão?. A possibilidade de responder essa indagação só é possível através de novos questionamentos referentes à retomada do papel que a sociedade brasileira vem desempenhando nas diferentes formas de sua organização, o que reforça, constantemente, a seletividade sobre diferentes grupos sociais e impõe uma “organização” institucional precária, deturpando princípios e regras, desenvolvendo seus propósitos e finalidades, noutro extremo de suas funções, no exercício da sua própria negação na razão de existir.

Poucos podem participar dos espaços coletivos nos quais se socializa e se cria o conhecimento como forma de saber e instrumento de transgressão desses condicionantes. A materialidade de seus propósitos se configura na pedagogia da exclusão, que vem sendo aperfeiçoada e constantemente exercitada, desde as origens mais remotas da civilização, de forma condizente com o modo em que estão sendo construídas as condições sociais da humanidade.

Recuperar essas afirmações significa fazer um exercício denominado arqueogenealogia que funda-se numa proposta de se ampliar o território de reflexão filosófica, até então limitado ao universo da razão pura, aproximando, na medida do possível, o desejo (as lutas para mudanças) e seus desdobramentos (limite de suas operatividades), ampliando, assim, a esfera da subjetividade como ponto de partida de todas as relações do indivíduo e da própria sociedade. Com isso, indiscutivelmente, o corte ocorre a partir das superestruturas, que se redistribuem em diferentes compreensões teóricas, mas por si só não são suficientes em explicitarem outros elementos, como as práticas sociais, os saberes, as normatizações, enfim as regulamentações, a governabilidade e outros dispositivos culturais.

Essa atitude de buscar novos objetos e outros significados nos mesmos fatos, caracteriza-se por não mais se ater, no plano epistemológico, às fronteiras dos vários campos do saber, seus limites e determinações, conforme estabelecera a epistemologia positivista, ou àquelas de caráter de ruptura desse modelo que continuam com as mesmas estratégias conservadoras de um olhar tradicional desses mesmos modelos.

Ela é, sem sombra de dúvidas, uma possibilidade de olhar em diferentes ângulos os fatos sociais, preocupada em dar novas explicações, explicitando novos elementos, deixando de serem latentes e passam a ser determinantes nos fenômenos sociais. Segundo Foucault (1970, p. 53), essa possibilidade de reencontrar os mesmos registros históricos e descobrir novos significados leva a uma atitude marcada por “[...] inquietações de sentir sob essa atividade cotidiana e cinzenta poderes e perigos que mal se imagina; inquietações de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações e servidões [...]”.

Com isso, os propósitos aqui destacados apresentam características peculiares que lhe conferem uma natureza algo heterodoxa. Falar de inclusão é traduzir angústias e insatisfações de toda ordem, de maior ou menor relevância, dependendo do grau de constrangimento imposto por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relações, enquanto sujeitos ou objetos de suas próprias histórias. Esse princípio permite afirmar que a inclusão só pode ser entendida pela exclusão social, ou seja no contraponto de sua intencionalidade.

Esse é um tema incômodo, embora tenhamos como locus de pesquisa, há mais de dez anos, as minorias sociais e que a partir da estruturação econômica do modelo capitalista (neoliberalismo) vigente nas sociedades ditas modernas, através do processo de globalização (desnacionalização), a regra passa a ser a concentração do capital por pequenos grupos. Na verdade, dois grupos são instituídos: os que detêm o poder (capital) e os submetidos aos flagelos gerados por esse poder (a grande maioria da população – as conhecidas minorias sociais). O sistema capitalista, sem pudor, sem regras, tem como estratégia a segregação, num exercício constante de preconceitos, referendando a coação e a discriminação social. Isso demonstra que a inclusão, até aqui adotada nas regulamentações normativas, dificilmente é exercitada em sua prática social.

Por outro lado, deve-se entender o poder, neste caso, como não como algo detido, não concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia e um conjunto de mecanismos, cujos efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação. Foucault (1977, p. 29) explica a necessidade de se [...] admitir que esse poder se exerce mais do que possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.

Falar de uma possível inclusão é provocar, numa dimensão contextual, uma insurreição “[...] sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico no interior de uma sociedade como a nossa.” (FOUCAULT, 2002, p. 14).

Em função das complexidades e das diferentes dimensões que envolvem distintas leituras e suas operatividades, a inclusão configura-se no interior de processos contraditórios e, por isso, conflitantes, que só podem ser compreendidos no contraponto desse discurso, pela forma mais marginal da organização humana, as sociedades restritivas, explicitadas e compreendidas de uma forma mais apurada e transparente, em suas manifestações culturais, com suas respectivas significações e conseqüentes determinações, como uma figura original do poder, articulado por técnicas específicas de saber, de controle e de coerção.

Isso instituiu, nos últimos anos, o paradoxo da inclusão social. Numa primeira ordem, há a sedução do discurso de igualdade, de direito, de diversidade como lócus e respeito às diferenças, independente de sexo, raça, credo religioso, idade, deficiência; numa segunda ordem (contraponto), verdadeira em sua materialidade, em suas relações no cotidiano, enquanto fato social, instigando a seguinte interrogação: até que ponto esses mesmos indivíduos participam da economia, da política, da educação, da saúde e das demais decisões representativas que envolvem toda a sociedade?

No caso brasileiro, há uma terceira ordem, a herança histórica das desigualdades regionais², que explicitam um conjunto de outros elementos que, quando analisados, reforçam a marginalidade social e outros mecanismos seletivos.

Vários caminhos poderiam ser adotados para fazer esta discussão, porém resolvemos partir de alguns aspectos gerais, que trazem em comum as intermediações que se processam na dinâmica de determinados princípios e dos limites de uma perspectiva de inclusão, em dimensões seculares, tendo como suporte reflexivo alguns subsídios do projeto de pesquisa: “Educar na Diversidade, nos países do MERCOSUL³” e do seu subprojeto: “Educação e Poder: O Projeto Político-Pedagógico no Debate Social⁴”.

Ambos partem de duas premissas gerais. Uma, contextual, impulsionada em todos os países envolvidos nesse estudo, que está relacionada às reformas educacionais, nestes últimos anos, como fruto de interesses econômicos externos, independente da identidade nacional; Outra, de cunho pedagógico, centrada também no campo educacional, busca envolver a comunidade escolar como um todo, representada por seus diferentes segmentos, como professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis, investigando as propostas dos projetos político-pedagógicos das escolas em função do

² Discussão apresentada no 1º Colóquio Internacional: Território, Ciência e Política, em agosto de 2004, em Campo Grande/MS, sob o tema: Ciência no Limite da Regionalidade – trata do pré-conceito geopolítico e que coloca em risco constante o projeto nacional e o pacto federativo, até aqui motivo de preocupações do governo federal, mas nunca efetivamente operacionalizado. No caso do Brasil, os desafios são múltiplos, a regra histórica sempre se pautou pela prática da exclusão social, pela regionalidade. “Não importa, é preciso selecionar e adequar diferentes critérios de seletividade, demarcando diferentes estratégias e mecanismos de controles, impondo o regionalismo como um critério de concessão. Isso se reproduz no interior de cada estado brasileiro. A fome, o analfabetismo, a distribuição de renda, as reformas do Estado, o desemprego são formas de concessão do poder em buscar novas configurações sobre os diferentes sentidos de uma governabilidade mínima para um País em que a razão política independente de partidos traz em seu discurso palavras chaves como igualdade, soberania, identidade e dignidade nacional”. (OSÓRIO, 2004).

³ O projeto foi desenvolvido por Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, no período de 2000 ao início de 2004. Foi financiado pelas Organizações dos Estados Americanos (OEA), com a assessoria técnica da UNESCO, por intermédio de seu Escritório Regional para América Latina e Caribe (UNESCO/Santiago, Chile) e Coordenação Geral do Brasil pelo Professor Antônio Carlos do Nascimento Osório/UFMS com interveniência do Ministério de Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Especial.

⁴ O subprojeto, ainda em andamento, busca analisar os projetos político-pedagógicos das escolas vinculadas ao projeto de pesquisa enunciado, no Brasil. É financiado, em parte, pelo CNPq e pela Fundação Apoio à Pesquisa, ao Ensino e a Extensão (FAPEC), com início em 2002 e previsão de término em 2005.

que tem sido feito para uma melhoria do ensino oferecido, visando uma melhor equidade da própria educação.

Parte-se da premissa de que as diferentes interações do Homem ocorrem através de diferentes práticas sociais, delimitadas num dado contexto e num momento peculiar que se configura, a partir de possíveis “reelaborações” em “ser”, “estar” e “fazer” a sua existência, a sua história e seu próprio poder, no exercício dialético possível entre inclusão e exclusão social.

Contraditórios, ambíguos e subjetivos, os discursos sobre a “inclusão” surgem num apaziguamento dos conflitos latentes no tecido social, fruto das estratégias neoliberais, em tentativas localizadas de categorização (pela institucionalidade), que se enunciam nas mais diferentes ordens, como inclusão social, inclusão escolar, inclusão na saúde, inclusão das inclusões, carregados pelas possibilidades “utópicas e subjetivas” de igualdades dos mesmos direitos, tentando interromper os ciclos constantes agrupados pelas diferenças na história da humanidade, a exclusão. A princípio, numa síntese preliminar, “somos todos iguais”. É uma tentativa de superação aos pré-conceitos, presentes ou ausentes, mas determinantes ao longo da história das diferentes sociedades.

O pensado, o dito, o escrito e o silenciado sobre a inclusão se caracterizam por apresentarem duas faces, uma individualizante e outra totalizante, é a vigília dos mecanismos e da racionalidade às quais obedecem, historicamente definidos, a partir das relações de poder institucionalizadas. Essa racionalidade, segundo Foucault (1994), teve sua origem na idéia cristã de um poder pastoral encarregado da proteção aos indivíduos, como um rebanho conduzido com paciência e firmeza, guardado dos inimigos naturais, garantindo, assim, sua sobrevivência, em direção à salvação.

É a existência material das práticas sociais configuradas através desses diferentes processos de elaborações, que instituem a organicidade e os limites do poder no interior das diferentes relações, criando mecanismos, de forma individual ou coletiva, com bases alicerçadas em diferentes interesses, nos quais o Homem se vincula pela sua particularidade individual, seja ela de origem religiosa, política, econômica ou social mapeando, na medida do possível, a compreensão cultural de sua realidade.

Esses são os meios de prover a própria sobrevivência, independente de suas vontades e interesses, cujo processo de construção material não se esgota. O Homem vive numa dinâmica de concessões permanentes, do meio para com ele e vice-versa. Em cena, o “jogo de poderes”. Os homens se aproximam uns dos outros para exercer seus domínios sobre determinados indivíduos, grupos sociais e a própria sociedade, num processo de sedução constante que se dimensiona, por meio das práticas sociais, discursivas ou não, estabelecendo diferentes mecanismos de controle, nas dimensões mais variadas possíveis: entre os homens, entre as instituições como a família, as igrejas, as escolas, os partidos políticos, os sindicatos e outras agremiações.

Diante de tais circunstâncias, a experiência humana se difere de elementos considerados oficiais do que foi dito ou escrito. Ela se insere nas dúvidas e medos de como o homem tem buscado, há milênios, sobreviver numa sociedade demarcada por uma constante exclusão, não só pelo capital, mas pelas diferenças e demais interesses que lhe tem imposto determinadas condições de existência, criando e recriando elementos, que se agrupam na delimitação de espaços sociais caracterizados na atualidade por minorias ou grupos sociais.

Frente à complexidade das dimensões que envolvem a formação histórica do homem, parte-se do princípio de que os atos humanos são resultado de cada etapa da história, que se apresenta de forma cristalizada, idealizadora, em torno de si, sendo balizado por um conjunto de propósitos, revelados ou não, transformado, pelo senso comum, em princípios que margeiam a realidade, porém, institui diferentes níveis estruturais da organização social, impondo cada vez mais um conjunto de normas para sua sobrevivência ao meio, entendido como natural e social. O Estado é, portanto, o regulador da ordem e promotor da desordem.

O Homem sempre viveu em transição e, por isso, em constantes crises, sobrevivendo de diferentes formas, movido por angústias, medos e receios, adotando diferentes estratégias e mecanismos de defesa, sorrindo ou chorando, falando ou calando, como sujeito ou objeto de sua própria existência, omitindo seus desejos e suas vontades.

O Homem é escravo de sua própria existência, a partir dos condicionantes estabelecidos em seu meio, num processo constante de seletividade que é exercitado desde seu nascimento até a sua morte, começando pela “marca” cultural de sua raça, cor, gênero, as formas e interesses das relações de produção em que se insere, coordenado pelo meio cultural que o define como “incluído” ou “excluído” de sua própria existência, sob a tutela do Estado, e os diferentes grupos de domínio.

Isso o fragiliza e o deixa à mercê de diferentes formas de controles sociais, passando a ser fruto de diferentes tecnologias de governo que, na atualidade, é representado pelo liberalismo, como uma prática original de exercitar o poder, ligada, em seu funcionamento, à preocupação em si mesma, através de uma pseudo-autocrítica permanente, representada pelo conjunto de políticas afirmativas instituídas, que não solucionam os problemas sociais, mas adiam a solução, apaziguando temporariamente os conflitos e as próprias contradições sociais.

Fruto de uma sociedade calcada no Cristianismo (século XII), a idéia de referência como imagens, proteção e valores chegam, em nossos dias, com os mesmos propósitos institucionais, estabelecendo as mesmas correlações, com novas estratégias, mas buscando os mesmos domínios e os mesmos papéis sociais, o controle, a vigília, a regularidade e a normalidade.

Na macroestrutura, a idéia do Estado de bem-estar social, se vincula ao fortalecimento autoritário e arbitrário da própria razão de Estado (aparece no século XVI), em intervir na vida de cada cidadão, aumentando seu controle, pela normatização, de maneira minuciosa e metódica, tendo como resultado a segregação, a marginalização, o castigo dimensionado de diferentes formas a cada indivíduo.

Na menor estrutura da sociedade, essa idéia é reaproveitada e exercitada em outras dimensões: a família protege sua prole, como qualquer outro animal irracional, e exercita a idéia de pecado, de ordem, de regularidade, do convencional, do tolerável, do aceito, do necessário à proteção. Outros desafios se fazem presentes, além de projetar uma continuidade de desejos e expectativas frustradas, os pais buscam nos filhos, enquanto súditos, respostas positivas durante a escolaridade, na infância, na adolescência, na vida adulta, os comportamentos culturalmente estão definidos, estudar, trabalhar, namorar, casar, reproduzir, se assim não for, tem “problemas”.

Com essas duas dimensões registra-se, então, que o exercício das técnicas pastorais no aparelho estatal e familiar, segundo Foucault, matriz da razão política moderna (Estado de polícia) chama de governabilidade, uma racionalização mínima possível, definida, historicamente, pelas relações de poder, pelo controle e domínio, mas na medida do possível pela concessão de um grau relativo de ordem governamental e cultural. Ganha corpo, em debates ainda distantes de uma inclusão social, no interior e em torno de diferentes problemas de quem pensa, de quem busca, de quem regulamenta uma possível, e tão almeja, inclusão. Sem lhe retirar esse estatuto impreciso, cumpre explicitar os termos gerais em que a discussão tem decorrido num exercício de confrontos de valores e regras impostas, cujo lócus tem sido a cultura, em seus desdobramentos operativos nas diferentes relações sociais, que provocaram a saturação do modelo marginalizador de viver numa sociedade segregadora.

Em se tratando de educação, neste caso, adjetivada pela possibilidade de uma inclusão, as perplexidades e as dificuldades aparecem com as mesmas proposituras, mas com dimensões menos intensas do que àquelas enunciadas até aqui, em função de que o lastro social tem como razão, o preconceito em relação às raças, ser ou não portador de necessidades, rico e pobre, e, assim, sucessivamente, exercitando a fragmentação da sociedade, em que um grupo, não tem nada a ver com o outro.

As condições impostas no passado e no presente são, sem sombra de dúvida, os maiores desafios para o Homem, principalmente quando se trata de tentativas de se construir uma possibilidade de inclusão social. Isso exige rupturas culturais milenarmente elaboradas por todas as civilizações que se fizeram presentes na história da humanidade, que sempre se organizaram pelos diferentes mecanismos e estratégias de “exclusão social”. A sociedade romana institui exatamente a escola pública para

isto, os filhos de escravos deveriam ser educados para terem somente alguns conhecimentos, para, posteriormente, servirem melhor seu senhor.

No Brasil, nesse particular, a educação sempre esteve a serviço de outros interesses que não o conhecimento para transgressão de valores impostos, sempre foi reflexo da história social em seus períodos demarcados como Colônia, Império e República. Os jesuítas, por quase dois séculos, usaram a educação como forma de doutrinas religiosas, buscando adeptos de crenças e valores na imagem de Deus. Saber ler, escrever, contar e interpretar nunca foram predicados da escolarização durante grande parte de seus domínios e quando tiveram essa pretensão, trataram a educação em duas categorias: uma, a formação de letrados (professores e pregadores) e; outra, à conversão de gentios. Isso levou adentrar o século XVIII com um índice de analfabetismo de aproximadamente 80% da população.

Outros dados quantitativos socializados por diferentes agências que acompanham o desempenho de alguns indicadores sociais informam que: 7 milhões de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos de idade “não freqüentam a escola – uma em cada 5 pessoas nessa faixa etária” (IBGE, Censo, 2000). Metade das crianças de 10 anos de idade está defasada quanto à escolaridade, assim como de 7 em 10 crianças de 14 anos (IBGE, Censo, 2001).

Existem cerca de 16 milhões de analfabetos com mais de 14 anos de idade, o que representa 13,6 % da população, nessa faixa etária. Na zona rural, esse dado sobe para 30% (IBGE, Censo, 2000). 48 % dos professores do ensino básico não têm diploma em nível superior (BRASIL. Inep/MEC, 1999). Em 2001, o MEC investiu R\$ 14,5 bilhões em educação, ao tempo em o Brasil gastou R\$ 101 bilhões em pagamento de juros das dívidas internas e externas (Consultoria de Orçamento da Câmara de Deputados e Prodasen). Apenas um terço das crianças de 0 a 6 anos tem acesso à educação infantil, creches e pré-escolas no Brasil (UNESCO, 2002).

Ainda conforme dados do IBGE (Censo de 2000), existem pelo menos 819.118 portadores de necessidades especiais na faixa etária de zero a 18 anos de idade no País. No entanto, de acordo com o MEC (BRASIL. SEEsp, 2003) apenas 566.023 deles estão matriculados na educação básica das redes públicas de ensino. No estado de Mato Grosso do Sul apenas cerca de 15% dos alunos portadores de deficiência física estudam em escolas denominadas de comum. A maioria 5.194, do total de 6.156 estão matriculados em estabelecimento particulares ou em sistemas paralelos de escolaridade, não tendo características da escolarização formal..

Diante desses dados quantitativos, quando apreciados, fica explícito o papel da educação no Brasil, seu movimento impõe um deslocamento em relação ao Estado ao identificar a existência de uma série de relações implícitas de poder em definir o papel da educação, que se colocam fora do Estado e que não podem ser analisadas de maneira

alguma em termos de soberania, de proibição ou imposição. Para Foucault (1982, p. 224), o Estado não pode ser entendido simplesmente como [...] uma das formas específicas do poder – mesmo se for o mais importante – mas de um certo modo, todas as formas de poder devem a ele se referir. Todavia, isto não se dá porque elas derivam do Estado; mas porque as relações de poder vêm sendo paulatinamente colocadas sob o controle do Estado.

Por conta disso, a socialização de responsabilidades sobre os resultados da educação se desloca para cada ponto do tecido social, para não persistir no erro constante das análises tradicionais desse problema, os “fracassos crônicos”, na formação de professores, da escola básica, das universidades, prática pedagógica, enfim, de todos os aspectos pedagógicos e sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Segundo Foucault (2000, p. 44), “Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter e modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo”. Os discursos pedagógicos normalmente são revestidos de sua própria singularidade, povoados de poder, de ordem, de violência, de combatividade, de desordem e de perigo. O ato pedagógico, é manifesto nas formas de controle do domínio, de repressão e opressão ao próprio conhecimento, como formação de verdades controladas, para qualquer aluno.

Eis porque o currículo é organizado de forma disciplinadora, como uma “grade” e não como uma “matriz curricular”. As disciplinas que compõem os currículos escolares, nada mais são do que tentativas de domínio de um ou mais objetos, trabalhados naquilo que, culturalmente domina-se por ser pedagógico, através de métodos, pelo corpus de preposições estabelecidas como verdadeiras, num jogo de regras e de definições técnicas e de instrumentos. Foucault (2000, p. 30) define a disciplina como “campo” teórico, em que é processado o reconhecimento de proposições como verdadeiras ou falsas. A disciplina é um ato disciplinador imposto pela cultura vigente e o poder instituído. Elas entram e saem conforme o estabelecimento do poder, assim como os conteúdos a serem trabalhados em seu interior. O currículo serve como elemento de subsídios a essas afirmações.

A década de 1970, mostrou a importância das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira, muito por conta do regime militar na época, preservando “a ordem para o progresso”. Assim também, as disciplinas agrupadas no currículo no mesmo período, com caráter de sondagem e aptidões ou formação profissional obrigatória em nível de 2º grau, no pressuposto da expansão do mercado de trabalho (utópico) e na necessidade de mão-de-obra especializada (versão imaginária da revolução industrial), enfatizando aspectos mecânicos e comportamentais, num modelo tecnicista inspirado nos princípios de desenvolvimento e administração Frederic Taylor (Sistema de Classificação de Peças, 1895; Administração Fabril, 1903; Princípios de Administração Científica, 1911).

Passado o modelo de currículo que tratava da educação como fábrica e suas relações de produção, o início dos anos 80 sinalizou uma nova possibilidade de organização curricular, numa perspectiva progressista, dando ênfase às experiências culturais trazidas pelo aluno para resolver os problemas enfrentados pelo cotidiano, promovendo, segundo Freire (1990), o pensamento crítico e privilegiando a justiça social e a equidade. Nesse momento, a valorização por parte das escolas passou a ser os métodos de ensino, desprovidos muitas vezes de conteúdos, mas mantendo os mesmos mecanismos de controles e as formas mais tradicionais de avaliação de desempenho dos alunos.

Nos anos 90, surge uma nova ordem nos discursos sobre o currículo, como locus de uma perspectiva crítica, reflexo ativo dos diferentes significados culturais e sociais, valorizando os aspectos multiculturais, como as questões relacionadas à raça, ao gênero, às diferenças individuais, à justiça social, às minorias sociais. Porém, a cultura pedagógica não mudou, continuou dominante nas escolas o caráter tecnicista, centrado na aprendizagem dos alunos e na mudança de comportamento, de forma passiva e reprodutora, em técnicas mecânicas e repetitivas, controladas pelos diferentes instrumentos avaliativos.

Os estudos de Hopmann (1991) afirmam que o currículo formal envolve aspectos reprodutores do contexto social trazendo para o campo pedagógico a compartimentação, decorrente de questões que vão desde o plano de ensino, programas, conteúdos, horários, provas e a formação de professores, em que se discriminam e se isolam em diferentes níveis de discursos e de tomada de decisão curricular, que têm em vista a apreciação e a discrepância entre a norma e a aplicação prática. Eis o sentido da adaptação curricular para alunos com dificuldades de aprendizagem. A fragmentação é outra forma demarcante para inviabilizar quaisquer alterações desses conflitos.

Por conta disso, falar de inclusão no campo escolar, implica, no primeiro momento, ter clareza que ela não se destina exclusivamente a uma minoria social determinada, neste caso específico, pelo contrário, ainda é necessário pensar numa outra escola, sem discriminação e que não reforce os diferentes conflitos históricos da sociedade, que não personifique o aluno como marca ou estigma, diferenciando ou categorizando, como se fosse recuperável ou não, normal ou “anormal”, mas como sujeito de suas próprias construções históricas.

Num contraponto, isso também requer uma discussão preliminar do que é conhecimento, muito em função do atributo cultural recebido pelas instituições escolares. Isso nos remete a indagar, então, para que ela serve? Essa indagação explicita que a escola que está posta socialmente não lida com o conhecimento, mas, sim, com estratégias de adequar e selecionar da melhor forma possível, num exercício disciplinador de adequação aos valores culturais impostos. Por quê? Em função de que ela faz quase

tudo, se institui pelo pedagógico, na dimensão da assistência, e tenta dar outros significados ditos sociais à educação. Suas práticas, no conjunto das relações postas, se dimensionam em alimentar, “tratar de dentes”, dar bolsa auxílio, dar uniformes, livros, “vales ...”, “amigos” e não ensinar?.

Em função desses e de outros aspectos, a escola, pensada institucionalmente, insere-se num conjunto das relações postas por um papel de instrumento de reprodução e exclusão social, cuja função não é o ensino e sim a vigilância, mas, por outro lado, ela atende às necessidades sociais básicas de sobrevivência, valor que não lhe é atribuído culturalmente, mas cobrada constantemente. Essa é escola que se busca à inclusão.

Mesmo assim, o movimento pela inclusão da pessoa com deficiência, parte de dois aspectos contraditórios. Um, de ordem contextual, fundamenta-se em pressupostos de que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade, valorizando princípios éticos, no cenário dos Direitos Humanos, sinalizando a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas às oportunidades, independente das peculiaridades.

Outro, a instituição escolar construída às margens das necessidades sociais, _ funciona e “funciona bem”, o que é “falso”. Em verdade, ela se localiza num esquema de vigília dos valores dominantes na sociedade, nas relações de poder, nos quais se definem os conteúdos e os procedimentos que são necessários e importantes para a vida, quando e como saber, o que é permitido aprender e definir a quantidade de aprovados e reprovados.

O respeito à diversidade, efetivado no valor às diferenças, trouxe em pauta aspectos relacionados à cidadania que, no primeiro momento, colocou em discussão o fato de que não há liberdade sem igualdade, nem tampouco igualdade sem liberdade. Em função disso, o movimento pela inclusão e suas prerrogativas foram marcados por uma proteção geral e abstrata, porém voltado para contextos sociais imaginariamente inclusivos.

Essa busca torna-se mais ofensiva após as consequências das grandes guerras mundiais, pela guerra do Camboja e pela guerra do Vietnã. Na tentativa de uma aproximação entre os povos do mundo todo e na superação da experiência calamitosa, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento aprovado pela Assembléia-Geral das Nações Unidas, no qual se proclamam os direitos fundamentais da humanidade. Essa Declaração tem como pressuposto de que: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais de dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. (BRASIL. Art. 1º, 1995).

Isso não foi o suficiente para evitar massacres, como o mais recente, no Iraque (2002), em que a raça, a religião e outros valores culturais fossem, na medida do possível, controlados em nome de uma segurança, pela paz e pela ordem mundial. Nesse

jogo, com morte e apoios, os interesses do capital e do domínio sobre os outros prevaleceu a falsa idéia de um estado mínimo de segurança, escondendo as verdadeiras razões dos propósitos, o potencial da exploração de petróleo e seus respectivos desdobramentos em conflitos. A sociedade se organiza num mundo globalizado pela seletividade de um conjunto de punições, nem que para isso sejam necessárias diferentes estratégias e tecnologia de poder, até a morte.

Em condições ditas normais, os instrumentos reguladores de domínio, impõem sobre diferentes tutelas (independente de cor, raça, ideais, desejos e esperanças), guerrilhas, guerras, fortes mecanismos reguladores, que visam instituir uma normalização da ordem em interesses restritos. Ninguém escapa dessa regulamentação das práticas sociais e as diferentes formas de domínios.

Em função desse princípio geral, a institucionalização ou a institucionalidade se materializa nas diferentes práticas sociais como locus de explicitação de um conjunto de procedimentos, perceptíveis ou não, nas diferentes relações processuais da existência. Visando o atendimento das demandas diferenciadas daquelas às quais o Estado estava habituado “em assistir” e tendo o caráter de iniciativas públicas ou privadas, no Brasil, o atendimento às diferenças, tem os primeiros registros sobre a atenção às pessoas com deficiência reconfigurada à época do Império, de uma forma embrionária e sem propósitos educativos, apenas com interesse na guarda (asilo), durante algumas horas, por semanas ou dias, fundamentada na cultura da condição de incapaz e de quase sem condições de aprendizagem.

A segregação das pessoas com deficiência passam a ser a regra social referendada pela família em suas crenças, valores, angústias e frustrações, na tentativa de superar um problema calcado na doutrina cristã. O castigo, o pecado cometido, o peso, o trabalho e o sacrifício passam a justificar essa diferença, mas não possibilitam um reconhecimento, por parte dos familiares e da própria sociedade, enquanto pessoa portadora de deficiência que tem seus prazeres e vontades. Coletivamente são “anormais”, providos de uma “a-normatização” reguladora, assim, a reclusão e a omissão, deter e esconder, são formas de melhor adequação, no interior da família e da sociedade, além de estabelecer a divisória do permitido, mas, se possível, escondido.

Foucault analisa em suas obras a História da Loucura (2002), Nascimento da Clínica (1998), a Ordem do Discurso (1999) e Vigiar e Punir (1998) os diferentes modos das “práticas divisórias” que transformam os seres humanos em (as)sujeitados na cultura vigente. Essa cultura é sustentada por uma completa rede de relações, as quais ele define como “microfísica do poder” que instituem as práticas divisórias: exclusão, separação, seleção e dominação.

Nesse exercício marginalizador, a pessoa com deficiência é colocada na dinâmica tecnológica de exaustão do “corpo”, conectada em uma natureza racional (ou até irraci-

onal) do poder e com o caráter normativo da razão, de forma repressiva, isolando, da melhor forma possível, de um contexto social.

Foucault insiste nas condições impostas e limitantes para alcançar os direitos de ser cidadão no sentido social, político, moral e judicial na essência do termo, principalmente pelas suas interconexões e pela necessidade de fragmentação da sociedade em torno de ideais, para melhor serem estabelecidos os conflitos e se institucionalizarem diferentes poderes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu pressuposto geral, como já foi enunciado, deixa claro que “[...] os seres humanos nascem livres e iguais”: “[...] sem distinção alguma, nomeadamente de cor, de sexo, de língua, de religião, de língua, [...] de nascimento ou de qualquer outra situação” (BRASIL, Art. 2º, 1995); “[...] todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei [...]” (BRASIL, Art. 7º, 1995); “[...] toda a pessoa têm direito à educação. A educação é gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental [...]” (BRASIL, Art. 26º, 1995).

Implicitamente, os artigos enunciados trazem consigo um exercício de assegurar a todos, independentes de serem ou não portadores de deficiência, os “mesmos direitos”: à liberdade, à educação, ao acesso cultural e social e à livre participação na vida comunitária, porém, é importante enfatizar que a sociedade, embora tenha até a informação dessa tentativa coletiva, impõe barreiras e restrições sob as possibilidades normativas, esses aspectos passam a ser reconduzidos na dimensão entre o que é legal e o que é moral, ficando pelos condicionantes normativos, o juízo de valor individual, se desdobrando em outros elementos passíveis de compreensão da diversidade social.

Numa primeira ordem, motivada pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtiem, Tailândia, março de 1990), que prescreve:

[...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir a desigualdade. (SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DA APRENDIZAGEM, Art. 3º, 1990).

Declara também que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um instrumento social que “[...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, [...], a tolerância e a cooperação internacional”.

Numa segunda ordem, esses princípios são enfatizados e direcionados a diferentes grupos de minorias sociais, buscando resgatar um direito instituído, mas não cumprido pelas diferentes ordens sociais. A Declaração de Salamanca⁵ (1994) se reapropria

⁵ A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994.

dos princípios das discussões e encaminhamentos da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) e direciona para os propósitos específicos de discussão, atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, movidos por uma educação referenciada pelo modelo espanhol, totalmente diferente das condições impostas aos demais países, ditos em “desenvolvimentos” especialmente o Brasil, em que as estruturas das instituições escolares ficam reduzidas a quadro, giz, um professor, carteiras e salas com trinta e cinco ou mais alunos.

A Assembléia Geral das Nações Unidas, em maio de 2002, teve como pauta a situação mundial das condições impostas às crianças e, como resultado, estabeleceu um conjunto de metas prioritárias a serem alcançadas, reafirmando que a educação é um direito fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, para que, até o ano de 2015, “[...] todas as crianças tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório e que terminem seus estudos”. Isso trouxe para discussão outros elementos, dentre eles destaca-se a compreensão não só do acesso à matrícula, mas a permanência na escola, pensada a partir de um sucesso na escolaridade.

Como último dispositivo de ordem mundial, a “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação⁶ contra as Pessoas Portadoras de Deficiência os Estados Partes” reafirmam que: “[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo o ser humano”. A deficiência é compreendida como “[...] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais de vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

As dificuldades encontradas pelas pessoas portadoras de deficiência se revelam, freqüentemente, iguais àquelas vividas pelos outros membros da sociedade independente de direitos “garantidos”. Logo, a diferença não está tanto na natureza dos problemas, mas na intensidade da sua manifestação e na extensão das suas implicações. Permanece, no entanto, uma certeza: as questões culturais impostas às pessoas, com deficiência ou não, pertencem ao conjunto de interdições comuns e são muito mais numerosas do que as diferenças dos grupos aos quais pertencem. Portanto, é necessá-

⁶ O termo discriminação contra pessoas com deficiência, para efeitos desta Convenção, significa: “toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e liberdades fundamentais”. Define também que não é discriminação: “[...] a diferenciação ou preferência adotada pelo “Estado Parte” para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar a tal diferenciação”.

rio garantir processos que possibilitem, às pessoas, a partir de suas condições humanas, o desenvolvimento de suas potencialidades, encarando o aluno, com ou sem deficiência, como um ser que pensa, que deseja e que também constrói, que saia da condição de assujeitado para sujeito de sua existência, independente das limitações impostas em sua natureza.

Nesse sentido, há necessidade de amplas discussões e debates interinstitucionais no decorrer da elaboração de uma proposta que não envolve um processo simples e que ainda não se esgotou, porém, é importante garantir a possibilidade de uma participação efetiva de diferentes segmentos, não apenas despojados de uma preocupação simplesmente com a ordem de seus discursos, mas também comprometidos com uma ação concreta de mudança. Cabe, portanto, à “sociedade”, oferecer resposta adequada a essas singularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: CORDE, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Políticas de Educação Especial – Educação Especial um Direito Assegurado. Livro nº 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação e Cultura [e] UNESCO. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas – Educação Especial um direito assegurado**. Livro nº 3. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Relatório de Avaliação da Educação Básica. Brasília: Inep/MEC, 1999.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Projeto Político- Pedagógico: Subsídios Orientadores**. V. 2. Brasília: Federação das APAEs, 2001. (Coleção Educação e Ação)
- FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade, 3: o cuidado de si**. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. **O Nascimento da Clínica**. Trad. de Roberto Machado. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- _____. **Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. 1 Ed. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro; (Org.). Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. **A Ordem do Discurso**. 6. Ed. trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **História da Loucura.** Trad. José Teixeira Coelho Netto. 6 Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 18 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HOPMANN, Stefan. “Las múltiples realidades de la elaboración de la política curricular”. In **Revista de educación**, no 296, pp. 43 -72.

OSORIO, Antonio Carlos do Nascimento. As Políticas de Educação Profissional: velhas propostas em novos discursos?. **Intermeio Revista do Mestrado Em Educação**, Editora UFMS, Campo Grande - MS, v. 10, n. 18, p. 27-42, 2003.

OSORIO, Antonio Carlos do Nascimento. **Anotações sobre o Conhecimento: Ciência, ideologia, socialização, mediatização... a pesquisa.** *IN:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. (Org.). **Formação Humana e Educação.** v. 1. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

_____. **Currículo como instrumento de controle social.** VI EPECO. Campo Grande: 2003.

_____. **Elaboração do Projeto Político- Pedagógico: da concepção à construção.** Brasília: 2001. v. 5, p. 37-44. (Coleção Educação e Ação - Projeto Político - Pedagógico).

_____. **Formação de professores: relações de poder e punições sociais.** *IN:* OSÓRIO, Alda Maria Do Nascimento. (Org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação.** v. 1. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

_____. **O Currículo Escolar: imersão social e compreensão pedagógica.** *IN:* OSÓRIO, Antônio Carlos Do Nascimento. (Org.). **Registro de Educação.** Campo Grande: 2000.

_____. Uma Política do Movimento Social: APAE Educadora: A Escola que Buscamos. **Apae Ciência - Revista Científica**, Campo Grande: 2002. v. 1, p. 5-14.

IBGE. Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2000-2001.

Escola e família um compromisso comum em educação

Lurdinha Danezy Piantino

O filho esperado não chegou. Durante a gravidez ou mesmo antes dela, a mãe imagina como vai ser o filho, idealiza, cria histórias, vivencia momentos, faz planos. O filho já está concebido na sua cabeça e já existe nos seus sonhos. Segundo Tunes e Piantino (2003).

“ Toda essa história que já foi construída, e não foi pouca, aguarda então, a chegada do protagonista. Na maioria das vezes, o protagonista é exatamente aquele que se ajusta à história elaborada. Mas, às vezes, nasce um outro personagem. É o caso, por exemplo, da criança com síndrome de Down. Temos assim uma história sem protagonista e um personagem sem história, sem papel a desempenhar.”(p. 16)

Eu tenho um filho de nove anos com Síndrome de Down. Sentou-se com sete meses, arrastava-se pela casa toda aos seis meses e com oito engatinhava, andou com um ano e três meses e com um e meio já comia sozinho. Como demorou a falar. Alguns profissionais diziam que era assim porque ele tinha Síndrome de Down. (Aos quatro anos, por insistência minha, descobrimos que ele tinha uma perda auditiva e por isso não conseguia aprender a falar).

Aos quatro anos estudava numa turma de crianças com cinco anos. Era o único, da sala, que sabia ler, além do próprio nome, mais 35 palavras. Como sempre era priorizado o fato de ter Síndrome de Down, e a professora, em seus relatórios, argumentava que não tinha maturidade psicomotora, nem emocional para ler e escrever!

Lúcio com seis anos foi ator em três peças teatrais, ganhou seu primeiro cachê ao participar de uma campanha publicitária, fazia mágica, mímica, subia em árvore, pulava amarelinha, nadava sozinho em piscina funda, sabia contar até dez em japonês, jogava dominó com os irmãos e jogo da memória no computador.

Essas possibilidades apóiam-se na teoria de Vygotsky, que, em sua obra Fundamentos de Defectologia (1989), afirma que as leis do desenvolvimento da criança com defeito estão em unidade com as leis fundamentais de desenvolvimento da criança normal, sem estabelecer comparações, mas propondo a idéia de processos compensatórios. A criança que tem desenvolvimento prejudicado por um defeito não é menos desenvolvida que seus pares, apenas se desenvolve de forma diferente. Ela tem uma maneira própria para processar o mundo - caminhos isotrópicos. A dificuldade que a criança encontra para a interação social é o que a impulsiona à compensação.

O termo deficiência remete à visão quantitativa do desenvolvimento, que é ressaltada pelos resultados verificados por meio de testes e diagnósticos classificatórios. Werner (1999), analisando Vygotsky, diz que “O diagnóstico tradicional cristaliza o que deve ser visto como processo, como parte da dinâmica do desenvolvimento. Assim, a deficiência é coisificada, e a consequência do diagnóstico, orientado somente para a “falta” e para o “não”, é estabelecer limites a priori para o desenvolvimento do sujeito. Daí resulta o estabelecimento de metas negativas, na esfera social e educacional. ” (p. 167)

A concepção histórico-cultural nega o determinismo biológico, a quantificação, a hierarquização e a padronização. Não estabelece comparações segundo o padrão entre desenvolvimento deficiente e o normal. O que determina a deficiência é a impossibilidade imposta socialmente ao desenvolvimento cultural.

Hoje, o enfoque sobre a deficiência permanece o mesmo no espaço escolar, uma vez que o olhar do professor está naquilo que ele espera que a criança produza, conforme seu planejamento semanal, deixando de considerar sua individualidade. A família que tem um filho com diagnóstico de deficiência constata que o maior problema a ser enfrentado não é a deficiência e sim o preconceito. Despreparada, além de aceitar o diagnóstico, incorpora os prognósticos médicos, que na maioria das vezes vêm carregados de preconceito e reforça as representações sociais historicamente construídas a respeito de pessoas com deficiência.

Representações Sociais são mecanismos usados pela sociedade para tornar familiar àquilo que desconhece. É uma maneira de tornar previsível o imprevisível. Essas representações sociais dão familiaridade ao que é estranho, permitindo às pessoas fazerem previsões para o futuro com base no senso comum. Muitas vezes se esquecem que a vida é imprevisível e se apegam a valores pré-concebidos e pré-estabelecidos que, mesmo não sendo favoráveis, são, pelo menos, seguros.

O estigma que essas crianças carregam, ainda hoje, associados à deficiência mental, deixa na sociedade de um modo geral, a idéia de que não adianta muito insistir no processo de desenvolvimento, pois as possibilidades de sucesso são escassas ou mesmo nulas. Tunes (2001) em seu trabalho, Empreender e compreender a inclusão escolar de crianças especiais afirma sobre os esforços mediacionais.

“Quando não excluídas da vida social e quando lhes são dirigidos esforços efetivos de ensinar, com a busca de meios mediacionais especiais, essas pessoas manifestam imensas possibilidades de aprender, muitas vezes, de maneiras bastante criativas. Os trabalhos de Feuerstein () atestam essa afirmação e também o de Lurdinha com seu filho Lucio, descrito em Tunes e Piantino(2001)” .

A educação formal na nossa sociedade é conduzida de forma a massificar as pessoas, baseada na idéia de que todos são iguais e que por isso a aprendizagem ocorre

do mesmo modo e no mesmo período de tempo. Na escola, o aprendizado formal baseia-se em normas, técnicas, métodos e espera-se que a criança cumpra tudo isso dentro de um período, previamente determinado. Aquela criança que por ventura foge ao padrão estabelecido pela escola, é considerada marginal, atrasada, rebelde, retardada, entre outros adjetivos. É preciso repensar com muita seriedade essa postura e questionar até que ponto é o aluno e até que ponto é a escola que está conduzindo à formação de crianças deficientes.

A preocupação com a educação formal de crianças instituídas como deficientes numa sociedade preconceituosa e excludente, levou a criação da Associação Mães em Movimento/AMEM. Como afirma Tunes (2004) em seu artigo, Associação Mães em Movimento- Porque é preciso vencer resistências, o grupo de pais elegeu como objetivo a luta contra o preconceito dirigido às pessoas nascidas com deficiências físicas, mentais e genéticas, e tem como principal estratégia buscar instituir uma nova maneira de olhar a deficiência pela demonstração de que com compromisso, responsabilidade, amor e dedicação é possível mudar o curso da história e delinear um outro futuro para essas pessoas.

De maneira prática, a Associação atua de forma a fazer valer as leis vigentes neste país, passando de leis escritas e formalizadas para funcionais e transformadoras. Especificamente a Lei de Inclusão, das pessoas que nasceram com alguma anomalia genética ou alguma diferença em relação ao padrão social, histórico e culturalmente definido como ideal no ensino regular. Significa, então, falar em respeitar e reconhecer as diferenças.

A inclusão não se restringe apenas à escola, mas a qualquer outro lugar de convívio social. Lugares onde todos devam ser respeitados como são e inseridos no contexto cultural independente de estarem ou não dentro dos padrões estabelecidos.

Diante dessa realidade, sentimos a urgência de criar mecanismos que possam dar condições para que essas pessoas tenham espaço para se desenvolverem com o que têm e não com o que lhes falta. Para tanto, a AMEM desenvolve uma série de projetos com vistas ao desenvolvimento pleno das crianças, de forma a prepará-las para a convivência social dentro dos padrões exigidos pela sociedade.

Dentre esses projetos estão:

Acolhimento: visitas a hospitais no sentido de apoiar, orientar e acalantar os pais dos bebês nascidos com diagnóstico de deficiência.(em implementação)

Orientação aos pais: seguindo o Programa da Lurdinha do livro “Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu.....” (2001)

Alfabetização de Adultos: em implantação

Projeto Impar: trabalho conjunto da família e da escola, articulado ao contexto social mais amplo da criança, com vistas a um trabalho cooperativo, recuperando, ao mesmo tempo, o protagonismo dos agentes educacionais (pais e professores).

Espaço Impar: espaço de convivência com o objetivo de buscar a criação e a consolidação de parcerias genuínas entre escola, família e comunidade com vistas a encontrar alternativas possíveis de um enraizamento da escola na vida social concreta das pessoas, rompendo historicamente com a exclusão, que se encontra nas condições históricas da origem da instituição escolar (em implementação).

Como é retratado por Tunes no projeto Empreender e compreender a inclusão escolar de crianças especiais(2001) a questão é de opção.

“() trata-se, pois, de uma opção: a de promover socialmente a pessoa biologicamente diferente, não apartando-a de nós, respeitando, portanto, a sua condição de ser humano entre seres humanos. Assim, o campo ético do movimento da inclusão é demarcado pela afirmação ou negação do Outro, aceito na sua singularidade, respeitado na diferença que o faz único entre todos os seres. Isso significa dizer que a opção pela visão naturalista ou pela socialista não pode ser realizada no interior da própria ciência. Do ponto de vista científico, ambas são posições válidas. A diferença entre elas encontra-se no sistema de valores em que se ancoram. Isto é, elas não são posições eticamente neutras e, portanto, é no plano ético que efetuamos a nossa opção. Aceitar a diferença biológica como desafio, contudo, não é a opção mais simples, mais fácil e tampouco a garantia de sucesso. Um desafio somente se apresenta como tal se for difícil, complexo e implicar a possibilidade de sucesso ou de fracasso. Requer, pois, esforço e disposição para aceitar o fracasso como possibilidade real. Mas é esse o único compromisso verdadeiro que podemos ter para com as pessoas cuja constituição biológica apresenta-lhes dificuldades para a realização das atividades que nos são comuns.” Tunes (2001)

Como afirmam Raad e Pedrosa em seu trabalho Professor Mediador?! (2004) entre outras questões a respeito da formação do professor, a necessidade premente de um novo olhar, paradigma, destaca-se:

“Uma proposta para mudança de paradigma leva a concreção de posturas diante do cotidiano, do real, que deverá ser tão consistente que permita adotar novas atitudes. Dentro desse contexto, a formação do indivíduo e principalmente do professor deverá ser muito mais ampla, do que apenas adquirir os conhecimentos acadêmicos, extrapolando o universo individual e chegando ao social, onde exerce e sofre influência.

Como afirma Vygotsky, o enfoque de reflexão e de investigação pelo professor deve estar no processo de como a criança pensa e não na preocupação voltada para o conteúdo, pois esse é apenas um instrumento para o desenvolvimento.

Estar aberto para o novo, para o diferente, para o imprevisível e ir ao encontro do outro “face a face”, exige renúncia ao controle, em um estado pleno de vulnerabilidade.

Pensar e refletir sobre a sua ação solicita um exercício de se desfazer e fazer-se novamente, de forma crítica e verdadeira. Fica o convite à Reflexão. O processo de transformação social de paradigma é longo, mas não infinito.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PIANTINO, L.D. **Representações maternas sobre a Síndrome de Down**. 2001. Monografia do Curso de Saúde Perinatal, Desenvolvimento e Educação do bebê, UnB, Brasília, 2001.
- RAAD, I e PEDROSA, L. **Professor Mediador ?!** Trabalho não publicado, 2004.
- TUNES, E. e PIANTINO, L D. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu... O programa de Lurdinha**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- TUNES, E. Associação Mães em Movimento - porque é preciso vencer resistências. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais/ UFRJ**, Rio de Janeiro, 1ª edição, outubro. 2004.
- TUNES, E. **Empreender e compreender a inclusão escolar de crianças especiais**. Projeto Ímpar – AMEM, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **The Fundamentals of Defectology**. *IN*: RIEBER, Robert W., CARTON Aaron S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. New York: 1993.

Depoimento

Margarida Araújo Seabra de Moura

O nascimento de uma criança com Síndrome de Down - como com qualquer outra deficiência - causa transtornos consideráveis na família, de modo que somente o fluir do tempo, associado a uma orientação adequada pode resgatar a paz familiar perdida.

Nesse processo, impõe-se que a família seja induzida a encarar o problema partindo da premissa de que a rejeição inicial a esse filho(a) é fator intrínseco ao evento. E, tão somente com a superação dessa rejeição, torna-se possível encarar a diferença desse filho com todos os “afluentes”, que se descortinam.

Foi o que se deu com a nossa família com o nascimento de Débora: rejeição esperada ante o fato, atenção adequada por parte da equipe de estimulação e relação familiar voltada para o crescimento dos filhos (dois) em uníssono, respeitando-se às necessidades daquela que por decorrência da síndrome, requeria alguma atenção específica nas áreas de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia.

A partir dessa base, não houve qualquer questionamento familiar no que tange à modalidade de ensino escolar a ser oferecida à nossa filha, sequer sendo ventilada a hipótese de uma escola ou classe especial.

Desde o ano de 1983 Débora freqüentou escola regular, iniciando-se em uma pré-escola (a então CASA ESCOLA) onde ficou com mais dois colegas com a mesma síndrome, sob a égide do pensamento de jovens professoras, na construção de um trabalho que a época tornou-se referência, dado seu pioneirismo. Constatava-se, desde então, que as crianças com Síndrome de Down aprendiam construindo o pensamento, como as demais.

Após o término da 4ª série houve mudança significativa porque a escola com perfil pedagógico para acolhê-los, foi um colégio tradicional de freiras Dorotéias (Colégio Imaculada Conceição - CIC), no qual Débora e outros jovens chegaram ao final do primeiro grau. A época foi necessário um trabalho da Associação Síndrome de Down por todo um semestre, a fim de preparar corpo docente e discente para recebê-los.

Paralelamente, Débora fez estágio como auxiliar de professor na pré-escola do CIC, o que demonstrou a abertura do corpo docente. Desde então, marcado ficou seu interesse pelo magistério.

Após a conclusão da 8ª série passou um ano na Escola Doméstica de Natal de onde saiu, a seu pedido, a fim de cursar o magistério - nível médio, na Escola Estadual Luis Antônio, onde concluiu seu curso, numa frontal prova de valentia, em face de uma sucessão de problemas que vivenciou, sabendo superá-los, impondo-se e sendo respeitada na comunidade escolar de forma surpreendente. O que ela própria narrará.

Finalizando seu curso, Débora teve a oportunidade de fazer estágio na CRECHE ÁREA DE SAÚDE DA UNICAMP, em Campinas/ São Paulo, que lhe fez reiterar sua anterior decisão/interesse de trabalhar com crianças na faixa etária entre 5e 6 anos.

Infere-se da experiência de Débora que - mesmo com as dificuldades enfrentadas em todos esses anos - foi possível conquistar a vitória ora narrada, o que nos afigura como bons augúrios para as demais pessoas com Síndrome de Down, que hoje se iniciam no processo escolar inclusivo.

Minha vida escolar

Débora Araújo Seabra de Moura

Professora

Associação Síndrome de Down do Rio Grande do Norte

NA INFÂNCIA (IAA E CASA ESCOLA)

Sempre estudei em escola regular. Quando fui para a primeira escola eu tinha somente 2 anos e meio e não me lembro de nada. Passei somente seis meses porque nasceu uma escola que meus pais se encantaram: a Casa Escola!

Eu, Marcelo e Olívia, que também têm Síndrome de Down, estudamos na Casa Escola por muitos anos. Aprendemos muitas coisas e fizemos amizades. Estudar na Casa Escola foi ótimo. Foi bom ter amigos como os colegas de lá, porque entenderam a inclusão na escola e na vida. Porque as professoras sabiam isso, porque não eram preconceituosas. E ensinaram às crianças. E eles aceitaram nós três para fazermos o jardim e alfabetização e até a quarta série. Foi muito bom para eu aprender mais coisas com os colegas e com as professoras. A gente discutia tudo. Até a Síndrome de Down. Algumas professoras são muito queridas e continuam sendo até hoje. E alguns colegas também. São meus amigos de infância. Foi importante conhecer essas pessoas. Até hoje, às vezes, nos encontramos para sair para vários cantos.

NA ADOLESCÊNCIA (CIC E ESCOLA DOMÉSTICA)

Quando nós saímos da Casa Escola, a nossa Associação Síndrome de Down fez um trabalho de conscientização no Colégio Imaculada Conceição – CIC, que é um colégio de freiras, onde já estudavam pessoas com outras deficiências e foi muito, muito legal. Nós, da Casa Escola fizemos palestras para os meninos que iam ser nossos colegas. Cláudia Werneck lançou livros lá: “Meu Amigo Down Em Casa, na Rua e na Escola” Nossos professores da Casa Escola fizeram palestras para os professores do CIC e no outro ano fomos para lá, pois queríamos ir para a 5ª série. Mas primeiro repetimos a 4ª série. Era uma escola muito maior. Nós ficamos cinco anos, até a 8ª série e fizemos muitas amizades. Eu até tinha os dois paqueras, gatinhos da escola. Meus 15 anos foi nesse tempo e me lembro muito. Não me esqueço mais. Nós fizemos inclusão. Muita coisa aconteceu.

Lá no CIC também fiz o estágio na pré-escola com as crianças e uma professora, eu como auxiliar da professora. As crianças gostavam de mim e foram legais comigo. Até me chamavam professora Débora e eu adorei ouvir isso das palavras de cada um deles e me emocionei várias vezes.

ESCOLA ESTADUAL LUIS ANTONIO: BUSCANDO O FUTURO. . .

Como gostei de trabalhar com crianças resolvi fazer o curso de magistério. Bem, eu comecei a fazer esse curso e no começo foi difícil porque não eram todas as pessoas que compreendiam a inclusão. Precisei até fazer uma carta para os professores dizendo isso no fim do primeiro ano. Tive muitas dificuldades com professores e com algumas colegas. Tinha gente preconceituosa e gente que tentou me explorar. Foi difícil. Mas, em 2003, no 3ª ano, começou a mudar e foi muito bom para mim com meus colegas da sala.

Nesse ano eu fiz o pré-estágio no NEI - Núcleo Educacional Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Depois, em 2004, fiz o estágio final na Escola Municipal Emília Ramos. Gostei muito desses trabalhos e aprendi com as crianças e professoras, que foram legais comigo. Sempre me dou bem com as crianças e adorei trabalhar junto com professoras e as outras estagiárias aprendendo como fazer com os meus alunos na sala de aula.

Em 2004, terminei o curso e me formei. Foi uma luta muito grande, mas consegui.

Depois consegui fazer um estágio na Creche, área da Saúde, na UNICAMP, em Campinas, São Paulo. Eu fui convidada pela Professora Maria Teresa Mantoan e outra pessoa, a professora Magali Arnais que foram maravilhosas comigo. Esse estágio durou de 14 a 18 de fevereiro deste ano e eu adorei porque aproveitei muito e aprendi mais coisas sobre como fazer com alunos pequenos.

Sonho trabalhar com meus alunos na sala de aula, como auxiliar de professora. Tenho feito outras atividades como recepcionista de eventos, no Programa Ação Dignidade da nossa Associação em lojas, nas férias. Também já desfilei três vezes. Mas gosto mesmo é de trabalhar com crianças. Quero fazer esse trabalho, o resto da minha vida.

Mas sei que não vai ser fácil. Meus pais me explicam isso. Tem muito problema para a gente trabalhar. Estamos procurando um jeito de resolver isso. E tenho certeza que vai dar certo.

Na multiplicidade da floresta Dona Lagarta Pirilampa

Elaine Cristina de Matos Fernandez Perez

Contando alguns momentos vividos com meus alunos.

Experiência transformada em conto...

- Hã.... tu.... a.. oa... ata... eo. Avisou a abelha Naná que Dona Lagarta estava chegando. Os alunos já esperavam ansiosos.

Ao chegar, Dona Lagarta com seu caminhar bem lento, pôde experimentar novamente aquele sentimento de querência pelos alunos e pelo lugar. Compartilhar dessa realidade possibilitava a todos a novidade da permanente relação.

Todos foram sentando-se em círculo, sabendo o quanto era bom e continuava sendo conviver e olhar-se de modo a estabelecer sempre deliciosos, engraçados, dolorosos e contraditórios contatos.

Pirilampo Mu e Naná no maior lero. O que diziam por meio de dos inúmeros gestos e das palavras ditas, muitas delas “fora da linguagem convencional”, só mesmo fazendo parte dessa realidade de signos ricos em significados que falavam muito.

Dona Lagarta colocou duas possibilidades para o trabalho coletivo de vivência cultural. A primeira opção seria o de fazer uma visita à comunidade da formiga Dri. A outra seria visitar os novos filhos de um casal de canários que construíram um ninho perto da casa de Mu.

Dona Lagarta sabia que a segunda opção traria-lhe um maior desafio, já que andava muito cansada ultimamente. Quando começou a se imaginar subindo em uma árvore parece que o cansaço aumentou, mas ao mesmo tempo veio uma sensação, que ela não sabia de onde, apenas sentia que possuía o ímpeto de voar, uma leveza que a impulsionou e mudou seu estado de espírito.

Os alunos escolheram conhecer os canarinhos. E já se adiantaram conversando com Dri e dizendo que gostariam de conhecer sua comunidade na próxima oportunidade.

Dona Lagarta primeiro procurou saber de todos o que já conheciam sobre canários, estendendo a conversa para outras espécies de pássaros.

O diálogo foi longo, as idéias as mais diversas; falaram sobre as semelhanças entre os canários e outros pássaros e entre esses e todos os alunos. Alguns haviam tido contato com canários. Falaram sobre os ninhos e cada um contou onde nasceu. A conversa rendeu muitas surpresas, muitas risadas e muita emoção.

Todos, juntamente com Dona Lagarta fizeram um plano de estudo do meio. Levantaram o que iriam precisar e compartilharam as responsabilidades.

Durante esse processo Dona Lagarta deliciou-se e se emocionou ao observar Mu, Naná e a Libélula Lolo combinando como poderiam levar a professora até o ninho.

Todos foram se locomovendo até a árvore. Chegando lá, a turma toda vivenciou Naná e Lolo no ímpeto de entenderem o jeito singular de voar de Mu. Ele seguia uma rota totalmente diferente.

Foi um enorme aprendizado para os três e para toda turma. Os movimentos repetitivos e altamente coordenados de Mu, entraram em colapso com a forma de voar de Naná e Lolo e vice-e-versa. De início, Mu ficou mais agitado e repetindo sem parar:

- Canário na árvore. Canário na árvore.

Todos que observavam, possibilitaram de coração esse tempo de ajuste, desajuste e aprendizado.

Os três ergueram Dona Lagarta e a levaram ao ninho. O trajeto foi longe de ser linear e muito “perto”, pois foi o movimento criado por eles a partir da motivação de elevar, dar asas à Dona Lagarta.

Ao chegarem ao ninho, Dona Biluca e Sr. Biluco, pais dos canarinhos, os receberam com alegria. Lá estavam também Sr. Chu e Dona Chu, pais do Mu e Gui, seu irmão.

Todos desceram e foram buscar os outros alunos. Estando o grupo de estudo completo, ficaram por um bom tempo contemplando e observando o milagre da novidade – a natalidade.

Dona Biluca e o Sr. Biluco, expressaram a todos o quanto eram gratos a Mu, por ele ter salvo a vida de um de seus filhos.

Ao ouvi-los, Dona Lagarta informou que eles não sabiam desse acontecimento e pediu para que contassem ao grupo, pois já percebera o quanto todos estavam curiosos para saber dessa história.

Dona Biluca contou-lhes que quando decidiram construir o ninho naquela árvore, perceberam durante o processo de construção a presença próxima da família de pirilampos que já moravam nas redondezas. Entre a procura de matéria-prima para a construção, e a transformação desta em abrigo para receber os filhos que iriam nascer, puderam observar a rotina da família de pirilampos.

Chamou-lhes atenção o jeito diferente de voar de um dos filhos da família, que depois vieram a saber por ele mesmo que se chamava Mu.

A forma como Mu percorria todo aquele espaço e iluminava a floresta contribuiu muito para que eles encontrassem tudo de que necessitavam para a construção do ninho.

A árvore também tinha um significado muito grande para Mu - era o seu lugar favorito. Os canários sabiam que Mu os havia notado e Mú não se sentia ameaçado por eles.

Com o passar do tempo e estando o ninho já pronto, a chegada dos novos canários os foi muito tranqüila.

Sr. Biluco deu prosseguimento a narração do acontecido e contou que passado alguns dias, ao anoitecer percebeu que Mu estava muito próximo ao ninho, possibilitando com isso que ele conseguisse apanhar um de seus filhos antes que o mesmo despencasse do alto da árvore.

Enquanto ele contava, Mu com aquele jeito de quem parece não estar, mas que faz de sua presença quando reconhecida um grande farol, continuava a se movimentar e repetir:

- Canário na árvore.

Dona Chu sabia - que esse novo significado ele havia construído a partir do desconforto, logo da chegada da família de canários, na redondeza. Agora árvore tinha mais esse sentido, fora tantos outros que o ligava àquele lugar.

O som emitido por um dos canarinhos chamou a atenção de todos e ao observarem a cena e a alegria do Mu em estar com todos ali, muitos olhares se cruzaram; entre os adultos expressando a alegria de todos em estarem vivendo aquele momento; entre os pequenos expressando que momentos como esses já faziam parte da realidade possibilitadora de descobertas e criação, da vivência de um signo portador de uma nova ordem. Os olhares de todos expressavam a vivência de uma relação de respeito às vozes, às histórias, às representações diversas e principalmente ao grande afeto que esse compartilhar propiciava.

Neste momento de constatação, Dona Lagarta percebeu estar vivendo algo que a impulsionalava ir além do estado anterior. Teve a certeza de que aprendera com toda essa experiência a pirilampear.

O que não sabia “ainda” e Mu já sabia era que a partir daquele momento, ele também aprendera através do olhar trocado com ela a borboletear.

O tempo com certeza traria também esta descoberta.

O tempo trouxe esta e muitas outras descobertas.

O compartilhar nos permite revisitar e ver o acontecido com outros reflexos, outros olhares.

Compartilho com vocês uma reflexão sobre “Intervenção”. Minha atuação hoje com as escolas de educação infantil vem possibilitando muito aprendizado.

Intervenção: Ação amorosa que reconhece na diversidade a matéria-prima para a construção da identidade escolar.

Beleza é sentir a riqueza das pequenas ações dentro da escola.

Vivenciar é crescer na ação com o outro.

O olhar aberto, sem julgamento de certo e errado, permite ver o movimento de uma escola viva - que se descobre nas ações do dia-a-dia.

Participar de momentos, os quais a teoria se transforma em prática, e a prática é iluminada pela teoria, possibilita o fluxo do novo, do despertar, favorecendo e abrindo espaço para a intervenção consciente.

Quanto mais me envolvo, mais aprendo a enxergar possibilidades com o outro. Perceber o crescimento das equipes escolares, através de ações pensadas e planejadas em conjunto, torna-me convicta de que os momentos de parada coletiva possibilitam a todos nós educadores, o movimento vivo de sermos aprendizes.

É uma aprendizagem que estou adquirindo na partilha, no dissenso, na diversidade de cada olhar, de cada talento, que quando - se reconhece como parte, transforma sua parte em ação refletida, tendo no princípio da formação humana a base para cada reflexão, cada retomada, cada mudança.

Ao participar da construção do Projeto Político-Pedagógico com diferentes equipes escolares, pude aprender na vivência a importância da valorização da história construída em cada uma das escolas.

Primeiramente, fez-se necessário o estudo do meio de cada comunidade escolar, para detecção do foco e seus desdobramentos. Para isso, houve participação da comunidade externa, através de questionários enviados aos pais, atividades comunitárias e trabalho com pais, participação de alunos nas pesquisas (questionários e sondagens) e atividades desenvolvidas na escola e aproveitamento das reuniões internas ordinárias e extraordinárias da unidade (pedagógica, H. T. P. Cs, avaliação ensino-aprendizagem envolvendo professores, funcionários, supervisão de ensino, coordenação pedagógica, formadores, Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola).

Esses momentos foram direcionados ao levantamento dos pontos fortes e fracos da escola, os quais permitiram estabelecer objetivos e metas, identificar as prioridades e planejar as ações, que atendessem às necessidades e viessem ao encontro das expectativas da comunidade escolar.

O monitoramento na Educação Infantil ficou sob a responsabilidade do Supervisor de Ensino, em conjunto com o Diretor da Escola e com o Corpo Docente. Para que o monitoramento tivesse bons resultados, foram aproveitados os vários momentos de encontro entre os diversos segmentos da comunidade interna e externa.

No que se refere à avaliação do trabalho escolar, desenvolveu-se com as escolas ao final de 2002 e 2003 a avaliação do Projeto Político-Pedagógico. Foi elaborado um documento embasado na participação, na forma e no conteúdo dos Projetos. As equipes puderam avaliar o percurso da escola, tendo como referência, a análise comparativa do trabalho em relação ao desenvolvido no ano anterior.

Por meio da avaliação de indicadores como: fluxo escolar; eficiência do processo de ensino/aprendizagem; proposta pedagógica escolar; recursos humanos; assistência ao aluno; organização do atendimento escolar; administração financeira da escola e ambiente escolar/cultura da escola, foi possível levantar os fatores de crescimento e de desafios.

Essas informações, analisadas no coletivo, garantiram uma definição mais democrática dos aspectos que precisavam de maior empenho para se modificar.

Houve um aprofundamento no diagnóstico da comunidade escolar, e a ação reflexiva, possibilitou e está possibilitando, um contínuo ressignificar do estudo do meio de cada comunidade. Ainda, pudemos reavaliar o plano de ação nesses dois anos, verificando os objetivos, as prioridades, as metas, as ações, assim como definição de tarefas, responsabilidades e prazos.

O estudo do meio possibilitou e possibilita, ampliar a visão da “missão” de cada escola; do sentido de sua existência.

A construção no coletivo nos trouxe a possibilidade real de uma conduta assumida pelas identidades, no esforço conjunto, de objetivar e potencializar o sentido/identidade de cada escola.

Através do estudo, cada escola construiu o seu “Complexo Temático”. Complexo que é representado pela realidade física, social e cultural das escolas.

A construção do complexo permitiu identificar um “foco” que caracterizasse cada comunidade escolar. Esse foco necessitou ser desmembrado em assuntos/temas, abrindo caminhos para a problematização de tais realidades.

Tem sido um grande desafio participar do aprofundamento, através da vivência, do significado de cada registro /identidade das escola

A partir dessas construções, permeadas de intervenções, a análise das avaliações das escolas em momentos coletivos, foi possível dar a devolutiva, ação que foi permeada pelo diálogo, pela troca e reflexão das realidades avaliadas.

A vivência foi acompanhada do sentimento de “estar com as equipes”, na trajetória de construção permanente - de uma escola que reconhece a diversidade como a real possibilidade da educação com sentido na formação humana.

A atitude de compartilhar com os pares e com os educandos, vem abrindo caminhos para a ação educativa cooperativa/participativa. Esse fazer necessita da intervenção, do registro, da tomada de consciência individual e coletiva, porque intervir é desafiar, e nós educadores precisamos sentir, ver, apalpar a capacidade criadora da ação conjunta.

Desafiar e me sentir desafiada pelo outro possibilita uma relação de compromisso e não de opressão ou submissão. Quando avanço com o outro, estabeleço laços na relação. O laço é formado por movimentos criadores, que embelezam, constroem e que ao se desfazerem, mostram caminhos claros para ambas as pontas.

Cada ponta leva consigo o aprendizado da criação e não a posse do outro. Construir essa relação na escola tem sido um aprendizado, que quando não cuidado vira nó.

Desatar os nós, ainda que mais difícil, também é possível. Mas, dá trabalho e os dois lados precisam da desacomodação para o desvelamento da relação.

A intervenção suscita em quem intervém e em quem recebe a intervenção muitos sentimentos. É correto que antes de qualquer atitude de defesa de ambas as partes, frente aos julgamentos que possam ocorrer, há que se perguntar:

- Qual minha intenção com essa ação?

Venho aprendendo na partilha que a intenção é que me dá a convicção da importância da intervenção como ação que reconhece o outro e se reconhece no outro. Eu/nós, sujeitos em constante movimento e transformação. A intervenção consciente é um despir-se da preocupação de sermos aceitos e transcender a uma relação de sujeitos da experiência.

Intervir vai além de ser um ato de coragem, é uma ação amorosa comigo e com o outro. No ato de ensinar e aprender faz-se necessário a ação/reflexão, pois todos os envolvidos precisam da intervenção amorosa. Intervenção que só acontece na relação e no diálogo.

A escola dos meus sonhos vem sendo construída com a matéria-prima das trajetórias de muitos, que na convivência descobrem-se vivos e pertencentes a uma multiplicidade que se constrói o tempo todo. Diversidade vivida no movimento, na constante relação de sujeitos inconclusos e inacabados.

Educação infantil no sistema educacional inclusivo

Maria Alcione Munhóz¹

RESUMO

A Educação Infantil, ao longo da evolução social, econômica e política do Brasil, teve diferentes ênfases e estrutura organizacional até chegar ao modelo como está instituída hoje no sistema educacional brasileiro. Na atualidade, a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, porque é nela que se estabelecem os fundamentos para formação escolar subsequente. Neste sentido, a proposição de construção de um sistema educacional inclusivo que inicie na educação infantil é um desafio mobilizador de educadoras e educadores. Esta realidade muda a prática até então implementada na escola e a concepção acerca da aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. Este artigo aborda essas posições a partir de alguns documentos oficiais do Brasil que normatizam a educação infantil e a inclusão.

Palavras-chave: ensino brasileiro, educação infantil, inclusão.

As idéias aqui registradas dizem respeito ao tema educação infantil no sistema educacional inclusivo. Na seqüência desta abordagem, procuraremos fazer uma reflexão sobre a história das mentalidades que instituíram no Brasil a educação infantil dos primórdios dos dois últimos séculos até os dias atuais. Como o tema tem uma riqueza e abrangência, faremos apenas alguns destaques. Para balizar o que nos propusemos construir, estruturaremos idéias a partir de duas premissas:

- Um breve percurso histórico da educação infantil no Brasil.
- A educação infantil como parte do sistema educacional inclusivo.

UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O estudo histórico da educação infantil realizado por Oliveira (2002) revela que até aproximadamente metade do século XIX não existia no Brasil o atendimento a crianças pequenas longe da mãe, em creches, jardins-de-infância ou parques infantis.

¹ Doutora em Educação – Professora do Departamento de Educação Especial; do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Curso de Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de Santa Maria/UFSM - RS. Email: maria_alcione@uol.com.br

Relata ainda esta pesquisadora que o cuidado às crianças na zona rural era assumido pela família dos fazendeiros, visto que essas crianças eram filhos da exploração sexual de negras e índias pelo senhor branco. Na zona urbana, no mesmo período, as crianças filhas de moças de prestigiadas famílias eram colocadas nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades até o início do século XVIII.

É somente após a metade do século XIX que os ideais liberais de construção de uma nação moderna refletem as transformações sociais que aconteceram a partir da influência de pensamentos americanos e europeus, sendo esses os que serviram de ideais para a criação de jardins-de-infância². Esse ideário gerou debates pelos conteúdos que os mesmos revelavam, ora de exclusiva guarda e caridade às crianças, ora por possibilitar a essas seu desenvolvimento infantil. Apesar da divergência na compreensão dos jardins-de-infância, um ponto de vista era comum: esse tipo de cuidado não deveria ser uma responsabilidade do poder público. Criam-se assim os primeiros jardins de infância no Brasil, no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877), ligados a instituições privadas, cujos alunos eram filhos de pais de classe social abastada (OLIVEIRA:2002).

Após a proclamação da República, o cenário brasileiro aos poucos foi favorecendo a assistência à infância. “...uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a idéia de assistência científica à infância” (OLIVEIRA: 2002, p.94). Com a vinda de imigrantes europeus, ampliam-se as escolas infantis e jardins-de-infância destinadas aos seus filhos. Na década de 20, aumentou o número de creches e jardins-de-infância em todo o país, que permaneciam ainda sob o monopólio das instituições privadas ou filantrópicas. O atendimento às crianças estava ligado à área da saúde, revelando um caráter de cuidado com a higiene e o asseio (KUHLMANN Jr.:2001).

Do início do século XX até mais ou menos a década de 50, todo o atendimento de jardim-de-infância e creche foi de responsabilidade de instituições particulares ou filantrópicas, principalmente religiosas. As instituições filantrópicas recebiam ajuda governamental e de famílias ricas. A pedagogia era da submissão e uma educação assistencialista (KUHLMANN Jr. 2001), “...sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA: 2002, p. 101). A preocupação estava mais centrada na possibilidade das crianças apresentarem desajustes de personalidade ou outros problemas de desenvolvimento, porque a ênfase do trabalho referenciava-se no discurso médico.

Na década de 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ 4024/61, nos Artigos 23 e 24, inclui nos sistemas de ensino a educação pré-primária, limitando a idade para

² A expressão jardim-de-infância é usada até por volta da década de 70, quando então é substituída pela expressão educação pré-escolar e, na década de 90, educação infantil. No texto, faremos uso das três expressões seguindo a mesma cronologia acima citada.

tal de até sete anos. Aquilo que estava previsto até então, que era suprir as carências sociais e orgânicas, foi repassado para responsabilidade de um trabalho de cunho escolar sistematizado nas instituições de ensino.

Na década de 70, ainda sob a influência de teorias importadas dos Estados Unidos e Europa, o fracasso escolar é visto como responsabilidade da “privação cultural” que as crianças das camadas mais pobres sofriam. Para superação da situação identificada, essa mesma teoria recomendava a possibilidade da educação compensatória. Assim, o conteúdo contido na Lei de Ensino Brasileira 5692/71 recomenda que as crianças com idade inferior a sete anos devam ter sua educação em escolas maternas e/ou jardins-de-infância, sendo motivo para que as propostas de educação dessas crianças sejam favorecedoras da “..superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas.” (OLIVEIRA:2002, p.109). Com essa compreensão, elaboram-se propostas para a educação de crianças de baixa renda em creches e pré-escola, no entanto, a visão assistencialista da educação e do ensino ainda é mantida.

Por outro lado, nesse mesmo período, as mulheres da classe média têm ampliado sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho, e com isso as creches e pré-escolas de instituições privadas aumentam. “Preocupadas com o aprimoramento intelectual dos filhos daquelas camadas sociais, as novas instituições trouxeram em seu bojo novos valores: a defesa de um padrão educativo voltado para aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena” (OLIVEIRA:2002, p.109). Nesta perspectiva, há uma mudança na expectativa de aprendizagem e da própria concepção de desenvolvimento infantil, que valoriza a criatividade e sociabilidade em detrimento de valores clínico-terapêuticos.

Ainda na década de 70, acontece a municipalização da educação pré-escolar pública, ampliando as vagas na rede municipal, porém, ainda nesse período não há políticas consolidadas para efetivação da educação pré-escolar. Resultados de pesquisa acerca do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida apontam os fatores sociais como novas possibilidades para a implementação do trabalho com crianças na faixa etária que antecede a escolaridade obrigatória. Programas com essa ênfase são implementados em todo o país.

No início da década de 80, o trabalho pedagógico da educação pré-escolar ainda mantinha seu fundamento na teoria da privação cultural, tendo continuidade o desenvolvimento de programas de cunho compensatório, cujas ações eram previstas como vantagem para as crianças das camadas populares. No entanto, essa prerrogativa não estava sendo observada, ao contrário, estava servindo para discriminar e marginalizar os alunos dessa categoria social. Na metade da década de 80, “... novas políticas para creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento de 1986” (OLIVEIRA:2002, p.115). Assim, instala-se uma discussão sobre as funções das creches e pré-

escolas a fim de elaborar uma programação pedagógica³ capaz de romper com o caráter até então estabelecido e dando ênfase ao que, naquele momento, se considerava uma prioridade, ou seja, o desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança.

É, porém, a Constituição do Brasil de 1988 que vai reconhecer que a educação da criança em creches e pré-escolas é um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. O Artigo 208 define a faixa etária que compreende esse atendimento, ou seja, do zero aos seis anos. A Constituição de 1988, pela primeira vez na nossa história, é o documento que reconhece o direito de todas as crianças de zero a seis anos terem acesso a creches e pré-escolas, atribuindo ao poder público a responsabilidade a ser cumprida pelos sistemas de ensino.

A década de 90 traz também outros marcos na educação infantil que merecem destaque, sendo o primeiro deles a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Esse documento serviu para concretização de conquistas contidas na Constituição de 1988. Nesse momento, a discussão para reformulação do ensino brasileiro já era uma realidade, assim como também a compreensão de que novos fundamentos deviam pautar o conteúdo dessa normativa. Há uma mobilização de setores da sociedade interessados na educação e nas suas mais diferentes especificidades e assim a educação infantil tem uma nova perspectiva garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (LDBEN 9394/96).

Dentre muitos aspectos relacionados à educação infantil contido na LDBEN 9394/96 convém destacar que essa legislação amplia o conceito de Educação Básica e considera a Educação Infantil como a etapa inicial; aumenta a responsabilidade das unidades escolares incluindo creches e pré-escola; estimula que profissionais da educação participem da construção dos projetos político-pedagógico; dá autonomia na gestão administrativa e financeira escolar; define responsabilidades sobre regulamentação da educação infantil, entre outros (OLIVEIRA: 2002).

Os conteúdos contidos na LDBEN 9394/96 referentes à Educação Infantil reforçados por concepções acerca do desenvolvimento infantil deram também origem a um Referencial Curricular Nacional formulado pelo MEC e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação. No ano de 2003, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental – SEIF do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, do Departamento de Políticas Educacionais – DPE, elaborou um documento preliminar da Política Nacional de Educação Infantil. O documento contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.

Nesse breve relato histórico que aborda um pouco sobre as mentalidades que construíram a educação infantil brasileira, observamos que as modificações geradas

³ A expressão programação pedagógica revela bem o modelo e a concepção de educação vigente nesse momento.

decorreram da evolução social, política e econômica do país e do mundo. É possível observar que o tratamento da infância brasileira evoluiu de um modelo paternalista e assistencialista, no qual as ações na sua maioria são de cunho médico e sanitarista, para uma possibilidade atual de respeito à infância e valorização da criança como cidadã. Nessa concepção, a criança é compreendida como um ser histórico e social, que tem uma identidade singular originária da sua cultura e etnia. Essa compreensão atual é a motivadora da política pública para a infância, sendo capaz de gerar propostas que respeitem a heterogeneidade e possibilitem o acesso de todos a escola.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PARTE DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO.

À medida que a sociedade foi evoluindo ao longo da história social da humanidade, a compreensão de que o ser humano é um ser de relações, que necessita de cuidados e convívio social para seu desenvolvimento bio-psico-social, cada vez mais se prevê possibilidades para que essa situação possa acontecer. Sem a compreensão de que toda a possibilidade evolutiva está ligada a um sistema de relações desde o início de nossas vidas, é inegável a impossibilidade de todo o ser humano para viver só.

A vida humana é uma sucessão de eventos compartilhados e compartilháveis, que tornam as experiências vividas uma seqüência de momentos de construção individual e social. Os bebês, ao nascerem, já revelam habilidades e condições de aprendizagem. Essa conduta faz com que se diferenciem uns dos outros em atitudes, habilidades perceptivas, respondendo a diferença tátil, olfativa e de paladar. Suas habilidades sociais são rudimentares, mas facilitadoras de relação, conseguindo que sempre haja alguém que se sensibilize e tome conta dos cuidados pessoais de que necessita.

São, portanto, os estudos sobre desenvolvimento humano, realizados em centros de pesquisa e universidades, que revelam a criança desde o início de sua vida como um ser de relações e capaz de construir sua inteligência na interação com adultos e também com outras crianças. Esse ponto de vista possibilita o reconhecimento e necessidade de construção de projetos pedagógicos em educação infantil que possam desde muito cedo complementar o papel da família. A legislação do ensino LDBEN 9394/96, no capítulo sobre Educação Básica, quando trata do tema Educação Infantil, diz que essa tem "...a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Desse modo, considera a criança como um todo, com direito a uma educação de qualidade, articulada por políticas públicas que garantam professores qualificados e habilitados para tal exercício, formados em nível superior.

Os aspectos acima referenciados e que dizem respeito à educação infantil como uma possibilidade de investimento no imenso potencial do ser humano, partem do pressuposto de que, quanto mais cedo esse investimento acontecer, melhores serão as respostas cognitivas das crianças. Mesmo sendo verdadeira, essa percepção só terá valor como uma condição de respeito à infância se for uma oportunidade para todas as crianças, como está afirmado no importante documento internacional do século passado, a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e referendada pela Declaração de Salamanca, Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais (1994), e pelo documento da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999).

Os fundamentos contidos nos documentos acima nomeados resultaram da constatação do excessivo número de crianças que, apesar do avanço científico e tecnológico, ainda se encontrava sem acesso à escola e ao conhecimento. Esses documentos firmam um compromisso para garantir o acesso de todos, crianças, jovem e adulto, à aprendizagem básica de acordo com suas condições, participando do desenvolvimento e melhorando sua qualidade de vida.

Assim, cria-se a oportunidade da escola para todos, que se efetiva no propósito da escola inclusiva, um processo gradual e contínuo, que está relacionado à reforma de todo o sistema de ensino de maneira geral. “...a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educacionais, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.” (MONTE E SANTOS: 2004, p.14 e 15). Dessa maneira a escola inclusiva garante para todos o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação.

As ações que já estão sendo implementadas, com base nos princípios da inclusão, revelam que a conscientização de todos os educadores é prioritária. Também são relevantes as condições da escola, o projeto político pedagógico, o envolvimento da gestão educacional, a mobilização dos pais e alunos. Essa mudança que envolve toda a comunidade escolar é necessária e contempla hoje não somente a inclusão dos alunos com deficiência, mas todos os que, por diferentes motivos, encontram-se em situação de risco de não atingir um nível adequado de aprendizagem.

Enfrentar o desafio de fazer da escola um espaço de todos é uma tarefa que implica redefinir os percursos educacionais das escolas brasileiras. A situação de transformação e evolução da sociedade coloca a necessidade de se prever, para a educação, toda uma gama de situações que resultem numa melhor qualidade de vida de todos, bem como de um sistema educativo preparado e capaz de dar conta de toda a demanda escolar existente hoje. “Esta construção de uma sociedade para todos trata-se de um

compromisso mundial” (FÁVERO: 2001, p.43). Esse compromisso não é mais pela integração, que acolhe os diferentes, sem que a sociedade precise mudar para recebê-los. Na verdade, o movimento, hoje, é pela conscientização de que toda a humanidade constitui um grupo só, formado de pessoas diferentes nas suas concepções e modelos, porém iguais em direitos e responsabilidades (FÁVERO: 2001).

A implementação de políticas no campo da saúde, do lazer, da educação, entre outros que favoreçam a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é urgente e necessária. No caso da Educação Infantil, o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais é a possibilidade para que possam fazer uso de sua liberdade como direito fundamental.

Para o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais à Educação Infantil na escola regular, acontecendo, portanto, a inclusão, essa tem o compromisso de dar condições para que todos possam ter conquistas no seu aprendizado. A educação especial, nesse caso, tem a função não de constituir um serviço paralelo e sim colaborar com recursos e metodologias que sejam facilitadoras da aprendizagem de todas as crianças em turmas regulares de ensino.

Retomando brevemente uma linha temporal, podemos lembrar que, até bem pouco, “o termo *Educação Especial* era tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta” (BAUTISTA: 1997, p.9). Sua destinação era para os alunos com deficiência e que se constituíam sujeitos diferentes daqueles sem deficiência, “normais”, e, portanto, incapazes para a aprendizagem.

De acordo com as reflexões atuais, essa concepção mudou e, hoje, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais podem freqüentar a escola das outras crianças, aquela que fica no bairro onde moram, na sua comunidade (STAINBACK & STAINBACK, 1999). Não precisam de um deslocamento enorme para freqüentar a escola num outro extremo da cidade, num convívio com pessoas cujo ponto de aproximação principal é a deficiência. Tudo porque a segregação e a discriminação estão cedendo espaço para a aceitação de que a diversidade e a heterogeneidade são realidades presentes e convenientes para todos os grupos humanos que querem crescer qualitativamente.

ALGUMAS RECOMENDAÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO:

- Qualquer processo de ensino bem orientado necessita ter uma programação diferenciada incluindo material pedagógico diversificado para todos os alunos.

- Aceitação das diferenças individuais é uma condição básica para o sucesso das relações interpessoais que se estabelecem no dia-a-dia da sala de aula e da escola.
- Toda criança necessita ter confiança no educador adulto e assim sentir-se desafiada para dar respostas às ações estabelecidas no processo de aprendizagem.
- Toda a comunidade escolar tem que acolher com naturalidade a criança com necessidades educacionais especiais. Para constituição do vínculo com o grupo, é imprescindível o sentimento de pertencimento, principalmente naquelas que possuem características particulares.
- Sensibilizar a comunidade escolar para facilitar a comunicação no caso de crianças surdas (aprender a língua de sinais), de crianças cegas (dar condições para aprender Braille e de localização espacial), e de crianças com deficiência física (dar condições de acessibilidade aos diferentes espaços da sala de aula e escola).
- A formação continuada dos professores é imprescindível, visto que esses foram formados num modelo que favorecia a compreensão de que crianças com diagnóstico de deficiência eram sinônimos de incapacidade de aprendizagem e, portanto, alunos exclusivamente da educação especial.
- Um trabalho contínuo com a família, que são os principais mediadores no processo de inclusão, os quais necessitam ter uma orientação segura para superar concepções e o conformismo de esperar pouco de seus filhos.
- Uma gestão comprometida com a construção de uma escola de todos, operacionalizando mudanças no cotidiano escolar, pois a responsabilidade da construção de uma escola inclusiva não é apenas do professor que aceita o aluno com necessidades especiais.

Para finalizar, queremos dizer que a questão da educação de crianças com necessidades educacionais especiais tem sido, no decorrer da história, um campo fértil para paixões ou temores, diferentes posturas que revelam por vezes reações ambivalentes das pessoas (OMOTE: 1999). À medida que a sociedade evoluiu, registram-se ações que têm a perspectiva de promoverem uma qualidade de vida às populações. Os deficientes, antes abandonados e expostos à sorte, aos poucos vão conquistando direito à vida. No entanto, ainda continuam sendo segregados pela própria forma de escolaridade a eles oferecida e essa situação tem de ser urgentemente superada.

Na inclusão escolar, ainda são observadas críticas que questionam a estrutura institucional escolar brasileira e a educação nela oferecida para os alunos com necessidades educacionais especiais porque esses alunos demonstram, em sua aparência, uma diferença que provoca insegurança no professor que não sabe como agir, ou porque, resultante de um protecionismo familiar, acabam chegando à escola sem as condições mínimas favoráveis à inclusão. No entanto, isso não é uma regra porque, se as

atitudes das pessoas que conviveram anteriormente com a criança foram positivas para o desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança, quando esta estiver na escola, esses conteúdos se refletirão também nas atitudes da criança.

Estas são algumas das inquietações que compartilhamos com todos aqueles que têm interesse numa educação de qualidade para as crianças, jovens e adultos de nosso país. Acreditamos que o processo educacional capaz de promover uma melhor qualidade de vida para todos inicia-se na infância, mas só poderá se efetivar se houver uma articulação de políticas públicas com ações práticas dos diferentes segmentos de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUTISTA, Rafael et alii. **Necessidades educativas especiais**. 2.ed. Lisboa – Portugal: DINALIVRO, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. LDB 4024 - 20/12/61**. Brasília: Gráfica do Senado, 1961.
- ____. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Brasília: Gráfica do Senado, 1990.
- ____. **Constituição. (1988)**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- ____. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 1994.
- ____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (1948). Plano de Ação. Edição revisada. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1991.
- ____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1991.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **O papel do Ministério Público os desafios e perspectivas na inclusão social de pessoas com deficiência. Pessoa com deficiência o direito à diferença. IV: Anais dos Seminários Regionais. Relatos de experiências brasileiras em educação inclusiva**. SEESP/MEC. FNDE/MEC. Brasília, 2001. p. 43-51.
- KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- ____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. LDB 5692 - 11/08/71**. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Brasília: Gráfica do Senado, 1971.
- MONTE, Francisca Roseneide Furtado do e SANTOS, Idê Borges dos. (Coordenação Geral). **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Reimpressão. Brasília: MEC, SEESP, 2004. (Educação Infantil).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. *IV: Ponto de Vista*. **Revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação Educação Especial do Programa Magister/UFSC**. v. 1. n. 1, jul./dez. 1999. p. 4 a 13.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Brasília: SEESP, 1994.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. Inclusão. **Um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

Orientações e marcos legais mais importantes para a inclusão

Eugênia Augusta Gonzaga Fávero¹

A nossa Constituição Federal, intitulada Constituição “cidadã”, adota princípios e regras afinados com a INCLUSÃO, trazendo inovações muito importantes relacionadas ao direito à educação. Este direito foi amplamente detalhado, restando clara a sua incondicionalidade para todos, a começar do preâmbulo da Constituição, onde “a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”, foram citados “como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional”.

Elegeu nossa Carta Magna como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

Garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, em Capítulo destinado à Educação, Cultura e Desporto, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208).

Dos dispositivos constitucionais citados, decorre a conclusão de que é garantido a TODOS o direito à educação e o acesso à escola. A nosso ver, o todos aqui, é no sentido de “todos os seres humanos”, pois até mesmo o atendimento especializado a

¹ Procuradora da República no Estado de São Paulo, Mestranda em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Capital, Idealizadora e co-autora da cartilha “O acesso de alunos com deficiências às classes e escolas comuns da rede regular”, Autora de várias outras publicações e do livro “Direitos das Pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade”, WVA Editora. Texto escrito para palestra em evento promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério, com a colaboração da Analista Processual do Ministério Público Federal Patrícia Lage.

quem tem deficiência foi contemplado nos dispositivos relativos ao ensino (na Constituição anterior isso não ocorria, a Educação Especial era tratada no Capítulo relativo à ordem econômica e social).

Apenas esses dispositivos constitucionais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula de crianças ou adolescentes sem deficiência, mas, convém ainda destacarmos o estatuído pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, ratificada pelo Brasil e promulgada pelo Decreto n.º 3.956/2001.

A Convenção da Guatemala, como é conhecida, deixa claro a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, n.º 2, “a”).

Assim, o tratamento diferenciado em razão da deficiência fere, além dos dispositivos constitucionais acima vistos, também a Convenção da Guatemala, que tem em nosso país, tanto valor quanto uma lei ordinária, ou até mesmo (de acordo com o entendimento de alguns juristas) uma norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos. Acrescentemos ainda: o descumprimento de termos de uma Convenção da qual o Estado é parte, pode ser denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, conforme consagrado nos artigos 44 a 46 do Pacto de San José da Costa Rica.

Convém destacar, no entanto, que em algumas hipóteses as diferenciações são admitidas, lembrando sempre que a exclusão e a restrição, não. A Convenção esclarece que NÃO CONSTITUI DISCRIMINAÇÃO a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, DESDE QUE, a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas E QUE ELAS NÃO SEJAM OBRIGADAS A ACEITAR tal diferenciação ou preferência (art. I, n.º 2, “b”).

Portanto, com base na Constituição Federal e na Convenção da Guatemala, nossa intenção é demonstrar não só que as pessoas com deficiência têm direito à educação, mas têm o direito de exercê-la sem discriminações, ou seja, de serem recebidas e ensinadas no mesmo espaço (turma), que todos os demais educandos. Se necessitarem de atendimento educacional especializado, este pode ser oferecido à parte, como complemento, mas nunca de forma a impedir que uma criança ou adolescente com deficiência tenha acesso à sala de aula comum.

Finalmente, abaixo, elencamos diretrizes e atos que devem ser observados pelas escolas comuns e especiais na garantia da inclusão educacional:

- É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequados às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade dos alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações;

- Os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar, previstos na LDBEN (art. 24), não podem ser organizados de forma a descumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência na escola, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Para tanto, o acesso a todas as séries do Ensino Fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente assegurado a todos, e por isso, como garantia de qualidade, as práticas escolares, em cada uma das séries, devem contemplar as diferenças existentes entre todos os seus alunos;

- Ensino Médio, os cursos profissionalizantes, o Ensino de Jovens e Adultos ou os tradicionalmente voltados para a preparação para vestibulares devem ser organizados com o objetivo de atender a todos os alunos que concluíram o Ensino Fundamental, de acordo com o perfil e aptidão de cada um;

- Os serviços de apoio especializado como os de professores de Educação Especial, intérpretes de língua de sinais, instrutores de Libras, professores de Português (segunda língua para os surdos), professores que se encarreguem do ensino e utilização do sistema Braille e de outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não caracterizam e não podem substituir as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum de ensino regular;

- Encaminhamento de alunos com deficiência e outras necessidades especiais (por exemplo intolerância ao glúten ou diabetes) a serviços educacionais especializados ou atendimento clínico especializado deve contar com a concordância expressa dos pais dos alunos;

- As escolas de Educação Infantil, creches e similares, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, devem estar preparadas para crianças com deficiência e outras necessidades especiais, a partir de zero ano (art. 58, § 3º, LDBEN c.c. o art. 2º, inc. I, alínea “a”, da Lei 7.853/89), oferecendo-lhes cuidados diários que favoreçam sua inclusão e acesso ao atendimento educacional especializado, sem prejuízo aos atendimentos clínicos individualizados que, se não forem oferecidos no mesmo ambiente, devem ser realizados convênios para facilitação do atendimento da criança;

- Não deve ser permitida a realização de exames (“vestibulinhos”) com a finalidade de aprovação ou reprovação para ingresso no Ensino Infantil ou Fundamental, devendo, em caso de desequilíbrio entre a oferta de vagas e a procura, fazer uso de métodos objetivos e transparentes para o preenchimento das vagas existentes (sorteio, ordem cronológica de inscrição etc.), conforme os termos do Parecer CNE/CEB 26/2003, do Conselho Nacional de Educação;
- Todos os cursos de formação de professores, do Magistério às Licenciaturas, devem dar-lhes a consciência e a preparação necessárias para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais, alunos com deficiência;
- Os cursos de formação de professores especializados em Educação Especial devem preparar esses profissionais, de modo que possam prestar atendimento educacional especializado, em escolas comuns e em instituições especializadas, envolvendo conhecimentos como: código Braille, Libras, técnicas que facilitem o acesso da pessoa com deficiência ao ensino em geral, e outros com a mesma finalidade.

Programa Estadual de Educação para Diversidade - Numa perspectiva inclusiva no estado de Goiás - PEEDI

Dalson Borges Gomes

HISTÓRICO

A experiência inclusiva no Estado de Goiás foi oficialmente iniciada pelo Governo em 1999, através da Superintendência de Ensino Especial, na Secretaria de Educação.

No ano anterior, aconteceu um dos mais importantes eventos ocorridos até então no campo educacional voltado a alunos com deficiências: o Fórum Estadual de Educação de Goiás. O evento aconteceu em Goiânia por iniciativa da hoje extinta Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad) em parceria com a Universidade Católica de Goiás, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e outros. No Fórum, foi exaustivamente discutido pelo público, o documento preliminar “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”.

Esse documento gerou enorme interesse e compromissos. Em 1999, a Superintendência de Ensino Especial, criou, treinou e manteve, durante todo seu mandato (1999-2002, e mantendo até hoje em 2005), uma equipe técnica especializada em inclusão escolar. O imenso desafio de se proporcionar, em Goiás, uma educação de alta qualidade sem excluir um único aluno foi denominado **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva** (ou simplesmente: Programa Estadual).

A logomarca do Programa Estadual consiste do desenho estilizado da mão humana, um símbolo milenar das diferenças individuais, pois na afirmativa popular “os dedos da mão não são iguais”. Nessa logomarca, a mão focaliza nossa atenção na diversidade humana e nas diferenças individuais dentro do universo escolar. Nós trabalhamos baseados no princípio de que cada aluno é diferente, como também são diferentes os professores, as famílias, as unidades escolares. A mão na logomarca é a esquerda, indicando a nossa crença de que a verdadeira inclusão acontece pelas vias do coração e de que o portal de entrada é a eliminação da barreira mais difícil, a barreira atitudinal. Acreditamos que a inclusão acontece pela compreensão dos direitos iguais, pela aceitação da diversidade humana e pelo respeito às diferenças individuais. Aberta e espalmada, a mão sinaliza alguém que dá boas-vindas a todos os alunos, partilha com eles, ensina-os e aprende deles a conviver e a conhecê-los, e a transformar cada complexa tessitura que envolve o ser humano em valiosas oportunidades de experiência de aprendizagem pessoal e coletiva.

DADOS DA SITUAÇÃO INICIAL EM 1999 E PLANEJAMENTO DAS AÇÕES INCLUSIVAS

Iniciou-se o Programa Estadual recebendo a seguinte situação real: Dos 242 municípios goianos da época (hoje são 246), apenas 77 ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Havia em todo o estado 52 escolas especiais, sendo 12 na capital e 40 no interior, que atendiam 5.767 alunos. Havia 138 classes especiais, sendo 31 na capital e 107 no interior, 7 que atendiam 1.283 alunos. Havia 159 salas de recursos pedagógicos, sendo 34 na capital e 125 no interior, que atendiam 2.469 alunos. Portanto, estavam envolvidos no conjunto desses atendimentos cerca de 9.000 educandos. Era um número extremamente pequeno em relação à demanda estimada (100.000 alunos).

Como se chegou ao número 100.000? Tomando os índices da Organização Mundial da Saúde, segundo a qual 10% da população possuiriam algum tipo de deficiência, o Estado de Goiás, com cerca de 4 milhões de habitantes, teria aproximadamente 400 mil pessoas com deficiência. Na época, as unidades escolares tinham pelo menos 1 milhão de estudantes, dos quais, portanto, 100 mil deveriam ser alunos com deficiência.

Diante de tal realidade situacional, procedemos ao planejamento das ações entendendo que a magnitude do desafio não comportaria transformações abruptas, radicais e impositivas.

Portanto, para construir o Programa Estadual, levou-se em consideração as recomendações estabelecidas em documentos internacionais e brasileiros, bem como em publicações em português, tais como:

- Declaração de Cuenca (1981);
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990);
- Declaração de Salamanca (1994);
- Constituição da República Federativa do Brasil (de 5-10-88);
- Constituição do Estado de Goiás (1989);
- Resoluções do Conselho Nacional de Educação (várias datas);
- Resoluções do Conselho Estadual de Educação (várias datas);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20-12-96);
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13-7-90),
- Lei Complementar nº 26, do Governo de Goiás (1998); dentre outros.

AÇÕES BÁSICAS DO PROGRAMA ESTADUAL

- Implantação de escolas inclusivas.
- Implementação de unidades de referência.

- Implantação do atendimento educacional hospitalar.
- Implementação de metodologias e recursos especiais.
- Desenvolvimento de interfaces e parcerias.

Estas ações delinearam a filosofia de uma política de educação inclusiva abrangente e positiva, baseada no conceito de “equiparação de oportunidades dentro da diversidade humana”, ou seja, sem discriminação quanto a inúmeros atributos, tais como: raça, gênero, classe social, deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA ESTADUAL

As ações do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva foram agendadas para quatro anos, ficando cada ano para um tipo de operacionalização.

O Programa Estadual cumpriu as seguintes ações ao longo dos primeiros quatro anos:

Sensibilização (ano 1999).

Esta operacionalização constou de:

- Elaboração do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.
- Realização do curso de Educação Inclusiva para 80 professores e diretores de escolas, como agentes multiplicadores.
- Reestruturação das escolas especiais em Unidades de Referência (UR).
- Realização de seminários regionais, reuniões e ciclos de estudos sobre educação para a diversidade, atingindo cerca de 20.000 pessoas.
- Opção por implantação gradativa.
- Critérios para a escolha das escolas que iniciariam o processo inclusivo (por região, pela demanda, por escolas que possuíam classes especiais, por escolas que tinham alunos com necessidades especiais encaminhados para serem “integrados”).

Implantação (ano 2000).

Esta operacionalização consistiu de:

- Lançamento oficial do Programa Estadual, em solenidade com 2.000 pessoas e presença do Governador, Secretários Estaduais e representantes do MEC e outros órgãos oficiais.
- Implantação do Programa Estadual em 17 escolas da capital e 38 no interior (atingindo 320 professores, dos quais 125 com alguma especialização, e 6.800 alunos, dos quais 1.560 com deficiência)

- Implantação de 13 classes hospitalares, sendo 10 na capital e 3 no interior (atendendo ao todo 3.500 alunos e acompanhantes analfabetos).

- Reestruturação de 35 escolas especiais em URs (sendo 1 em cada Subsecretaria Regional de Educação e 2 na capital), ficando com a Secretaria Estadual de Educação toda a escolarização, e com as URs os atendimentos em parceria com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social.

Expansão (ano 2001).

Nesta operacionalização, foram realizados:

- Total de 315 escolas inclusivas, sendo 30 na capital e 285 no interior, atingindo todos os municípios goianos (630 professores e 12.600 alunos).
- Unidades de Referência.
- Setores de Apoio à Inclusão.
- Capacitação profissional (13 cursos atingindo 3.521 profissionais).

Capacitação (ano 2001).

- Laboratórios itinerantes (nas 38 Subsecretarias Regionais, atingindo 29.579 pessoas).

Consolidação (ano 2002).

Nesta operacionalização, realizaram-se:

- Parcerias com municípios na implantação de escolas municipais inclusivas, com 150 prefeituras (60,9%) participando do Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação.
- Laboratórios itinerantes, em 11 regiões envolvendo 1.200 pessoas.
- Cursos de capacitação continuada, sendo 29 de Libras (atingindo 1.160 professores em todo o estado), 5 de braile e sorobã (atingindo 200 professores).
- Teorias de Práticas para a Diversidade (atingindo 139 profissionais)
- Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (atingindo 188 pedagogos) e 38 de mediação de práticas pedagógicas em educação para a diversidade (em 37 Subsecretarias Regionais de Educação, atingindo 1.900 profissionais, ou cerca de 50 professores por curso).
- Seminários municipais para a implantação do Peedi, realizados por 128 prefeituras, envolvendo cerca de 200 pessoas por município.
- 2º Encontro Nacional sobre atendimento educacional hospitalar (atingindo 1.200 participantes) e Encontros Estaduais e Regionais (com público variando de 200 a 600 participantes).
- Quatro encontros regionais com a família, atingindo 2.800 pessoas.

- Encontros Pedagógicos para fortalecimento da ação pedagógica das escolas inclusivas, nas 37 Subsecretarias Regionais atingindo 8.600 pessoas (abordando os temas: educação inclusiva, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de comunicação visual, dificuldades de comunicação auditiva e síndromes).

Nos anos de 2003 e 2004 foram mantidas as ações de consolidação realizadas em 2002 para públicos diferenciados envolvendo uma gama de ações conforme listamos:

- 110 Laboratórios Itinerantes Estaduais e Municipais.
- 8.605 Profissionais Capacitados.
- Acompanhamento Institucional nas 38 SER's, nos 246 municípios.
- Seminários para dirigentes das Subsecretarias, Secretarias Municipais e Instituições com 992 participantes.
- Ciranda da Aprendizagens com 1.671 participantes.

Os expressivos números acima referidos refletem os aspectos quantitativos alcançados, muito significativos diante do tamanho do Estado de Goiás e da sua população escolar. É oportuno mencionarmos aqui a qualidade dos eventos em prol da implementação da educação inclusiva (empenho dos organizadores e colaboradores na montagem dos eventos) e a qualidade da produção dos professores, alunos, coordenadores, supervisores, diretores e outras pessoas no dia-a-dia das escolas inclusivas.

A SUESP hoje: realizando e tencionando

Susana M. Cardoso da Costa Lima

O Rio Grande do Norte apresenta-se como pioneiro em promover a inclusão das pessoas com deficiências no sistema regular de ensino. Isso é fato. As classes especiais foram abolidas no início da década de 90, vez que não conseguiram desenvolver um currículo que favorecesse a transição desse aluno para sala de aula regular. No entanto, por outro lado, faltou o principal, que acreditamos não ser privilégio do Rio Grande do Norte: uma política consistente dessa Secretaria, que norteasse o princípio da inclusão no âmbito de todo o sistema de ensino: Fundamental, Médio, Profissional e na modalidade de Jovens e Adultos. A partir de então, se deu início a um processo, que podemos afirmar, doloroso, de mudança radical na forma de perceber a pessoa com deficiência nas escolas. Com uma infra-estrutura ainda muito precária, sem uma compreensão do que realmente estava acontecendo e sem o respaldo da maioria dos professores, que aceitaram essa mudança sem manifestar a sua incompreensão (ou não?), deu-se o feito.

Após esta pequena introdução, vamos entender, agora, porque depois de tanto tempo, ainda lutamos para nos fazer entender e desmitificar os vários mitos que acompanham as pessoas com deficiência.

Em primeiro lugar, estamos quebrando outro paradigma, dentro do próprio sistema: o da Educação Especial. Até hoje a Educação Especial é entendida como a única responsável pela inclusão. Estamos lutando para que a inclusão deva estar não só no bojo das discussões decisórias da Educação Básica, nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, como também nas diretrizes das políticas públicas do Estado nas esferas da saúde, da assistência e do trabalho. Com um conceito muito mais amplo do que o conceito de inserção nas escolas, como é resumidamente pensado, mas com uma visão mais ampla do caminho a ser percorrido por esse sujeito, desde a hora do seu nascimento, com uma acolhida planejada e articulada entre os profissionais das diversas áreas. Nosso desafio é grande, mas não esmorecemos. Sem este tripé, a educação, por si só, pouco pode fazer e se o faz, não se conclui.

Em segundo lugar, a experiência nos ensinou que não é um projeto, verbas ou simplesmente decretos, que nos assegurará a inclusão dessas pessoas. A angústia que nos tomou no início desse governo, há dois anos atrás, continua, mas mudou sua face. Agora sabemos que todos os autores desse processo, alunos, professores, técnicos, gestores, família, todos precisam de tempo e que esse tempo é muito relativo, flutuando de acordo com todas as variáveis subjetivas e objetivas que conduzem nossa sociedade,

como momento político, desemprego, segurança etc. Também, é um processo que depende de atitudes diárias, de constantes reavaliações e que necessita ser despojado de verdades, para que não caiamos em erros por sabermos de tudo, até mais que as próprias pessoas com deficiências. Sendo assim, estamos cuidadosamente criando e recriando soluções e alternativas para as dificuldades que se apresentam através das nossas observações e escutas dos principais autores.

Em terceiro e último lugar, podemos falar das nossas fragilidades, que ainda são muitas. Podemos fazer um rol, mas iremos pontuar as que consideramos mais graves:

- A inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares remete-nos à necessidade de várias transformações atitudinais e teórico-metodológicas do corpo docente das escolas, fato que passa despercebido nos discursos de vários teóricos da educação, desconhecendo a grande revolução que isso representa na educação brasileira. Palestrantes, conferencistas, cursistas e outros “istas”, não conseguiram ver essa revolução e a ignoram, quando não explicitam, no seu discurso teórico, quiçá pragmático, nada que se relacione a esse contingente da população escolar. Por outro lado, vemos, ainda hoje, as pessoas eleitas, que só falam da inclusão na ótica da deficiência. Para tanto temos “conceitos separados de avaliação, promoção”, etc. Com essa barreira, que não é arquitetônica, convivemos e somos cobrados constantemente por capacitações, onde apareça a palavra deficiência. Precisamos da inclusão de todos, até de nós mesmos, da educação especial para podermos mudar este cenário.

- A inclusão foi feita, os alunos cegos, surdos, autistas, síndrômicos, com transtorno intelectual, etc., chegaram a escola, porém ela, a escola, continuou a mesma. Nenhuma função se alterou. Falta vencermos a batalha para o fato de que professores com outras características precisam estar nessa escola. Professores que entendam diferentes tipos de vozes, de gestos, de ausências de. Ainda nos ressentimos da falta deles e a nossa legislação necessita avançar com a criação de novos cargos para que os concursos os contemplem. Damos como exemplo o professor instrutor e o professor intérprete em LIBRAS.

- A família ainda não está de todo convencida de que a escola de todos é também lugar para seu filho. No imaginário coletivo ainda está muito presente a escola especial, a acolhedora, que entende seu filho, que entende as dores da mãe, e que não a exporá à contradição das diferenças. Nessa escola especial, todos “são iguais” nas suas dificuldades, porém, o que ainda não está claro para todos, é que a escola de todos fará com os filhos da diferença. Vemos, por esse ângulo, vários obstáculos a serem vencidos no âmbito familiar, observando-se que campanhas regulares na mídia serão sempre impactantes para essa nova compreensão.

- A fragilidade por que passa as escolas do ensino público, a baixa estima dos professores, os prédios inadequados e sucateados, os muitos anos de abandono, têm

reflexos também no processo de inclusão. Mas, faremos sempre a mesma pergunta: Onde estão estudando todas as crianças, jovens e adultos, todos aqueles que não podem arcar com os custos da escola privada? Estão nessa escola. É a escola que temos, ainda não é a escola que queremos, mas é a escola mais democrática que conhecemos, é a escola de TODOS, por isso é também lá que devem estar os que nasceram ou adquiriram alguma deficiência.

Diante desse panorama não muito alentador, teríamos muitos motivos para estarmos em grande desvantagem em relação aos outros Estados, mas lembramos que o Rio Grande do Norte é um Estado do Nordeste e os Nordestinos têm uma fama verdadeira de ser um povo muito criativo e de muita garra por enfrentar toda sorte de adversidade. Portanto, trabalhamos na perspectiva de abrir espaços que ofereçam o surgimento de possibilidades, de ações que tenham a característica de um rio, com suas águas correndo para um mar, que se constituirá em oceano. Esta é nossa imagem.

O que temos:

Chamada Escolar – Pré-matricula para pessoas com deficiência. Iniciada em 2002, recebeu reforços em 2003, com distribuição de cartazes para todo o Estado e apoio da Mídia. Realizada durante o mês de novembro, tem o objetivo de organizar as turmas de acordo com a resolução 01/2002 do CEE-RN, que orienta o atendimento educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais no nosso Estado, bem como dar possibilidade à escola, de se organizar para receber da forma mais adequada possível esses alunos.

Itinerância – É um programa com ação de acompanhamento técnico-pedagógico às escolas, através de uma equipe de professores que fazem visitas regulares, com o objetivo de orientar a equipe pedagógica e professores nas questões relacionadas à inclusão; provocar reflexões em assuntos através de oficinas e discussões em grupo e auxiliar a escola, quando necessário, na mediação com a família. Qualquer escola, que não esteja na lista de acompanhamento da equipe da Itinerância, pode pedir seus serviços a qualquer momento, assim como, as que estão, sentindo-se aptas para percorrerem seu caminho sem este apoio, podem se desligar do programa.

Rodadas de Estudo – Encontros bimestrais abertos à comunidade escolar, oferecido nos dois horários. As escolas são convidadas e a participação é por adesão. No final do ano entrega-se o certificado, de acordo com a frequência de cada integrante. Os temas variam e são coletados pela equipe de Itinerância conforme as dúvidas e problemas que se apresentam nas escolas e que carecem de uma discussão mais ampla. Este ano as Rodadas serão organizadas junto com o Ensino Fundamental e serão transmitidas em rede para todo o Estado.

Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES) – São espaços organizados em escolas-pólo com recursos adequados às necessidades de aprendizagem advindas das diversas deficiências. As SAPES constituem-se num grande suporte para a inclusão, porque trabalham o processo educativo com uma visão mais holística e estimuladora, voltada para ampliação das percepções do aluno sobre suas próprias possibilidades, com muita arte, ludicidade e contextualização, para favorecer o desenvolvimento da capacidade dessa pessoa a se tornar mais presente em seu meio, tanto escolar quanto na sua comunidade.

Centros de Educação Especial – Unidades de atendimento pedagógico especializado, que oferecem suporte ao processo de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais, através de atividades pedagógicas e psicoterapêuticas, com a finalidade de abrir-lhes as portas das diversas possibilidades de aprendizagem, permitindo aos atendidos de reconhecerem-se como sujeito e produtor de sua história, contextualizada em um determinado tempo e espaço.

Publicações – **a)** Cadernos da Educação nº09: Edição Educação Especial - RESOLUÇÃO Nº01/2003 CEE/RN. Esta publicação está sendo de fundamental-importância para o amparo legal das questões relacionadas às normas orientadoras da inclusão no nosso Estado; **b)** Cartilha Estratégias Técnico-Pedagógicas Orientadoras do Processo de Inclusão Escolar – publicação objetivando provocar reflexões e oferecer algumas estratégias técnico-pedagógicas que subsidiem o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva de ajudá-los a superar possíveis dificuldades vivenciadas no dia-a-dia.

Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP - Em fase de ampliação, o CAP este ano oferecerá oficinas de elaboração de materiais pedagógicos para cegos, tendo como objetivo a preparação de professores que serão atores do projeto: Como Tornar a Escola Visível Para o Aluno Cego. O CAP, inicialmente, será a sede da sala de estimulação para crianças cegas e com visão subnormal no ensino infantil.

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS – Encontra-se em fase de implantação e de organização do quadro de professores e técnicos.

Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Surdo – Em fase de implantação, funcionará em espaços organizados nas escolas-pólo para promover a aprendizagem do aluno surdo. Inicialmente focalizando a alfabetização em LIBRAS e a alfabetização em língua portuguesa, desenvolvendo habilidades comunicativas essenciais ao seu desenvolvimento escolar.

Salas de Estimulação para crianças surdas, cegas ou com baixa visão, na faixa pré-escolar – Este projeto é um trabalho integrado com o Ensino Fundamental.

São salas-ambiente, destinadas a potencializar a capacidade de comunicação, aprendizagem escolar e interação social de crianças que têm limitações auditivas e visuais, através da iniciação ao estudo da LIBRAS e do sistema Braille. Estas salas estão sendo inicialmente implantadas no CAP e no CAS, em Natal, devendo, progressivamente, constituírem pólos de atendimento instaladas em creches ou escolas do Ensino Infantil, na Capital bem como no interior do Estado.

Desenvolvimento de ações integradas – **a)** Realização de trabalho integrado nas capacitações e projetos junto à Educação de Jovem e Adulto e Ensino Fundamental; **b)** Articulação com o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, objetivando a implantação de um núcleo de inclusão para atuar na graduação de professores da rede pública que têm apenas o curso de magistério; **c)** Parceria com o Projeto Elo Universitário (ONG), que oferece tutoramento para alunos egressos do sistema público de ensino, que vão prestar exame para o vestibular, com o objetivo de atualização e melhoria da utilização do sistema Braille.

Aquisição de Transporte Adaptado – Em processo de compra de três micro-ônibus adaptados que servirão de apoio aos alunos da rede pública estadual que possuam dificuldade de deslocamento, inclusive às crianças que irão para as salas de estimulação de cinco e seis anos.

Termino este trabalho, com as mesmas palavras que dirigi aos professores do Rio Grande do Norte, na Cartilha – Estratégias Técnico – Pedagógicas Orientadoras do Processo de Inclusão Escolar:

*Sabemos que nem todas as pessoas têm a escola como único caminho, mas é através dela que a maioria começa a sua vida fora do círculo familiar. É isto que também queremos para as pessoas que nasceram com algum tipo de deficiência, ou a adquiriram por quaisquer que fossem as razões. Que esta escola, pois, seja capaz de acolher a todos. Acolher a todos pode não ser uma tarefa fácil, mas certamente de sumo valor, principalmente para o aluno com deficiência, e para de fato começarmos a falar da nova escola do Século XXI, a **escola de todos e para todos**.*

A Política de Inclusão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

A Política Educacional de Belo Horizonte - Escola Plural, tem como princípio o Direito à Educação em uma perspectiva do acolhimento à diferença, da garantia do acesso, da permanência e da sensibilidade com a pluralidade das dimensões da formação humana.

Gestar essa política de educação para Belo Horizonte é pensar na diversidade dos atores envolvidos nesse processo - crianças, jovens e adultos - considerando suas histórias, crenças e valores, marcados por identidades de gênero, classe e etnia, imersos numa dinâmica social, que constitui comunidades escolares diversificadas.

A implantação da Escola Plural em 1995 resultou em avanços significativos na qualidade do ensino público municipal em Belo Horizonte e contribuiu significativamente para a inclusão dos alunos com deficiência. Podemos destacar alguns destes aspectos:

- Transformação radical na estrutura do sistema escolar, com novas formas de organização, através do reordenamento dos tempos, dos espaços e do trabalho escolar, buscando romper com a cultura excludente e favorecendo a emergência de experiências inovadoras no cotidiano da escola.
- Implementação de uma nova concepção de conhecimento, balizada pela pluralidade de suas dimensões, estimulando a construção curricular a partir de vivências significativas dos alunos, tomadas de forma sistemática e global, articuladas aos conteúdos básicos de cada ciclo de formação e/ou nível de ensino. Dessa forma, desconstruíram-se antigas noções, nas quais o conhecimento era visto como algo pronto, neutro e inquestionável.
- Redefinição da escola, enquanto espaço de socialização e vivências, permitindo que as experiências culturais significativas aos sujeitos que delas participam se expressem legitimamente. A escola ampliou suas possibilidades resgatando sua função socializadora, ao mesmo tempo, que se tornou mais democrática ao promover a permanência dos alunos através de uma aprendizagem significativa e de qualidade.
- Construção do conhecimento escolar no processo ativo de interlocução entre educandos e educadores tomados na multiplicidade das dimensões cognitivas, afetivas, éticas e estéticas, constitutivas do processo educativo. Nessa ótica, o educando passou a ser visto em sua totalidade, considerando-se todas as dimensões de sua formação humana.

- Implantação de novo modelo de construção coletiva do cotidiano escolar que, através da participação de profissionais, pais, alunos e comunidade em geral nas discussões da proposta político-pedagógica da escola, vem possibilitando o exercício de uma gestão democrática.

- Nova identidade do profissional da educação com novos valores, saberes e habilidades. Tem-se investido na formação de um profissional consciente de seus direitos, que se reconhece enquanto sujeito sócio-cultural e se coloca como agente da construção de uma sociedade mais justa e de uma proposta educativa de qualidade.

- O direito à formação profissional permanente, sustentado pelos princípios da Escola Plural, adquiriu relevância através da política de formação efetivada, através de estratégias de formação continuada e de capacitação em serviço, consideradas exigências de melhoria da educação prestada pelo município.

- O direito à educação também tem sido potencializado através de programas realizados pela PBH através das secretarias, com o objetivo de promover a inclusão de populações que estão em vulnerabilidade social.

- Formação dos profissionais da educação no sentido de promover o acesso ao conhecimento às novas tecnologias e estruturar a proposta pedagógica para que os alunos construam essa competência.

A partir dessas prerrogativas propiciadoras de transformação da escola em espaço democrático, com garantia de acesso e permanência, foram criadas estratégias para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Dentre elas consideramos importante destacar.

- Prioridade de matrícula na Educação Infantil para crianças com deficiência.
- Investimento na formação dos profissionais em educação.
- Acompanhamento às escolas pela Equipe de Apoio à Inclusão de pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades considerando os alunos, professores e educadores da rede municipal de ensino e creches conveniadas.

- Disponibilização de equipamento e recursos materiais para atender às necessidades educacionais específicas de alunos e adequação da rede física das escolas.

- Criação do Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-BH) que oferece transcrição em Braille de textos e apostilas, capacitação para uso de computadores e softwares com sintetizador de voz, entre outras ações.

- Projeto de escolarização de surdos com professores formados em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), intérpretes e instrutores de LIBRAS na própria escola.

- Parcerias nas ações de formação como, por exemplo, Rede Sarah de Hospitais.
- Ações intersetoriais para encaminhamentos, discussões e planejamento.

- Disponibilização de estagiários de apoio à inclusão, com o objetivo de proporcionar aos professores a possibilidade de atender pedagogicamente, de forma mais individualizada aos alunos com deficiência, bem como de atender às necessidades de alimentação, higiene e locomoção de alunos com alterações motoras acentuadas. O estagiário é um elemento facilitador para a inserção dos alunos com deficiência no agrupamento dos pares de idade e nas atividades escolares em seus diversos espaços.

Um dos desafios atuais é redimensionar o atendimento a alunos com deficiência nas escolas especiais que, ainda hoje, coexistem à inclusão nas escolas comuns. O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte elaborou um Parecer sobre a Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino, balizado na garantia de direitos constitucionais à educação e que contribui para o reordenamento dessas escolas especiais.

A consolidação da escola inclusiva é um processo que vem sendo construído e reconstruído a cada dia, a partir das práticas vivenciadas entre alunos e professores. Se buscamos a universalização da educação, é necessário que alunos, pais, professores e governantes acreditem que juntos podem encontrar saídas sociológicas e pedagógicas para esse enorme desafio.

As experiências de inclusão educacional nas escolas da rede municipal do Recife/PE

Diretora:

Mércia Maria Melo dos Santos

Equipe Pedagógica:

Alice Souza da Gama

Audray Marques dos Santos

Francisca Glaudinete V. Alves

Maria Frassinete Martins Sampaio

Maria Galgane Nunes S. Costa

Maria das Graças Carneiro

Maria Helena Vieira de Vasconcelos

Marilena Escobar Torresini

Rejane Maria da Silva Ferreira

Tânia Bechara Asfóra Galvão

Zélia Maria L. Freire da Fonte

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Educação do Município do Recife/PE orienta suas ações na perspectiva de uma educação escolar com qualidade social, tendo como um de seus fundamentos o reconhecimento da educação como direito social básico, pautada em princípios éticos de solidariedade, liberdade, participação e justiça social, valores constitutivos de uma identidade cidadã.

O reconhecimento desse direito aponta para a definição de políticas relativas ao acesso e permanência na escola, ao enfrentamento do fracasso escolar e a defesa da inclusão que contempla a diversidade em todos os níveis. Essa perspectiva sinaliza o apelo em desconstruir padrões segregacionais, questionar valores e concepções, de modo a propor alternativas que atendam às especificidades dos alunos, considerando-os enquanto sujeitos históricos socialmente construídos.

O Departamento de Educação Especial do Município do Recife com base na política de inclusão social da Rede, vem procurando desenvolver ações que atendam e ampliem o direito educacional dos alunos com necessidades especiais, desde a educação infantil até o ensino médio.

A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

A Rede Municipal de Educação do Recife conta, segundo dados informativos de dezembro de 2004, com cerca de 204 escolas, sendo essas na sua grande maioria de 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série), pois só 33 desse total de escolas também atendem 3º e 4º ciclos e apenas duas possuem o ensino médio. Existem na Rede Municipal 56 creches que atendem crianças até 3 anos de idade. Essas escolas e creches ficam distribuídas em seis regiões político-administrativas chamadas RPA's, algumas localizadas na periferia da cidade, e outras em morros onde o acesso é feito através de escadarias.

EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando o direito à educação a todos, independente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, a Rede Municipal de Educação do Recife caminha para concretizar a “Educação para Todos”, com a escola única, ou “inclusiva”, determinada pela Declaração de Salamanca, e utilizada como marco das tendências mundiais em Educação Especial. É nessa perspectiva que o Departamento de Educação Especial vem pautando suas ações, procurando oferecer sempre que “possível” a inclusão educacional de todos os alunos com necessidades especiais na escola mais próxima de sua casa.

Para garantir a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula de ensino regular, a Rede Municipal do Recife conta com um Departamento de Educação Especial, que em conjunto, direção e equipe pedagógica, implementam, articulam, ampliam e acompanham as ações e os recursos materiais e humanos para desenvolver e subsidiar o processo de inclusão educacional. Como agente do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas, conta-se também com os serviços dos professores itinerantes e dos professores de Sala de Atendimento Especializado – SAE.

Nessa perspectiva inclusiva, a Rede Municipal do Recife também possui o atendimento a alunos com deficiência mental e auditiva, bem como a doentes mentais em classes especiais inseridas nas escolas de ensino regular e vários incluídos nas classes regulares.

O professor itinerante na Rede Municipal do Recife, trabalha como um articulador dentro da escola, sensibilizando, apoiando e orientando todos os segmentos que dela fazem parte, professores, diretores, coordenadores, funcionários e familiares, como tam-

bém externamente procurando fazer uma ponte entre a educação, saúde e quando é necessário a assistência social, de forma a melhorar o processo de inclusão do aluno junto à escola. Cada professor itinerante, por turno de trabalho, é responsável pelos alunos com necessidades educativas especiais de duas escolas e para isso ele participa do contexto dessas unidades de ensino, duas ou três vezes por semana, nos horários em que os alunos estudam.

Estão sendo implementadas sete Salas de Atendimento Especializado – SAE, uma em cada Região Política Administrativa (RPA), regiões essas que totalizam 06. No entanto, a RPA 06 por ser a mais extensa, vai contar com duas dessas salas. Há de se informar que dentre essas salas, duas já estão funcionando desde 2004, três estão em processo de organização e duas esperam adequação na estrutura física para iniciarem as atividades.

Os serviços oferecidos pelas SAE's serão de intervenção específica às necessidades pedagógicas dos alunos, como o sistema Braille, a orientação e mobilidade, a LIBRAS, o Português escrito para os surdos, estimulação cognitiva e adaptações físicas a fim de melhorarem a comunicação, a escrita e postura dos alunos com deficiência física.

Os alunos serão atendidos nas SAE's duas vezes por semana, por um professor especializado, que trabalhe as especialidades referentes as suas dificuldades educacionais, em horários diferentes ao de sua matrícula na escola regular.

O Departamento de Educação Especial vem oferecendo desde 2003, cursos de LIBRAS para professores, pais e comunidades. Também tem promovido cursos de Fundamentos da Educação Especial para os professores do ensino regular e diretores das escolas e cursos de Tiflogia para todos os professores. Essas ações de formação continuada visam melhorar a inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais.

O Censo Educacional de 2004 constatou que existem 706 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas municipais do Recife e que de 2000 a 2004 esse percentual cresceu 71,9%. Temos 111 escolas que já possuem alunos inclusos. O atendimento nas creches municipais cresceu 200% em quatro anos.

A Rede Municipal do Recife mantém ainda classes especiais para atender de forma específica às necessidades educacionais especiais dos alunos com comprometimento múltiplo ou específico e também para atender convênios com algumas instituições.

Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados

Eduardo José Manzini¹

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência física.

Assim, tecnologia assistiva pode ser compreendida como recursos, equipamentos ou aparatos que auxiliam, funcionalmente, no desempenho de alguma atividade. Como bem salienta Lauand (2005):

[...] No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) à pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas (...), uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras). (LAUAND, 2005, P. 30)

O Sistema Nacional de Classificação para Recursos e Serviços de Tecnologia Assistiva dos Estados Unidos (2000) tem proporcionado uma interessante visualização dos recursos, equipamentos e serviços em tecnologia assistiva. Ao todo são 10 categorias. O Quadro a seguir apresenta esta classificação e alguns exemplos de recursos:

Quadro 1 – Classificação dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva.

Clssificação	Exemplos
1. Elementos Arquitetônicos	Barras para apoio em paredes, vasos sanitários, fechaduras; torneiras, rampas, elevadores, pisos, etc.

¹ Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília, SP, Brasil. Graduação em Psicologia pela Unimep (1983); Mestrado em Educação Especial pela UFSCar (1989); Doutorado em Psicologia pela USP de São Paulo (1995). Líder do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (CNPq/1997).

Classificação	Exemplos
2. Elementos sensoriais	Recursos ópticos, auditivos, sistemas de comunicação alternativa ou suplementar, aparelho de amplificação, etc.
3. Computadores	Hardware e software.
4. Controles ambientais	Acionadores para cortinas, acionadores para diminuir ou aumentar luminosidade, acionadores para TV e som; etc
5. Vida independente	Adaptações para alimentação, vestuário adaptado, dispositivos para auxiliar na higiene pessoal.
6. Mobilidade	Carros adaptados, carrinhos especiais, andadores, bengalas, muletas, cadeiras de rodas, etc
7. Próteses e órteses	Abdutor de joelhos, perna mecânica, etc.
8. Recreação/Lazer/Esporte	Brinquedos, equipamentos para recreação e lazer, pesca, etc
9. Mobiliário modificado	Mesas, cadeiras, camas, etc.
10. Serviços de Tecnologia Assistiva	

Como podemos observar, a classificação internacionalmente adotada não contempla a adaptação de recursos pedagógicos, que mais detalhadamente iremos enfocar neste texto.

RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: UTILIZAÇÃO DE BAIXA TECNOLOGIA EM SITUAÇÕES ESCOLARES

Em se tratando de ambiente de ensino acadêmico, a adaptação de recursos pedagógicos seria uma possibilidade para que questões como manuseio e aprendizagem pudessem caminhar juntas. Ao adaptarmos um recurso pedagógico, podemos disponibilizar aquele jogo ou brinquedo para todos os alunos, quer com deficiência física quer sem deficiência, em um mesmo espaço e tempo.

Como salientamos anteriormente (ARAÚJO & MANZINI, 2001), para a adequação do recurso, deve-se levar em conta, por um lado, as características motoras, cognitivas, emocionais e sociais da criança. Por outro lado, não devemos esquecer das exigências sociais, pedagógicas, psicológicas e físicas impostas pelo meio.

Principalmente para alunos com paralisia cerebral, que apresentam dificuldades e alterações motoras, o desenvolvimento de material pedagógico tem se tornado uma

necessidade para o professor. Nesse sentido, a confecção de recursos para o ensino, desde a pré-escola até a alfabetização, deve ocorrer após uma análise cuidadosa das condições motoras, cognitivas e educacionais de alunos com paralisia cerebral. Após essa avaliação, é possível relacionar as características desses alunos com um possível designe do recurso pedagógico. Essa metodologia de análise vem sendo desenvolvida desde 1989, no Curso de Pedagogia da Unesp, Habilitação em Educação Especial, área de deficiência física, na cidade de Marília – SP.

Essas considerações até então enfocadas, bem como a produção de recursos adaptados, levou-nos a participar de grande debate junto à Secretaria de Educação Especial do MEC, na tentativa de, junto com um grupo de pesquisadores e de pessoas acometidas por deficiência física, traçarmos algumas ações, em nível governamental, na tentativa de melhorar as condições de vida de pessoas com deficiência física, sob os aspectos do esporte, lazer, educação e reabilitação.

Uma série de reuniões foi realizada, o que nos permitiu apresentar e, graças à presença desse grupo, estabelecer uma forma para análise do desenvolvimento de ajudas técnicas para pessoas com deficiência física.

Um dos primeiros trabalhos foi a elaboração de um fascículo sobre recursos pedagógicos adaptados (MANZINI & SANTOS, 2002).

Como, então, realizar a adaptação de um recurso pedagógico?

Chegamos à conclusão que seriam necessários sete passos (MANZINI & SANTOS, 2002, p. 6-8):

1 - Entender a situação que envolve o estudante

- Escutar seus desejos
- Identificar características físicas/psicomotoras
- Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar
- Reconhecer o contexto social

2 - Gerar idéias

- Conversar com usuários (estudante/família/colegas)
- Buscar soluções existentes (família/catálogo)
- Pesquisar materiais que podem ser utilizados
- Pesquisar alternativas para confecção do objeto

3 - Escolher a alternativa viável

- Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno)
- Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto - materiais, processo para confecção, custos.

4 - Representar a idéia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações)

- Definir materiais
- Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc.

5 - Construir o objeto para experimentação (Experimentar na situação real do uso)

6 - Avaliar o uso do objeto

- Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado
- Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador

7 - Acompanhar o uso (Verificar se as condições mudam com o passar do tempo)

Vejamos alguns exemplos:

Quebra-Cabeça Imantado: Confeccionado em madeira com aplicação de figuras de animais. Cada animal representa uma letra do alfabeto. As figuras estão seccionadas por um corte diagonal sendo coladas em um tabuleiro de latão.

A outra metade possui um ímã na parte traseira que gruda no tabuleiro. O objetivo educacional refere-se à discriminação de figuras parte/todo. Foi confeccionado para um aluno com necessidade de melhorar a flexão e extensão de membros superiores. Pode ser utilizado com o aluno na postura em pé ou sentado.

Adaptação: Elaine Bernadete de Almeida Bispo



Caderno de madeira imantado: Caderno confeccionado em madeira resistente (40 X 60 cm). Sob as canaletas foi colocada uma placa de latão e as peças (letras) são imantadas. É utilizado por alunos que não possuem a coordenação motora fina para trabalhar com lápis e papel..

Confeccionado para um aluno que não conseguia pegar as peças, mas conseguia empurrá-las. Ao cair nas canaletas o ímã gruda na placa de latão.

Adaptação e confecção: Silvia Regina Neves da Silva



Tais recursos têm sido utilizados e avaliados em situações educacionais. Os resultados indicam mudanças nas formas de avaliar, ensinar e compreender a aprendizagem de alunos com alterações motoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. **Recursos de ensino na escolarização do aluno deficiente físico. IV: MANZINI, E. J. (Org.) Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.** Unesp. Marília: 2001, p. 1-11.

LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas.** São Carlos: 2005.224 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos.

MANZINI, E.J., SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados.** Brasília:Mec/Secretaria de Educação Especial, 2002. Fascículo 1, 54p. il.

Tecnologia assistiva no processo educacional

Bersch, Rita¹
Schirmer, Carolina²

O objetivo deste encontro é trazer aos educadores e gestores dos Municípios-Pólo da Inclusão e participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela SEESP do MEC, o conhecimento sobre o tema da **Tecnologia Assistiva** e apresentá-la como uma importante ferramenta para a inclusão do aluno com deficiência.

A inclusão desacomodou a todos nós e provocou um maior diálogo entre as áreas da educação, educação especial e da saúde/reabilitação. Ela nos desafia continuamente a transpor barreiras, encontrar soluções e ainda, a construir novos modelos de práticas interdisciplinares.

A inclusão exige um projeto educacional que pressupõem a valorização da diversidade humana e necessariamente deve voltar-se a todos os alunos, àqueles que já estão em nossas escolas e àqueles que desejam ser incluídos. Para a Educação o debate principal sobre a inclusão não deve estar centrado unicamente no aluno com deficiência ou na deficiência em si, mas em como educar na diversidade, que é a expressão legítima da natureza e da condição humana.

Não podemos negar no entanto, que a chegada deste aluno diferente, que sabidamente possui necessidades específicas e particulares, nos mobiliza e traz questões que antes não faziam parte do cotidiano escolar: Como acompanhará o conteúdo apresentado na lousa, se não vê? Como saberei se está entendendo ou se necessita algo, se ele não fala? Como acompanhará a turma nos laboratórios, se temos tantas escadas? Como receberá informações e se relacionará com todos, se ele não escuta? Como manuseará os livros? Como escreverá? Conseguirá usar o lápis, tesoura, cola, tintas,...? Como permanecerá sentado em sala de aula? Como será avaliado?

Para responder estas e outras questões se faz necessária uma ação conjunta entre a escola, o atendimento educacional especializado e a clínica de reabilitação. O atendimento especializado e o recurso específico favorecerão o aluno com deficiência e promoverão condições para o desempenho de tarefas do cotidiano escolar, garantindo a ele acesso ao que está disponível aos demais alunos.

¹ Fisioterapeuta, Especialista em Reeducação das Funções Neuro-motoras, diretora do CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil – Porto Alegre – RS.

² Fonoaudióloga, Mestre em Ciências da Saúde, Diretora no Brasil da ISAAC - International Society for Augmentative and Alternative Communication.

O atendimento especializado deverá ser complementar e sua oferta não desobrigará o aluno com deficiência a frequentar a escola comum. Este atendimento pode ser oferecido na própria escola ou em instituições especializadas.

“Na concepção inclusiva e na lei, o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade.” (Mantoan – 2003)

Mas o que é o atendimento educacional especializado? Segundo Mantoan,

“trata-se daquilo que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares”. (Mantoan – 2003)

TECNOLOGIA ASSISTIVA - TA

Neste ponto chegamos ao conceito de Tecnologia Assistiva - TA, que é uma área do conhecimento que se propõe a promover ou ampliar habilidades em pessoas com privações funcionais, em decorrência da deficiência.

A TA é composta por recursos e serviços, sendo estes últimos destinados a avaliar, prescrever e orientar a utilização da TA, visando maior independência funcional da pessoa com deficiência na atividade de seu interesse.

Os recursos que favorecem a comunicação; a adequação postural e mobilidade; o acesso independente ao computador; a escrita alternativa; o acesso diferenciado ao texto; os projetos arquitetônicos para acessibilidade; os utensílios variados que promovem independência em atividades como alimentação, vestuário e higiene; o mobiliário e material escolar modificado; são exemplos e modalidades da TA.

Em nosso país encontramos terminologias diferentes que aparecem com sinônimo da TA, como por exemplo: “Ajudas Técnicas”, “Tecnologia de Apoio”, “Tecnologia Adaptativa”, “Adaptações”. O Mec oferece através do “Portal de Ajudas Técnicas”, conhecimento e idéias práticas da TA aplicada à Educação - www.mec.gov.br.

Apresentaremos agora duas modalidades da TA que surgem como novidade para a Educação: A Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA e a Acessibilidade ao Computador. A introdução destes conhecimentos e recursos no âmbito da escola brasi-

leira, será tão fundamental à educação de muitos de seus alunos, como já acontece com Braile e com o ensino de LIBRAS, seguramente mais populares em nosso meio.

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA – CAA

A Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de idéias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Desta forma, o aluno com deficiência, ao fazer uso da linguagem, passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento.

Na CAA os “sistemas de símbolos gráficos” são muito utilizados na construção das pranchas ou cartões de comunicação e estes, são comercializados através de livros e softwares.

No Brasil o primeiro sistema de símbolos utilizado foi o BLISS, introduzido no final da década de 70, e hoje o mais aplicado é o PCS – Símbolos de Comunicação Pictográfica, por apresentar fácil reconhecimento, flexibilidade e possibilidade de personalização dos símbolos e por ser comercializado, em tradução oficial para o português do Brasil.

Chamamos de “recursos de comunicação” as pranchas, cartões, pastas, carteiras e livros traduzidos em sistema simbólico e ainda os vocalizadores e computadores com pranchas dinâmicas. Distinguimos recursos de alta e baixa tecnologia, sendo os últimos capazes de produzir voz.

Na prática, o usuário da CAA aponta um símbolo para dizer uma mensagem. Cada recurso deve ser construído de forma personalizada para atender suas necessidades comunicativas particulares, levando-se também em consideração suas condições sensoriais e motoras. O recurso de comunicação deve obedecer a critérios de portabilidade, a possibilidade de conter o maior número possível de mensagens, uma disposição de símbolos padronizada e que favoreça a compreensão da língua falada e escrita.

O acesso à mensagem poderá ser feito de forma direta, quando o aluno toca o símbolo que corresponde ao que deseja comunicar ou de forma indireta, através do olhar para o símbolo ou de algum sinal afirmativo, previamente combinado, que é emitido no momento que outra pessoa, ou um sistema de varredura automática, chega até a mensagem desejada.



Exemplos de recursos de baixa tecnologia confeccionados com simbologia PCS – software Boardmaker

Um serviço de CAA na escola será responsável por introduzir o aluno na CAA e por produzir recursos de comunicação. Idealmente, será composto por professor especializado, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta, que estarão em contato constante com o aluno e seu professor de sala de aula, a fim de manter a atualização dos recursos e vocabulário, à medida que avançam os conteúdos e projetos desenvolvidos na turma.



Exemplos de vocalizadores, com ou sem sistema de varredura.

ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR

A informática na educação e especialmente a internet na escola, possibilitam hoje uma grande interação entre alunos e o acesso ao conhecimento, antes inimaginado. As escolas públicas e privadas estão cada vez mais equipadas com laboratórios de informática e suas bibliotecas ligadas a rede de computadores. Sabemos no entanto,

que o computador por si só, não garante ao aluno com deficiência sucesso, pois sua interface exige habilidades sensoriais e/ou motoras.

Acessibilidade ao computador é outra modalidade da TA e tem por objetivo possibilitar que o aluno com deficiência, faça uso do computador de forma independente e portanto, possa usufruir, como qualquer outro, dos benefícios da informática na educação.

A indicação de um recurso de adaptação do computador, parte da avaliação do usuário e suas competências. A partir de então, vamos eleger alternativas que poderão ser, por exemplo, um simples ajuste nas “opções de acessibilidade” do computador (onde evitamos repetições de letras, aumentamos tamanho de fonte ou de cursor, promovemos aderência de teclas - favorecendo a digitação com uma só mão, utilizamos as teclas numéricas como alternativa para o mouse), até a indicação de um teclado especial (expandido ou reduzido), uma tela de toque, acionadores diversos, órteses para teclar, colméias de teclado, mouse especial, etc.

Existem recursos específicos para pessoas cegas ou de baixa visão ou para pessoas com deficiência física e neste caso, o comando por voz ou o recurso de varredura na tela, como acontece nos teclados virtuais, serão uma boa opção quando associados à utilização de acionadores, que poderão ser de pressão, tração, sopro, sucção, piscar de olhos e outros.

De forma simplificada podemos dividir os recursos de acessibilidade ao computador em grupos de hardwares e softwares. Como hardwares de TA encontramos a impressora braille, os teclados expandidos, bases sensíveis ao toque e ajustáveis à condição de coordenação motora do usuário, mouses diversos, acionadores etc. No grupo dos softwares de TA encontramos os teclados virtuais, mouses virtuais, programas com varredura visual ou auditiva, programas acionados com comando de voz, ou a partir da percepção de movimento de alguma parte do corpo do usuário, leitores de tela etc.

Poderíamos classificar ainda os recursos de acessibilidade ao computador com “artesaniais” (adaptações simples de hardware para mouse e teclados, ponteiras e órteses que facilitam a digitação), “comercializados” (incluem hardwares e softwares) e “gratuitos” (muitos deles disponíveis pela internet).

Alguns sites referem produtos e serviços de CAA e Acessibilidade ao computador. São exemplos: www.saci.org.br, www.acessibilidade.net/at/kit, www.lagares.org, www.comunicacaoalternativa.com.br, www.cedionline.com.br.

Certamente o conhecimento da tecnologia assistiva, principalmente no que diz respeito aos softwares acessíveis, deveria ser valorizado no desenvolvimento de todos os programas educacionais, aparecendo como opção obrigatória para os novos projetos desta indústria. Desta forma, estaríamos valorizando o conhecimento da TA e promovendo a aplicação do conceito de “desenho universal” para o desenvolvimento de softwares educacionais.



Ilustrações mostram teclado especial, mouse com adaptação e acionadores de pressão

SUGESTÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE SERVIÇO DE TA EM CAA E ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR

O ponto de partida para implementação de um serviço de TA, ligado a uma rede municipal ou estadual de educação, poderia estar em um projeto para a capacitação dos profissionais desta rede, visando aprofundamento teórico e prático de sua equipe. Parcerias com a Secretaria de Saúde, visando uma ação conjunta dos educadores com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais ou fisioterapeutas, certamente qualificaria este serviço. Um outro passo, seria o desenvolvimento de projetos para equipar com a TA as atuais salas de recursos e laboratórios de informática já existentes nas escolas, tornando-os acessíveis aos alunos com deficiência.

A indicação de profissionais capacitados a ministrar cursos nesta área pode ser obtida através da ISAAC - International Society for Augmentative and Alternative Communication. (www.isaac.org.br).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MANTOAN, M.T. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Ed. Moderna, 2003.

www.mec.gov.br

www.isaac.org.br

www.saci.org.br

www.acessibilidade.net/at/kit

www.lagares.org

www.comunicacaoalternativa.com.br

www.cedionline.com.br

<http://infoesp.vilabol.uol.com.br/recursos/recurso1.htm>

O atendimento educacional especializado em deficiência mental: descobrindo capacidades e explorando possibilidades (Parte I)

Maria Teresa Eglér Mantoan¹

Nossa Constituição de 1988 assegurou a todas as crianças brasileiras o direito de ser, sendo diferente nas escolas, instituindo como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I). Ao eleger como fundamento da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais [...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV) ela se adiantou à Declaração de Salamanca, que preceituou, em 1994:

[...] “todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.”

Só por estes dispositivos legais não se poderia negar a todos os alunos brasileiros o acesso a uma mesma sala de aula, nas escolas comuns. Mas temos perdido muito tempo e desperdiçado os esforços dos que lutam em favor da inclusão escolar, reconhecendo e valorizando as diferenças, em todos os níveis de ensino.

Conquanto saibamos que a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertam radicalmente, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

¹ Doutora em Educação e professora dos cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/SP e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED – FE/Unicamp. tmantoan@unicamp.br

A história da Educação Especial no Brasil iniciou-se no século 19 e foi inspirada por experiências norte-americanas e européias. Desde então, seu modelo assistencialista e segregativo e a condução de suas políticas estiveram quase sempre nas mesmas mãos, as de pessoas ligadas a movimentos particulares, beneficentes, de atendimento às deficiências, que até hoje detêm muito poder sobre as famílias e a opinião pública brasileira.

Os pais de pessoas com deficiência mental estão entre os que compõem a liderança desses movimentos, que têm influenciado a orientação e o traçado das grandes linhas do ensino especializado entre nós. A atuação de tais líderes se exerce muito mais para manter do que para mudar as concepções e condições de atendimento escolar dos seus filhos e demais alunos com deficiência. A tendência ainda é de se organizarem em associações especializadas, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo, sendo basicamente financiadas pelo poder público federal, estadual e municipal.

A concepção de atendimento escolar para os alunos com deficiência mental foi se definindo no transcorrer das fases pelas quais evoluíram os nossos serviços de Educação Especial: do seu período inicial, eminentemente assistencial ao que se definiu a partir de um modelo médico-psicológico e da fase que se caracterizou pela inserção dos seus serviços em nosso sistema geral de ensino às propostas de inclusão. Todas essas formas de atendimento nos fizeram chegar a este momento, em que não se pode mais admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência, sob qualquer pretexto ou alegação. Neste novo quadro conceitual e situacional, as pessoas com deficiência mental bastante significativas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus colegas com deficiências menos severas e mais os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade.

As leis que asseguram a inclusão total são claras e não foi por acaso que nossos constituintes reinterpretaram o atendimento escolar para os alunos com deficiência, de modo que não ferisse o grande mote de assegurar o direito indisponível de todo e qualquer aluno à educação. De fato, ao prescrever como um dos princípios de ensino a [...] igualdade de condições e permanência na escola (art.206, inciso I), a Constituição de 1988 foi taxativa, acrescentando que o [...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.(art.208, V).

Diante dos acontecimentos que marcaram a evolução e a condução das políticas de Educação Especial no Brasil, os próximos passos a serem dados para cumprirmos o que reza a Constituição e chegarmos à almejada inclusão escolar estão sendo constantemente barrados por todo tipo de entraves e pressões. Além de concorrerem para dificultar o entendimento, o valor e a riqueza dos princípios inclusivos, essas barreiras têm retardado a possibilidade de instaurarmos na educação brasileira um projeto de

educação escolar de pessoas com deficiência, consentâneo ao vanguardismo de nossas leis, ao preconizarem a formação educacional de todos os brasileiros.

As razões invocadas com maior frequência por pais, professores, gestores educacionais de escolas comuns e especiais, para justificar o atraso na adoção de propostas educacionais inclusivas, dizem respeito a obstáculos humanos e materiais. Entre os casos que provocam maior reação das escolas comuns, no momento de inserir alunos com deficiência em suas salas de aula, estão os alunos com deficiência mental de moderada a grave.

Selecionamos aqui os mais comumente citados: escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar LIBRAS e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aulas comuns; reticências dos pais de alunos com e sem deficiência, entre outros. Os motivos relacionados escondem outros, bem mais complexos, dentre os quais, destacamos a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, que enrijecem suas estruturas-arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços.

Esses serviços, no geral, e para atender às características desse tipo de organização, fragmentam e distanciam, categorizam e hierarquizam os seus assistidos, como constatamos frequentemente nas escolas comuns e especiais e nas instituições dedicadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência. Embora não seja um traço típico das instituições educacionais brasileiras, temos uma tendência muito forte para a meritocracia, para o elitismo escolar, em todos os níveis de ensino; com isso valorizamos os alunos que correspondem a um modelo idealizado artificialmente e desconSIDERAMOS e excluimos os que não conseguem corresponder a ele.

Por outro lado, há que se admitir que as instituições têm seus fins próprios e nem sempre um novo propósito, como é o caso da inclusão, encaixa-se no foco de seus interesses imediatos. É preciso um tempo para que as novidades sejam assimiladas ou para que se encontrem saídas que as dissimulem. A neutralização dos desafios à inclusão propicia o aparecimento de falsas soluções e transparece nitidamente nas ações políticas públicas governamentais e privadas que hoje ainda mantêm, por exemplo, o impasse integração X inclusão com uma das cenas do debate da inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Apesar de admitirmos avanços na conceituação e na legislação pertinente, vigoram ainda três possíveis encaminhamentos escolares para alunos com deficiência: a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma inserção parcial,

ou melhor, a integração de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a freqüentá-las e c) os que determinam a inclusão total e incondicional de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e as dos demais colegas, sem deficiência. A coexistência de situações intermediárias de inserção com as que têm, verdadeiramente, o propósito de incluir todos os alunos, cria impasses e mantém o uso das medidas paliativas de inserção que se arrastam, desde os anos 90, alimentando infundáveis polêmicas. No nosso entender, a dificuldade de se ultrapassar o sentido tradicional da Educação Especial, que se destinava anteriormente a substituir o ensino regular comum, quando o aluno não estava em condições ou não as tinha (?) para enfrentar os rigores e exigências do processo escolar das escolas comuns, é um dos maiores entraves.

Nosso convívio com as pessoas com deficiência nas escolas comuns é recente e gera ainda muito receio entre os que as compõem. O preconceito justifica nossas práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito e têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência. Desconsideramos, nas escolas comuns e especiais, o fato de a pessoa com deficiência ser uma legítima detentora do direito à educação, a tal ponto que não celebramos a sua nova identidade escolar – a de aluno comum e não mais a de aluno da Educação Especial, unicamente!

Há ainda a considerar os territórios corporativos dos profissionais ligados à Educação Especial. Eles lutam por conservar seus privilégios, identidades corporativas e o reconhecimento social, que adquiriram em todos esses anos. Não admitem que sua formação se descaracterize, suas práticas sejam abaladas pela inclusão, temendo perder seus espaços, duramente conquistados, de uma hora para outra. Com isso ficam cegos diante do que a inclusão lhes propiciaria, desde que conseguissem admitir o caráter complementar conferido à Educação Especial, pela nossa Constituição, quando propõe o atendimento educacional especializado. De fato, em seu art. 208, fica estabelecido que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Na visão inclusiva de nossa Constituição, esse atendimento implica a ressignificação da Educação Especial, pois é aquele que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns; ele deve estar disponível em todos os níveis de ensino (do básico ao superior), destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionarem com o meio externo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96, por sua vez, ao considerar a Educação Especial uma modalidade de ensino, caminha para o mesmo fim e reforça a natureza complementar desse atendimento. Assim sendo, os alunos com deficiência, especialmente os que estão em idade de cursar o Ensino Fundamental, devem obrigatoriamente ser matriculados e freqüentar com regularidade as turmas de sua faixa etária, nas escolas comuns e ter assegurado, em horário oposto aos das aulas, o atendimento educacional especializado complementar. Deixam, então, de fazer parte dos antigos serviços especializados de ensino da Educação Especial (classes, escolas especiais, salas de recursos e outros) para fins de escolarização. O entendimento de que o atendimento educacional especializado é um pressuposto e é uma garantia da inclusão de alunos com deficiência já seria suficiente para que os professores especializados e membros de outras corporações profissionais, assim como os dirigentes e líderes de instituições e os pais não se afligissem tanto, temendo os riscos de perderem seus lugares e domínios na área. A inclusão escolar impõe a abertura de novas frentes de trabalho especializado, mas só conseguem percebê-las e encontrá-las os que conseguem se desvencilhar das amarras do passado e vislumbrar o futuro, como tempo de novos desafios, conquistas, mudanças de toda ordem.

Sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstram nossa capacidade de nos mobilizarmos para pôr fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que pretendem justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo. As práticas escolares inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos “diferentes”, entre os quais os que têm deficiência mental, ao “lugar do saber”, de que foram excluídos, na escola comum e no atendimento ou fora dela.

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum. Para se reverter esse sentimento de superioridade em relação ao outro, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental, a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças nas salas de aula: se agrupando-as por categorias

ou se considerando cada aluno o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana e, portanto, sem condições de ser encaixado em nenhuma classificação artificialmente atribuída, como prescreve a inclusão. Essa conversão dará às escolas a medida de seus avanços com relação à inclusão e a compreensão clara de que os alunos aprendem das mais diferentes maneiras e nos mais diferentes tempos. E que ensinar não é submeter o aluno, por menor que seja a sua capacidade de aprender um dado conteúdo, a um conhecimento pronto, mas prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, ele possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida de seus interesses e capacidade. Envolve necessariamente libertar esse aluno do que o impede de fazer o seu próprio caminho, pelas trilhas do conhecimento e de valorizar todo o seu esforço para aprender. Eis aí um dos pontos cruciais a serem discutidos, quando se trata de inserir os alunos com deficiência mental nas escolas comuns e garantir-lhes um atendimento educacional especializado.

A questão da deficiência mental

Cristina Abranches Mota Batista

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação.

Além disso, essa deficiência constitui um impasse tanto para o ensino na escola comum, quanto para a definição do seu atendimento especializado, pela sua especificidade e complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

A dificuldade em se detectar com clareza os diagnósticos de deficiência mental tem levado a uma série de definições e revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI) foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. A imprecisão do diagnóstico da deficiência mental acontece, em sua maioria, pela impossibilidade de se detectar uma causa orgânica dessa deficiência, incluindo vários sintomas e/ou manifestações para se determinar um diagnóstico clínico. No CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde) são considerados como manifestações dessa deficiência: a [...] “dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento”, o que coincide com outros diagnósticos e de áreas diferentes.

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

A Psicanálise trazendo a dimensão do inconsciente é uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na questão da deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode-se definir pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define a maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser sendo natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas

também define uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber.

Além de toda pluralidade de conceitos sobre a deficiência mental e que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental” e “deficiência mental”, principalmente no caso de crianças pequenas que estão na idade escolar.

A dificuldade de se precisar um conceito de deficiência mental trouxe consequências indelévels na maneira das demais pessoas lidarem com a deficiência. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação que afeta as escolas e a sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral, mas principalmente àquelas com deficiência mental.

O sociólogo Erving Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual: a estigmatização, para definir essa reação diante daquele é diferente e que acarreta um certo descrédito e desaprovação por parte das demais pessoas. Freud, em seu trabalho sobre o Estranho também demonstra como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente, mas que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas do próprio sujeito.

Ainda podemos acrescentar a resistência institucional que contribui para aumentar e manter a discriminação. Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola continua norteadas por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis.

Além disso, há que se considerar as contradições entre culturas profissionais que definem a identidade e o trabalho de cada uma gerando corporativismos, práticas isoladas, busca por maior reconhecimento social e acarretando formas desarticuladas de se focar o mesmo problema, como é o caso do atendimento à deficiência mental.

O tratamento dispensado a esses alunos até então, objetivou a sua adaptação e tentativa de normalização da deficiência para alcançar a integração e permitir o convívio social. Os métodos e práticas utilizados com esse objetivo demonstraram não ser apropriados para lidar com alunos com as características da deficiência mental. Não só pela própria impossibilidade de se atingir os objetivos propostos (não é possível alcançar tal adaptação ou normalização) como pelas suas características fundamentais que não considera as singularidades dos alunos com deficiência mental.

Por essas razões, e pelos princípios inclusivos, esse atendimento seja na escola comum, ou nos locais reservados ao atendimento educacional e/ou clínico especializado necessita ser reinterpretado e reestruturado, buscando a particularidade de cada aluno.

Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira

Shirley Rodrigues Maia
Abril - 2005

SURDOCEGUEIRA

1. TERMINOLOGIA

A terminologia Surdocegueira sofreu muitas alterações desde que surgiu o primeiro atendimento ao surdocego por volta de 1.800. Conforme apresentação feita no Curso da Centrau (Centro de Reabilitação da Audição do Paraná) em 1996, por profissionais da Sense Internacional - Inglaterra, as seguintes denominações foram usadas: Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Surdo com Múltipla Deficiência, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Dupla Deficiência Sensorial e finalmente surdocegueira. A aceitação do termo surdocego e surdocegueira sem hífen em 1991, foi proposta por Salvatore Lagati que defendeu na IX Conferência Mundial de Orebro - Suécia, a necessidade do reconhecimento da surdocegueira como deficiência única.

Para Lagati (1995) a terminologia Surdocego sem hífen se deve a condição de que ser surdocego não é simplesmente a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva e sim de uma condição única que leva a pessoa a ter necessidades específicas para desenvolver comunicação, orientação e mobilidade e de acessar informações sobre o mundo para conquistar a autonomia pessoal e inserir-se no mundo.

2. DEFINIÇÃO

"Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio

¹ Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, Pedagoga Especializada em Surdocegueira e Deficiência Múltipla, Diretora Educacional da Ahimsa - Associação Educacional para Múltipla Deficiência, Presidente do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, Consultora do Programa Hilton Perkins na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Membro do Comitê Assessor da Sense Latino América e Representante do Brasil no Grupo de Necessidades Múltiplas e Surdocegueira do ICEVI- Conselho Mundial de Educadores de Deficiência Visual.

ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho”. (Grupo Brasil-2003).

3. CLASSIFICAÇÃO

3.1. Quanto ao período de surgimento

Nos trabalhos de Serpa (2002), ASOCIDE - Associação de Surdocegos da Espanha (2002), Araóz (1999), Duarte et ali (2000) e GRUPO BRASIL (2001) a surdocegueira é classificada quanto ao período de surgimento em:

- **Surdocegueira pré-lingüística:** É a criança que nasce surdocega e/ ou adquire a surdocegueira na mais tenra idade, antes da aquisição de uma língua (português ou LIBRAS). Também conhecida como surdocegueira congênita, ou seja, a perda de visão e audição ocorre durante a gestação, o exemplo mais freqüente deste tipo de população está nas pessoas que têm seqüelas da rubéola congênita.
- **Surdocegueira pós-lingüística:** É a criança, jovem ou adulto, que adquire a surdocegueira após a aquisição de uma língua (Português ou LIBRAS). Nesta classificação temos:
 - Surdos congênitos com cegueira adquirida: a pessoa pertencente a este grupo nasce surda e adquire posteriormente a deficiência visual. Neste grupo incluem-se as pessoas de Síndrome de Usher.
 - Cegos congênitos com surdez adquirida: a deficiência visual ocorre durante a gestação e posteriormente ocorre a perda auditiva. Exemplo: Catarata Congênita e diabetes em idade juvenil ou adulta.
 - Surdocegueira adquirida: pessoas que adquiriram a perda da visão e audição após a aquisição de uma língua. Exemplo: Acidente de Carro.

3.2. Quanto ao nível de Funcionamento

Viñas (1999), Serpa (2002) e ASOCIDE - Associação de Surdocegos da Espanha (2002) referem-se à classificação da surdocegueira quanto ao nível de funcionamento em baixo, médio e alto.

- **Baixo nível de funcionamento:** agrupa crianças, jovens e adultos que tenham sua comunicação limitada a aspectos básicos, devido o comprometimento severo de suas vias perceptuais dos sentidos de distância para alcançar a "motivação cognitiva". Ou seja, o comprometimento severo dos sentidos de distância interfere no impulso ou desejo para interagir e aprender sobre o ambiente. A intervenção será realizada com objetivos e atividades concretas, que sejam de-

envolvidos através de uma comunicação estruturada. Respeitando as características de cada pessoa surdocega, as atividades deverão ser baseadas nas habilidades de vida diária, as quais irão permitir-lhes a conquista da autonomia pessoal para atividades básicas de alimentação e higiene.

- **Nível médio de funcionamento:** agrupa crianças, jovens e adultos capazes de interessar-se pelo mundo através dos resíduos das vias perceptuais dos sentidos de distância. São capazes de generalizar estratégias para resolução de alguns problemas da vida cotidiana e de levar uma vida semi-independente. A intervenção deve contemplar objetivos que levem a desenvolver um sistema de comunicação, habilidades úteis na vida diária, habilidades sociais e estratégias que permitam o desenvolvimento de uma tarefa de execução simples, favorecendo a sua inclusão em um emprego.
- **Alto nível de funcionamento:** agrupa pessoas surdocegas sem outro comprometimento cognitivo que não seja a própria surdocegueira e que demonstram estratégias de resolução de problemas e interesses. São capazes de levar uma vida e aprendizagem normal com as ajudas necessárias. A intervenção deve conter conteúdos acadêmicos e culturais. É fundamental ter em conta a inclusão das ajudas técnicas apropriadas à função das características de cada pessoa surdocega.

3.3. Causas mais frequentes de surdocegueira no Brasil

Fonte - Grupo Brasil – 2003 (estudo de 583 casos).

Etiologia	Número de casos em porcentagem	Localidades encontradas
Rubéola Congênita	60%	São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia, Distrito Federal.
Citomegalovírus	2%	São Paulo, Minas Gerais.
Diversas Síndromes	3%	São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal.
Prematuridade	10%	São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul.

Etiologia	Número de casos em porcentagem	Localidades encontradas
Toxoplasmose	5%	São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, Bahia, Mato Grosso do Sul
Síndrome de Usher	20%	São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina

3.4. Aprendizagem

O processo de aprendizagem de uma pessoa surdocega é muito complexo. As estratégias educacionais adequadas a uma pessoa poderão não ser para outra. Cada uma é um ser único, é difícil generalizar uma abordagem que seja igual para todos.

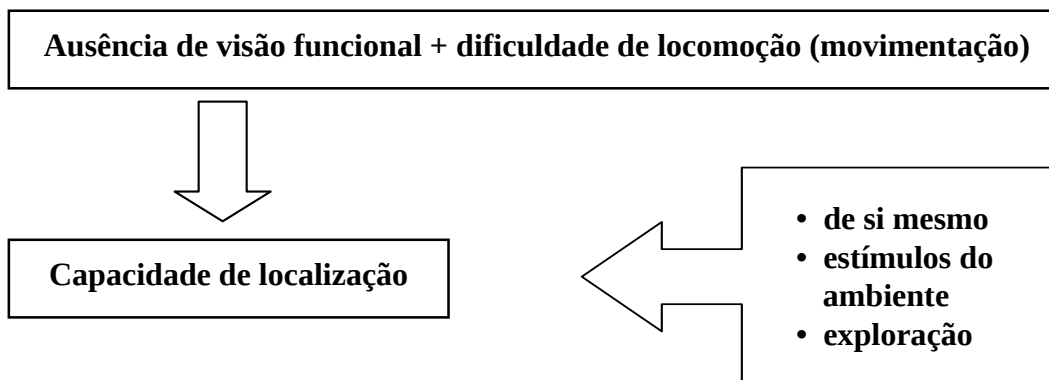
Aspectos importantes a serem considerados para uma aprendizagem significativa:

- Experiência Real
- Interação Social
- Ambiente de Aprendizagem

Experiências reais em ambientes naturais e a interação com pessoas nesses ambientes favorecem para que crianças, jovens e adultos tenham acesso a diferentes informações, as quais irão servir de base para o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional.

Geralmente crianças, jovens com surdocegueira e ou deficiência múltipla sensorial apresentam dificuldades: no desenvolvimento, na aprendizagem e na participação, em decorrência das combinações das deficiências que apresentam (visual/auditiva, visual/auditiva e motora, visual/auditiva mental e motora, visual/mental e motora e auditiva/mental e motora).

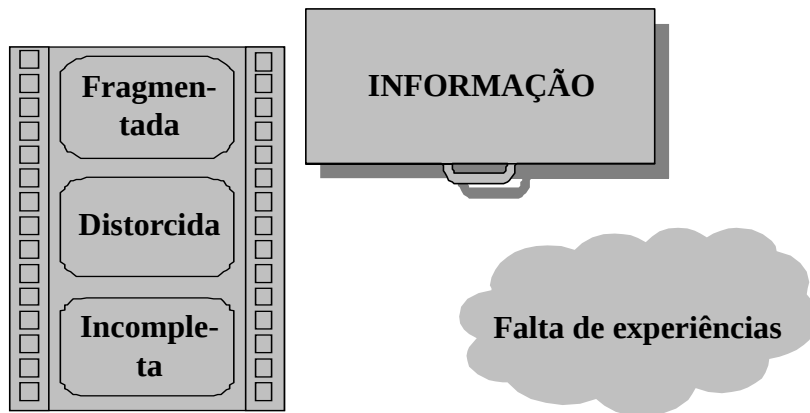
Poderemos exemplificar através de:





As crianças aprendem na maioria das vezes de forma incidental, isto é, através de informações que obtêm de diferentes fontes (visual, auditiva, tátil, motora, cinestésica e propioceptiva) e respondem ativamente a essas informações.

As crianças surdocegas ou múltiplas não têm a informação de forma ativa_ para acessar os ambientes que as rodeiam, dependem de suas condições: cognitivas, motoras e sensoriais e a capacidade de centrar a atenção para estímulos significativos, devido a dificuldade de selecioná-los.



As dificuldades de Aprendizagem em crianças surdocegas e deficientes múltiplos resultam de:

- Limitações no acesso ao ambiente.
- Dificuldades em ter atenção para estímulos relevantes
- Dificuldades na interpretação de informações
- Dificuldade de generalização

As crianças surdocegas e múltiplas precisam aprender a aprender ou seja, temos que ensinar tudo. Para isso, temos que ter em conta alguns pontos importantes para uma aprendizagem significativa de crianças surdocegas e múltiplas:

A. Proporcionar experiências significativas, organizadas e diversificadas, ou seja, um ambiente que convide a resposta.

B. Garantir que a informação fornecida e as competências a serem desenvolvidas sejam úteis e contribuam para aumentar a sua independência na vida futura.

C. Garantir a generalização das aprendizagens realizadas a todas as situações significativas.

D. Transmitir a informação usando a forma de comunicação adequada a cada pessoa surdocega e ou múltipla, ou seja, a que atende às reais necessidades da pessoa.

E. Aprendizagem Ativa, isto é, favorecer a criança a ter um controle sobre o ambiente, incentivando e motivando a iniciar respostas que controlam acontecimentos e que suas ações têm conseqüências e como resultado comece a se interessar mais pelo mundo a sua volta.

F. Abordagem multisensorial:

- Experiências táteis - forma de adquirir informação acerca do mundo.
- Experiências Olfativas e de Paladar - ajuda a compreender melhor o mundo que a rodeia.
- Experiências Cinestésicas e Propioceptivas - ajuda na organização corporal e movimentos.

A aprendizagem de Surdocegos Pós-Lingüísticos

A aprendizagem de crianças (depende do período de aquisição da surdocegueira), jovens e adultos surdocegos pós-lingüísticos é focada em atividades significativas, aprendizagem de novas formas de comunicação e orientação e mobilidade.

Para o processo de inclusão é necessário levar em consideração a importância do profissional guia-intérprete e ou do instrutor-mediador, pois serão a conexão do surdocego com o mundo que o rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, I. Saramago, A . R, Nunes, C.Duarte. F. **Avaliação e Intervenção em Multideficiência**, Ministério da Educação de Portugal. Junho de 2004.
- ARÁOZ, S.M.M. **Experiências de Pais de Múltiplos Deficientes Sensoriais - Surdocegos. Do Diagnóstico à Educação Especial**. Tese (Mestrado EM Psicologia). UESP, São Bernardo do Campo, 1999.
- DUARTE, D.F., et al. **Surdocegueira Fórum sobre Surdocegueira**, INES Instituto Nacional de Surdos. Rio de Janeiro: 2000.
- LAGATI, S."Deaf- Blind" or DEAFBLIND - International Perspectives on Terminology, p. 306- Journal of Visual Impairment & Blindness- May-June- 1995 -Tradução Laura Lebre Ancilotto - Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.
- MAIA, S.R.. **Educação do Surdocego- Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2004.
- NUNES, M.C.A. **Aprendizagem Activa na Criança multideficiente com deficiência visual - Um guia para educadores - Educational Leadership - Program- Perkins School for the Blind**. Boston, 1999-2000.
- SERPA, X. **Comunicación para personas Sordociegas- INCI- Instituto Nacional de Ciegos**. Colômbia: 2002, p. 07
- _____. **Surdoceguera** - Apostilas s/editar in Colômbia: 1997
- <http://www.asocide.org/solotexto/surdoceguera/classificacion.htm>- acesso em 22.09.2002.
- VIÑAS, P. G. **Nuevos Modelos Educativos. IN: IV - Conference** . Madri: Dbi, 1997.
- _____. **La sordoceguera- Intervencion Psicopedagógica**. Madri: Once, 1999.

Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum - questões polêmicas e avanços contemporâneos

Prof^a Dr^a Mirlene Ferreira Macedo Damázio

RESUMO

Apresentamos neste texto uma reflexão sobre a educação escolar de alunos com surdez na escola comum, analisando as questões polêmicas e os avanços contemporâneos na visão paradigmática inclusiva.

Palavras Chaves: Educação Escolar - Inclusão Escolar - Pessoa com Surdez - Escola Comum.

Estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas.

Essas pessoas enfrentam inúmeros entraves para participarem da educação escolar, decorrentes da especificidade do limite que a perda da audição provoca e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas de escola.

Por meio de estudos de diversos autores/pesquisadores contemporâneos, pontualmente realizados na última década do século XX e início do século XXI, pudemos encontrar algumas contribuições à educação escolar de alunos com surdez na escola comum. Embora essas contribuições sejam decorrentes de estudos importantes na área, elas ainda não contemplam o fazer educativo escolar na verdadeira dimensão inclusiva. Verificamos que existem, também, estudos que se posicionam contrários à escola inclusiva para alunos com surdez, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez e das pessoas com surdez, bem como das propostas que são desenvolvidas para atendê-los, na escola comum. Consideram que a escola inclusi-

¹ Pedagoga, Mestre em Educação pela UFU, Mestre em Educação e Diversidade Humana pela Universidade de Salamanca/Espanha, Doutora em Educação pela Unicamp/SP, Professora da UNITRI, Diretora da Escola Ameduca em Uberlândia/MG. Este texto é parte integrante do capítulo I da tese de doutorado defendida na Unicamp.

va resvala em uma visão colonialista, ou seja, de dominação dos modelos ouvintistas, que desrespeitam a comunidade, a cultura e identidade das pessoas com surdez. Alegam que o modelo excludente da educação especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão, que a educação das pessoas com surdez, na perspectiva inclusiva, não respeita a identidade política surda, sua cultura, sua comunidade, conforme (Skliar, 1999). Em suma, as pessoas com surdez ficariam sempre subjugadas aos ouvintes.

Essas questões geram polêmica entre muitos estudiosos, profissionais, familiares e entre as próprias pessoas com surdez. Os grupos que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda, apoiam-se no discurso das diferenças, alegando que elas precisam ser compreendidas nas suas especificidades, porém, podem cair na cilada da diferença, como nos diz Pierucci (1999). Esse autor afirma que, em nome da diferença, nós também segregamos. Na verdade, podemos legitimar as idéias excludentes, fragmentárias, estigmatizadoras, hierárquicas, especializadas e segregacionistas do paradigma capitalista. As idéias e atitudes decorrentes do capitalismo sobrepõem-se, provocando ações refratárias ao humano e às dimensões de uma sociedade inclusiva.

Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez, de acordo com nossa visão, é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneizam a educação escolar. As pessoas com surdez e/ou alguns profissionais que atuam na sua educação, em alguns momentos, usam o discurso multicultural, defendem as identidades não fixadas, o pluralismo cultural, mas, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez.

Diante desse quadro situacional, o importante, a nosso ver, é buscar nos confrontos, nos embates promovidos pelo encontro entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas e, sendo assim, questionamos: Como seria atuar com alunos com surdez, em uma escola comum que reconhece e valoriza as diferenças? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva?

Alguns podem pensar que estamos trocando a escola excludente especial, pela escola excludente comum. Ocorre que os discursos e as práticas educacionais escolares, em sua maioria, não conseguiram, ainda, responder às questões acima formuladas, continuando a normalizar e a naturalizar as diferenças nas salas de aula. Não é isso, contudo, que a inclusão escolar propõe. A inclusão escolar implica mudança paradigmática, ou seja, uma nova concepção de homem, de mundo, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola, pautada na heterogeneidade, na não dualidade, na não fragmentação, nas diferenças multiculturais e no que existe de original e singular nos seres humanos.

Consideramos que a escola comum é a melhor escola para as pessoas com surdez. O agrupamento pelas deficiências baseia-se na padronização e essa referência prejudica o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois suprime o contraditório, o ambíguo, o desafio provocado pelas diferenças. Alguns pesquisadores, como Sá (1997), afirmam que a escola inclusiva não atende adequadamente ao direito das pessoas com surdez, pois não oferece a elas o ambiente social e lingüístico adequado ao seu desenvolvimento e defende a escola para pessoas com surdez, principalmente nos anos iniciais. Questionamos esse posicionamento, assinalando que a escolaridade guetificada tem sido defendida para as pessoas com surdez e que essa posição se baseia em teorias que estão afirmando a visão segregacionista em nome das diferenças. Sabemos que é um grande desafio transformar a escola comum existente, porém, esta é a escola para todos e de todos. Temos, pois, que transformar suas práticas educativas, vencendo os desafios.

Concordamos com Rocha (1997), quando diz que não há mais tempo para se pensar em ilhas, asilos, nos quais, em nome da diferença, os surdos ficarão à parte. Assinalamos que a escolaridade segregada é tão ruim para as pessoas com surdez como para todos os demais alunos. Insistir nessa modalidade escolar é manter o curso da história, segundo a qual, durante séculos, essas pessoas não puderam estudar em escolas comuns, com seus colegas ouvintes. É preciso lutar pela defesa da inclusão das pessoas com surdez na escola comum, dado que este é um espaço de responsabilidade social, coletiva, que procura garantir o exercício da cidadania para todos.

Mantoan (2003) alerta-nos para o fato de ser necessário esquecer as antigas subdivisões entre os sistemas escolares regular e especial, pois estes, hoje, complementam-se. Temos não só de eliminar as rupturas entre as áreas curriculares que fragmentam o conhecimento, mas também promover as relações interpessoais, nas escolas comuns.

Em síntese, precisamos provocar um impacto político-social e educacional, rompendo com os modos lineares do pensar e do agir humano e reconstruir as escolas, de modo que ostentem valores e atitudes diferentes, frente às suas práticas educacionais. Há que se pensar em uma escola que se organiza para todos e na qual todas as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas.

Por esse motivo é que defendemos a educação escolar inclusiva para pessoas com surdez, visando proporcionar-lhes oportunidade de aquisição e de construção de conhecimentos para que aprendam a viver em comunidade, sabendo atuar e interagir com seus pares, com e sem deficiência. Justificar a exclusão escolar das pessoas com surdez, por meio de argumentos referentes à especificidade de cultura, de língua e de comunidade é, a nosso ver, continuar legitimando a exclusão em qualquer sistema. Respalda-se nas práticas de ensino escolares usuais para justificar a exclusão é não acreditar que a escola comum possa mudar para melhor e que deva fazê-lo, para beneficiar a todos os alunos, indistintamente. Este é o mote da inclusão.

Diante do exposto, é possível perceber a deturpação que o conceito de inclusão escolar tem sofrido até então. Muitos têm tratado da inserção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades desses alunos.

De acordo com essas propostas integracionistas, em que se colocam crianças, jovens e adultos com surdez no ensino regular em escolas comuns, com algumas adaptações curriculares, os alunos ficam à margem do processo educacional, recebendo parcialmente as informações dos professores, visto que o ensino não é adequado às suas necessidades. Podemos exemplificar essa visão com o trabalho apresentado por Garcia (1995), de uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, quando analisou um aluno com surdez integrado à escola comum do sistema regular de ensino de Minas Gerais. A autora relata que apesar da adoção de novas técnicas pedagógicas na sala de aula, visando melhorar o rendimento escolar, os alunos com surdez, inseridos em sala da aula comum, não conseguiram acompanhar a turma, tornando-se necessária a montagem de uma sala com recursos para esse fim. Percebemos, que é preciso reconhecer a necessidade de uma reestruturação curricular ampla, e não apenas fazer algumas adaptações na escola comum como a visão integracionista propõe. Esse é o posicionamento de Carmo (2001:47):

“[...] se realmente queremos que os diferentes e os desiguais tenham acesso aos conhecimentos, precisamos superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolar, bem como, flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integrada que rompa com a compartimentalização do conhecimento. Enfim, precisamos superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira”.

Em suma, a escola especial e a comum até então não conseguiram escolarizar essas pessoas. Então perguntamos: a dificuldade de escolarizá-las estaria na língua ou nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois espaços escolares?

Consideramos que as práticas pedagógicas são, no geral, ineficientes para qualquer aluno da escola comum ou especial, principalmente, quando se trata de alunos com deficiência e, no caso, de alunos com surdez.

Nesse sentido, Felipe (1997) questiona a escola comum, que se diz inclusiva em relação a sua capacidade de atender a alunos com surdez, afirmando que até o presente momento, a escola comum não tem apresentado sucesso com eles. Na opinião dessa autora, o discurso da inclusão escolar de pessoas com surdez não abrange tudo de que

é preciso fazer para escolarizar convenientemente essas pessoas. Felipe questiona também a garantia do direito lingüístico do aluno com surdez ao aprendizado da leitura e da escrita e os resultados práticos desse aprendizado, uma vez que eles têm se mostrado insatisfatórios: a maioria desses alunos não consegue ler e escrever razoavelmente.

Pouco tem sido feito, mas já começam a aparecer alguns resultados dos esforços das escolas comuns para se tornarem espaços inclusivos de ensino e de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas que tentam a melhoria do processo educacional para todos os alunos. Mas isso só não basta, pois, concomitantemente a essas transformações da prática pedagógica para atender ao ensino inclusivo, é necessário que se garanta igualmente o que lhe é complementar, ou seja, o atendimento educacional especializado. Esse atendimento consiste no que é diferente do que se ensina nas salas de aula comum para todos os alunos ouvintes e que é fundamental para a educação escolar de alunos com surdez. Em síntese, temos de oferecer, para garantir a inclusão escolar de alunos com surdez, o que é específico e o que atende às suas necessidades para acompanhar os demais colegas, nas salas de aula.

O atendimento educacional especializado, segundo a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, na cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas Comuns da Rede Regular” em relação ao aluno com surdez na escola comum observa que esse atendimento educacional especializado deve estar disponível, preferencialmente na escola comum, visando a complementação da escolaridade e não a substituição desta.

Para Lenzi (1997), muitos professores e familiares de alunos com surdez acreditam que eles não sejam capazes de realizar seus estudos acadêmicos em escola comum. Entre as pessoas com surdez há diferentes graus de perdas, que interferem de maneira diferente em seu desenvolvimento em geral e, também, na escola. Esses graus de perda da audição devem ser reconhecidos, pois definem possibilidades e necessidades que a escola comum deve considerar, para que a inclusão do aluno com surdez em sala comum aconteça adequadamente. Não há como considerar a surdez e a pessoa com surdez generalizando suas possibilidades de ela ser ou não incluída em uma escola. Todas elas têm direito, como pessoa, de estudar em escolas comuns. Vale aqui lembrar que limitar, restringir ou diferenciar uma pessoa pela sua deficiência ou diferença é uma forma de discriminação, que deve ser banida, assim como prescreve a Convenção de Guatemala, promulgada pelo Decreto 3.956/2001.

A inclusão escolar do aluno com surdez deve envolver essa criança, desde a educação infantil até a plena escolarização, visando a garantia de que ela possa, desde cedo, utilizar os meios de que necessita para vencer suas dificuldades e usufruir de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os preceitos institucionais de nosso país.

Se a inclusão na escola comum de pessoas com surdez requer ousadia e ao mesmo tempo cautela, em decorrência das perdas auditivas desses alunos é fundamental que se busquem meios para beneficiar esses alunos tanto na sala de aula como no atendimento educacional especializado. Conforme Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Esta autora observa que os professores da escola comum precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, o que também consideramos importante, mas não consideramos que a simples adoção dessa Língua seja suficiente para escolarizar o aluno com surdez na escola comum e nem que ela seja adotada para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua dessas pessoas.

Acreditamos que a escola comum precisa deflagrar ações educacionais que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Concordamos, então, com Poker (2001), ao afirmar que as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem. Mais do que uma língua, as pessoas com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e exercitem a capacidade cognitiva desses alunos. Obviamente, são pessoas que pensam, raciocinam e que precisam como os demais de uma escola que explore suas capacidades, em todos os sentidos.

Se só a posse de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. A aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa, como nos demonstrou, Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda que se encontravam matriculados nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, com idade entre oito anos e nove meses e onze anos e nove meses de idade, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Segundo essa autora, o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, em especial o da escola, na medida em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas e, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento. A pesquisadora constatou que a natureza do problema cognitivo da pessoa com surdez está relacionado à:

“[...]deficiência da trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e conseqüentemente, os avanços cognitivos” (POKER, 2001:300).

Concordamos com Poker quanto ao problema do atraso cognitivo da pessoa com surdez referir-se mais à sua impossibilidade de usar a sua capacidade representativa do que a uma limitação lingüística, exclusivamente, e, com isso nos contrapomos a todos os autores que, no momento, apóiam-se, nessa limitação para criticarem a inclusão escolar.

A Língua de Sinais deve ser aprendida e praticada no atendimento educacional especializado, embora não deva ser usada para o aprendizado do Português, como segunda língua. Ela deve estar presente, informalmente, em todo ambiente da escola em que houver alunos com surdez e que se comunicam por meio dela. Enquanto o atendimento educacional especializado é o espaço ideal para o aluno com surdez aprender a Língua de Sinais, o ambiente de sala de aula da escola comum é um dos espaços preferenciais, utilizados para o aprendizado da sua segunda língua, a Língua Portuguesa, independente das dificuldades que esses alunos apresentam. É preciso criar o ambiente para o aprendizado e vivência dessa segunda língua.

Perlin e Quadros (1997) também criticam a educação inclusiva, enfatizando as implicações lingüísticas e são enfáticas em afirmar a inviabilidade dessa possibilidade para as pessoas com surdez, baseadas em posições lingüísticas, culturais, sociais e educacionais. Essas pesquisadoras acreditam que o fracasso das pessoas com surdez está relacionado, principalmente, à aquisição e uso da Língua de Sinais na escola comum. Elas questionam:

“Como a escola inclusiva garante essa forma de comunicação em Língua de Sinais? Quais são os profissionais que usam a Língua de Sinais dentro das escolas inclusivas? Como o conhecimento e as informações são trabalhados na escola inclusiva? Como a arquitetura da escola inclusiva está organizada para trabalhar com os conteúdos curriculares em Língua de Sinais? Como a escola inclusiva trabalha com o português, como segunda língua com os alunos com surdez? Deve-se trabalhar com essa língua, partindo do pressuposto de que seja a primeira língua dos demais alunos? Se a escola inclusiva não está garantindo a aquisição da primeira língua, a Língua de Sinais, como ela poderá garantir o processo de aquisição do Português, que é uma segunda língua para as pessoas com surdez, sem uma primeira língua?” (PERLIN e QUADROS, 1997: 37).

De fato, temos constatado que nas escolas comuns que passaram a adotar a Língua de Sinais no cotidiano de suas salas de aula, sem quaisquer outras mudanças nas suas práticas pedagógicas, de acordo com uma concepção integracionista de processo escolar, os alunos com surdez estão enfrentando dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa, posto que a Língua de Sinais, como já referimos, não favorece à aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. Os resultados são insatisfatórios e há poucos progressos desses alunos do ponto de vista cognitivo e lingüístico. Aliás,

esses avanços não são igualmente percebidos também nas escolas especiais para pessoas com surdez que, no geral, adotam o oralismo ou a comunicação total. Nessas escolas, os alunos com surdez permanecem longos anos para serem alfabetizados na Língua Portuguesa, que é uma condição para que eles possam freqüentar as escolas comuns. Conforme Bueno (2001:41), “é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sócio-políticos”.

No que diz respeito aos aspectos sócio- políticos, Perlin e Quadros (1997:37), abordam a questão da alteridade, ou seja, segundo as autoras a formação da identidade social acontece, envolvendo os aspectos culturais e históricos e, salientam que as “pessoas com surdez precisam aprender a ser pessoas surdas; as crianças precisam ter referências de adultos surdos, convivendo numa comunidade surda para formarem sua identidade no grupo social em que estão inseridos”.

Falar de aspectos sócio- políticos na formação das pessoas com surdez, numa visão guetificada, em nome da identidade social surda, legitimam-se e definem-se os caminhos nos campos educacionais, sociais, político-cultural para essas pessoas, o que é, com certeza, reduzir em muito sua condição de vida em sociedade, é fadá-las ao convívio homogêneo e, mais uma vez, conduzi-las à exclusão social. Concordamos com os questionamentos de Bueno (2001:41):

“Seremos obrigados a criar reservas para surdos? Essa é uma postura democrática? Essa é a única forma de propiciar condições para que as pessoas com surdez se constituam numa nação lingüística, seria a de separá-las dos ouvintes, inclusive de seus familiares”.

Em relação às implicações culturais, Perlin e Quadros (1997) relatam sobre a falta de produção cultural da comunidade surda, esclarecendo que a escola inclusiva não dá espaço para a manifestação artística peculiar às pessoas com surdez que dependem da forma de expressão por meio de sinais. As escolas comuns homogeneizam a produção cultural e as pessoas com surdez passam a reproduzir uma cultura que não é a delas. Diante disso, as pesquisadoras questionam:

“[...] como a escola comum pode garantir a manifestação dessa cultura, considerando as formas particulares de expressão das pessoas com surdez? O que acontece com esses alunos que não têm a oportunidade de aprender, naturalmente, as formas de expressar [...]” (PERLIN e QUADROS, 1997:38,39).

Sabemos que a escola comum precisa rever seus princípios para conseguir atender às diferenças humanas, mas, certamente, não é defendendo uma cultura surda

para as pessoas com surdez, pois isso contraria o próprio conceito de cultura, reduzindo em muito o universo cultural dessas pessoas. Ao mesmo tempo, também questionamos: Como as autoras podem dizer que o acesso às formas de expressões existentes não fazem parte da cultura dessas pessoas? Estão se pautando apenas na expressão em sinais, para afirmar uma cultura diferente, própria dessas pessoas? De acordo com Moraes (1997:121):

“[...]a cultura de um povo envolve dimensões éticas e estéticas, seus modos de viver, seus sistemas de valores e crenças, seus instrumentos de trabalho, seus tipos de organização social, seja ela familiar, econômica, educacional, trabalhista, institucional, política ou religiosa”.

Assim, confirmamos que não é possível defender uma cultura, pautada apenas em formas de expressão em sinais, visto que as pessoas com surdez usufruem de todas as demais possibilidades de vida em sociedade. Bueno (1999) nos diz que o discurso de uma cultura surda passa por uma relação entre dominados e dominantes, na qual a cultura dos ouvintes é dominadora e subjuga as condições das pessoas com surdez. Assim, o que identifica o segundo grupo é a surdez, independente de classe, raça ou gênero. Nesse sentido, ressalta que os teóricos do multiculturalismo crítico discordam dessa visão, visto que procuram romper com a negação das diferenças existentes, legitimando um olhar sobre as representações de raça, de classe e de gênero, em que se aponta para a diferença cultural contra toda homogeneidade possível da visão positivista de cultura. Assim, Bueno (1999:10) afirma que “[...]não existe uma cultura ouvinte dominante, mas relações contraditórias, de dominação de classe, gênero e etnia”.

De acordo com todos esses questionamentos das autoras e de outros que acreditam numa escola para pessoas com surdez, a nosso ver, ressaltam-se as dificuldades naturais que a escola comum tem enfrentado para mudar sua prática educacional, em razão das diferenças humanas que ela agrega naturalmente. Não é possível enfrentar e discutir o paradigma inclusivo sem buscar saídas, as quais sejam compatíveis com uma proposta de uma escola em que o confronto e respeito às diferenças fazem emergir as possibilidades de cada aluno. Nossa escola comum precisa de profissionais que a transformem e não apenas que a critiquem. Muitas críticas que já foram acatadas, ainda precisam se transformar em ações que revertam o quadro atual da nossa educação escolar excludente e conservadora para todos os seus alunos.

As diferenças dos alunos com ou sem surdez precisam ser reconhecidas e consideradas. Precisamos também conhecer os modos de produção das diferenças em nossas escolas, ou seja, se estamos produzindo medidas que favorecem a inclusão ou que estão retardando cada vez mais a sua efetivação. A escola comum terá que redesenhar seus planos educativos, para atender eficazmente todos os alunos, no momento atual.

O atendimento educacional especializado também precisa ser reinterpretado, pois a Educação Especial, conforme a Constituição de 1988 e a LDBEN/96 mudou os rumos de atuação. De substitutiva do ensino comum, a Educação Especial, como modalidade, passou a ter uma função que é complementar ao ensino comum e que perpassa todos os níveis de escolaridade. Nesse sentido, é importante que os profissionais que se dedicam à educação escolar das pessoas com surdez se esclareçam sobre essa mudança fundamental. Temos de nos unir em torno da inclusão e da garantia de uma educação especializada que possa apoiar os alunos com surdez na inserção escolar pretendida. A Constituição/88 e a LDBEN/96 precisam ser relidas com mais precisão, pois devemos estar cômicos de suas inovações.

As pesquisadoras, Souza e Góes (1999) fizeram uma análise das leis educacionais brasileiras e mostraram algumas ambigüidades do ponto de vista das ações governamentais, em relação ao que é determinado por lei e ao que está sendo praticado em favor da educação das pessoas com surdez. Embora não seja suficiente que tenhamos como base só o que as leis designam, não podemos desconsiderar sua importância, assim como refere Carmo (2001:44), “[...] a lei, não resolve e nem tem a capacidade de mudar as relações sociais, mas contribui sobremaneira nos embates jurídicos e na luta pela democracia e estado de direito”.

Acreditamos que uma educação inclusiva só acontecerá se houver o redimensionamento das ações educacionais hoje empreendidas pela escola comum, buscando uma reorganização da estrutura escolar, superando visões seriadas, disciplinares e hierarquizadas dos conhecimentos, respeitando a escola como espaço de conflito, contradição e transformação.

Souza e Góes (1999) alegam que é preciso deflagrar alternativas institucionais que superem a forma simplificadora de ver as dimensionalidades multi e pluriculturais da escola. Essas autoras, também, abordam sobre o contexto excludente da inclusão escolar de pessoas com surdez, tal como ocorre em grande parte das escolas comuns. Elas se preocupam com o aspecto normalizador da inclusão, ao se inserir crianças, jovens e adultos com surdez nas escolas comuns, sem as devidas adequações. Elas afirmam que, no Brasil, não é tarefa simples a inserção da pessoa com surdez na escola comum. Consideramos que essas preocupações se justificam, uma vez que o modelo de escola comum oferecido a todos é ainda ineficiente e destoante dos princípios inclusivos. As autoras acreditam que a escola comum precisa passar por uma transformação política e estrutural, em sua forma de articular o ensino para aqueles que nela estão. Certamente, concordamos com isso, mas defender que a inclusão escolar não deva acontecer em favor das pessoas com surdez, pelos entraves existentes, é negar os avanços sociais, políticos, culturais e educacionais do homem em busca de seus direitos à cidadania.

Acreditamos que não é demarcando territórios, criando fronteiras, uma nova cultura, priorizando uma língua que iremos resolver o fracasso educacional dos alunos com surdez e de seus colegas com outros problemas de aprendizagem e de exclusão escolar/social. Como afirma Bueno (2001), o fracasso que se abateu sobre a educação das pessoas com surdez faz parte de todo o contingente social, não é específico deste ou daquele grupo minoritário, mas de grupos que dominam os meios de produção econômicos, sociais e culturais.

Pensando nas práticas educacionais adaptativas que estão acontecendo na escola comum em favor dos alunos com surdez, idealizadas em função de suas limitações, baseando-se em compensações e adaptações, tais como: intérpretes nas salas de aula, ensino especial substitutivo, reforço escolar, professor itinerante, Língua de Sinais para o ensino da Língua Portuguesa ou professor de sala comum com o aluno com surdez no espaço sem nada para ajudá-lo, observamos que trata-se, no mínimo, de um grande equívoco e de um conjunto de procedimentos, apoios e arranjos que não condizem com o que é preciso (e possível) criar para fazer da escola comum um espaço inclusivo de aprendizado para todos.

O trabalho apresentado por Cardoso (2003), sobre uma proposta considerada inclusiva, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, é um bom exemplo para ilustrarmos o que afirmamos acima. Essa proposta vem sendo desenvolvida por meio de sala de recursos; intérprete de Língua de Sinais nas salas de aula; intervenções pedagógicas com adaptações curriculares, envolvendo modificações nos objetivos, nos conteúdos, nos critérios e procedimentos avaliativos, nas atividades e metodologia para atender às necessidades dos alunos com surdez. Conforme já mencionamos, consideramos que essas práticas não representam a verdadeira visão inclusiva de educação para alunos com surdez ou para outra qualquer pessoa com deficiência e, portanto, a nosso ver, é uma prática que está longe de atender às exigências de uma prática educacional aberta às diferenças e na visão inclusiva, mas sim na concepção integracionista/adaptativa.

Nesse sentido, preocupada com a adoção dessas práticas educacionais em favor da inclusão dos alunos com surdez na escola comum, investigamos duas unidades de Ensino Fundamental de rede municipal com programa sistematizado de atendimento para o aluno com surdez, buscando compreender quais eram os principais impedimentos ao rendimento escolar desses alunos, na escola comum. Concluímos que oito pontos podem ser considerados como principais barreiras, a saber: sistema de comunicação; ensino da Língua Portuguesa; estrutura da escola; sistema de avaliação; organização dos conteúdos curriculares; metodologias de ensino; recursos pedagógicos e o apoio da família. Dessas oito barreiras, seis são consideradas problemas para qualquer aluno na escola, e apenas duas são específicas dos alunos com surdez: o sistema de comunicação e o ensino da Língua Portuguesa.

Ao analisar esses dois pontos específicos, constatamos que eles constituem a diferença básica entre as pessoas com surdez e os ouvintes na escola e fora dela. Concluímos também que, para haver inserção de alunos com surdez em escola comum, na visão inclusiva, é preciso ir além da superação da estrutura educacional atual das escolas e enfrentar a questão da formação de professores comuns e especializados.

A falta de preparo dos profissionais da escola, especificamente dos professores, explicita a urgente necessidade de se implantar a formação continuada dos professores, a partir de novos parâmetros suscitados pela inclusão.

Os cursos de formação inicial em nível superior e os que são oferecidos pelas redes de ensino, para atualizar, capacitar e aperfeiçoar os professores não estão estruturados, de forma a atender às necessidades do professor. Assim, concordamos com Lacerda; Góes (2000), sobre a necessidade de se ampliar o processo de formação profissional dos professores para que possam estar aptos a lidar com as especificidades e a especialidade da educação de todos e das pessoas com surdez, mas acreditamos que devam ampliar a questão, pensando em um professor qualificado e responsável pelo atendimento educacional especializado.

Pensamos que no caso de professores para o atendimento especializado, a formação deve perder o seu caráter de preparação para o ensino escolar de pessoas com surdez, e voltar-se para a complementação do ensino comum.

Por outro lado, a formação dos professores de ensino comum, na visão inclusiva, não deve estar pautada na preparação desses profissionais para o ensino escolar de alunos com deficiência (como a maioria concorda), nas classes comuns, mas para o aprimoramento das condições de ensino para todos os alunos, de modo que a escola se transforme e perca o seu caráter educacional transmissivo, meritocrático, homogeneizante e, conseqüentemente, excludente.

Como nos afirmam Stainback e Stainback (1999), a razão mais importante para se adotar ações inclusivas no cotidiano sócio-educacional está no valor social do acolhimento das diferenças, em busca das marcas da heterogeneidade, em favor da igualdade de condições. Ensinamos as pessoas por meio do exemplo, convivendo e respeitando as diferenças humanas existentes entre nós. Todos temos o direito de desenvolver nossos potenciais naturais e individuais. Precisamos, portanto, de ações que promovam a mais ampla aceitação social, para que as pessoas, indistintamente, possam ser percebidas, compreendidas e valorizadas na sua singularidade/originalidade.

É preciso desenvolver ações sócio-educacionais que efetivem a inclusão, seja nas dimensões mais amplas do social, ou nas instâncias específicas de uma escola comum. Temos que compreender as mudanças que estão ocorrendo no século XXI, saindo do nosso cotidiano e buscando um pensar histórico-cultural em que as mudanças se referem a contextos, a espaços e a tempos reais dinâmicos e altamente complexos e diver-

sificados. A inclusão é um dos principais motivos da transformação e da reestruturação da sociedade em bases multiculturais.

A inclusão escolar nos tem motivado em nossos propósitos de estudar e de criar condições para o aprendizado escolar de todos, especialmente de alunos com surdez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Eugênia Augusta G. Fávero; Luisa de Marillac P. Pantoja; Maria Teresa Eglér Mantoan. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. Diversidade, deficiência e educação. **Revista Espaço INES**. Rio de Janeiro. n° 12, p. 3-12, julho-dezembro, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração. MEC**. Brasília. n° 23, p. 37-42, Ano 13, 2001.

CARDOSO, R. S. **Apoio pedagógico ao surdo incluído no ensino regular**. IN: **Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões**. Rio de Janeiro: 2003,. Anais... INES, **Divisão de Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro: 2003, p. 129-133.

CARMO, Apolônio A. do. Inclusão Escolar: Roupa Nova em Corpo Velho. **Revista Integração. MEC**. Brasília. n° 23, p. 43-48, Ano 13, 2001.

DORZIAT, Ana. Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. **Revista Espaço. INES**. Rio de Janeiro. n° 9, p. 24 -29, janeiro-junho, 1998.

FELIPE, Tanya A. Escola inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. **Revista Espaço. INES**. Rio de Janeiro. n° 7, p. 41-46, janeiro-junho, 1997.

GARCIA, Cristiane Arantes. O deficiente integrado na rede regular de ensino de 1ª grau. IN: CARMO, Apolônio A. do; ROSSANA, Valéria B. (orgs.). **Educação física e a pessoa portadora de “deficiência”: contribuição à produção do conhecimento**. Universidade Federal de Uberlândia, 1995.

LENZI, Alpia Couto. A Integração das pessoas surdas. **Revista Espaço. INES**. Rio de Janeiro. n° 7, p. 22-25, janeiro-junho, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha T; QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos em Escola Inclusiva? **Revista Espaço. INES**. Rio de Janeiro. n° 7, p. 35-40, janeiro-junho, 1997.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

POKER, Rosimar Bortolini. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional. UNESP:2001. 363 p. Tese de Doutorado.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. **Revista Espaço. INES**. Rio de Janeiro. Edição especial, p. 3-31, agosto, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. **Revista Espaço. INES**. Rio de Janeiro. n° 7, p. 29-34, janeiro-junho, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. *IN*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Inclusão de surdos ¹

Prof. Dra. Ronice Müller de Quadros

“Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e lingüísticos.” (Wrigley 1996: 13)

RESUMO

A proposta do presente artigo é analisar alguns aspectos referentes às políticas públicas de inclusão de crianças especiais, mais especificamente de crianças surdas. A partir de algumas considerações, propor-se-á uma reflexão sobre as diferenças implicadas na educação de surdos que passam a ser confrontadas com as propostas atuais de inclusão. Ater-se-á primeiramente a uma análise das implicações lingüísticas, situando-as, sempre que possível no contexto sócio-cultural da educação de surdos. Propor-se-á, finalmente, o reconhecimento pelas diferenças nas práticas de ensino.

1. A política nacional de inclusão escolar e a educação especial

As políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). Nesse sentido, os representantes do governo evocam a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da Conferência de Salamanca realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994 com a presença de mais de 392 representações governamentais, entre elas representantes brasileiros e mais de 25 organizações internacionais com representantes da UNESCO e das Nações Unidas.

O objetivo das políticas atuais é garantir a educação para todos. Assim, surdos, cegos, deficientes físicos, negros, índios, brancos, pobres deveriam ter acesso à escola. Isso significa situar a educação especial dentro de uma perspectiva muito mais abrangente, uma vez que **todos significa incluir a todos**. Assim, a educação especial deveria passar a ser tratada dentro da educação, incluindo todas as discussões pertinentes, ou seja, princípios para a formação do cidadão brasileiro, direitos e deveres,

¹ Trechos deste artigo foram publicados - na Revista Ponto de Vista, UFSC, Número 5, 2004.

currículo, etc. Considerando essa linha de pensamento, Souza e Góes (1997) fazem uma análise da situação da educação brasileira e apresentam a realidade do fracasso escolar: a educação brasileira é situada como a pior do mundo, há uma rigorosa seleção gerando um índice de reprovação no final da primeira série que beira os 50%, os professores (mulheres) são discriminados e, assim por diante. Dentro desse contexto, vale destacar as palavras das autoras em relação à inclusão:

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola mas, ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (Souza e Góes, 1999:168)

A política de inclusão insiste em dar conta dos excluídos dessa forma. Em “todos” há uma subdivisão que caracteriza os “portadores de necessidades especiais” que, por alguma razão, caracterizam um determinado grupo. Skliar (1997) analisou algumas hipóteses possíveis para a categorização deste grupo:

(...) Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então se não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica (...). (...) Se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto (...). (Skliar, 1997: 9-10)

Na verdade, caracteriza-se a educação com base na exclusão. Se se propõe uma educação inclusiva, supõem-se a existência de excluídos. Assim, a reflexão deve ser feita tendo em vista esta oposição que sustenta a política educacional nacional. Dessa forma, a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, lingüísticas e culturais.

A Declaração de Salamanca aponta algumas linhas de ações específicas buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos, que são muitas vezes desconsideradas pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos:

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (Declaração de Salamanca, 1994)

A Declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de surdos: **a questão da língua** imersa em **cultura surda**². Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. A escola há muito tem representado o lugar em que os surdos não possuem os seus espaços, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais.

Nas escolas se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do **ser surdo**. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso, tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que, a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados³.

2. As diferenças fazem a diferença

Ter-se-ia que reconhecer que as diferenças precisam ser consideradas em uma política educacional que busca garantir o acesso à educação enquanto direito humano.

² Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Como diz Perlin (1998:54), os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva.

³ “Identidade” será mencionada ao longo deste trabalho no sentido explicitado por Silva (2000:69): como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo.

Dessa forma, não está se tratando de oposições, mas de diferentes vieses que se tornam fundamentais para uma análise político - educacional do sistema de ensino, da sua estrutura e de seus currículos.

As diferenças passam a fazer a diferença ao se refletir sobre a educação em cada contexto histórico-cultural nos diferentes espaços. O dito normal não mais configura a realidade, uma vez que a normalidade passa a ser relativizada perante os diferentes grupos sociais e culturais que caracterizam uma sociedade multicultural. Nesse sentido, a educação de crianças especiais passa a fazer parte de uma preocupação muito mais ampla:

A educação de crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia (...). (Skliar, 1997:14)

Ser diferente e as conseqüências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos. A proposta aqui é de se pensar em uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais-espaciais. Educação para todos, então, passa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças.

Discutir sobre as diferenças que são excluídas é um desafio. Desafio sim, pois se utilizam palavras silenciosas para expressar o que nas palavras se esconde e se explicita de forma fragmentada a respeito do homem. Conforme Skliar (1997), existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção sócio-antropológica. Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de “VER”) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a “correta”⁴.

Assim como Skliar & Quadros (2001) analisam, as representações do ser ouvinte e do ser surdo apresentam diferentes matizes. O termo 'ouvinte' refere a todos aqueles

⁴ Skliar (1997, 1998) faz uma análise detalhada a respeito da visão clínica-terapêutica e a concepção sócio-antropológica da surdez. No primeiro caso, é possível identificar todas as propostas educacionais com base na recuperação e tratamento da deficiência com o objetivo de “cura”. No segundo caso, há uma tentativa de se repensar o processo educacional resgatando-se as diferenças que enriquecem e caracterizam um determinado grupo cultural, no sentido já discutido anteriormente, concebendo-se, então, uma escola com base nas experiências específicas deste grupo.

que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Interessante é que os 'ouvintes' muitas vezes não sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos surdos para identificá-los enquanto não surdos. Isso acontece porque o termo 'ouvinte' em oposição ao 'surdo' foi uma dicotomia criada pelos próprios surdos intimamente relacionada com a demarcação da diferença. Perlin (1998) analisa alguns pontos a respeito da identidade surda calcando seus ensaios na questão do ser igual, da proximidade enquanto necessidade da pessoa surda. A autora usa a expressão “óculos surdos”, diga-se de passagem, uma expressão especialmente visual, uma expressão essencialmente surda. A autora prossegue suas reflexões da seguinte forma:

É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um imã para a questão de identidades cruzadas. Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificavam eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (Perlin, 1998:54)

Em se tratando das representações que os ouvintes têm dos surdos, observa-se que as representações de surdos são “ouvintizadas”. A representação de surdez está associada ao significado de deficiência, ou seja, incapacidade, incompetência, falta, falha, insuficiência⁵... As representações das pessoas surdas enquanto deficientes, mutilados, inferiores, incapazes, sem linguagem... estão nas falas das professoras, nos seus comentários, nas suas perguntas, nos seus comportamentos, enfim, nas suas mentes. Os surdos passam a perceber tais representações quando começam a interagir com os ouvintes.

Os movimentos de resistência dos grupos surdos a tais representações perpassam experiências diferentes que são visuais. A língua, uma das formas mais expressivas das culturas surdas, apresenta um papel fundamental nestas lutas. Comumente a língua de sinais é considerada “gestos” pelas pessoas que desconhecem sua riqueza gramatical, além de seu papel enquanto elemento fundamental para consolidação das identidades e culturas surdas. As línguas de sinais, dentre elas, a língua de sinais brasileira, são línguas de fato e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. Do ponto de vista lingüístico, são línguas como quaisquer outras línguas estudadas, pois apresentam todos os níveis de análise que constituem as lín-

⁵ Fonte: Aurélio Eletrônico V.1.4. 1994 verbetes “deficiência” e “insuficiência”.

guas, isto é, o nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em cada país, há pelo menos uma língua de sinais com suas peculiaridades gramaticais. A língua de sinais brasileira apresenta uma estrutura gramatical rica⁶ e é usada pelos surdos brasileiros para expressar idéias, pensamentos, sonhos, arte e histórias e reproduzem discursos, assim como qualquer outra língua.

Interessante que algumas representações da língua de sinais envolvem idéias de que seja ela uma linguagem universal e, na verdade, de que deva ser universal. Várias vezes, foram apresentadas evidências de que a língua de sinais tem estatuto lingüístico e algumas pessoas ficam insatisfeitas insistindo na importância de ser universal (ver Quadros, 1997). Esta representação aplica-se aos 'gestos' por questões históricas relacionando-os ao concreto em oposição ao abstrato representado pela fala.

Os comentários de muitos surdos sobre a possibilidade de usar a língua de sinais incluem as seguintes expressões:

ALÍVIO	POSSÍVEL	PERFEITA
TRANQUILIDADE	COMPLETA	SUAVE
FÁCIL	EXPRESSIVA	LEVE

Incluo a tais expressões, a reflexão de Wrigley (1996), ao abordar a questão das línguas de sinais:

“Gerações de surdos sinalizadores têm demonstrado a existência de uma língua rica suficiente para ser expressa de diferentes formas, inclusive através da poesia e de histórias. Os surdos criam sistemas de significados para explicar como entender seu espaço no mundo. O que a cultura surda tem feito é mostrar que uma necessidade humana básica para a linguagem e para a simbolização são essenciais.” (Wrigley, 1996)

As expressões mencionadas, normalmente são utilizadas pelas pessoas surdas que têm que aprender o português. Ao compararem uma língua com a outra, eles utilizam tais expressões. A língua de sinais é uma forma lingüística essencialmente visual, isto é, sem referência sonora. Desta forma, é uma língua que consegue captar e expressar as experiências visuais características das comunidades surdas.

As experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é **ver**, estabelecer as relações de **olhar** (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais,

⁶ Ver Quadros (1999) para mais detalhes sobre a estrutura da língua de sinais brasileira.

ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...). Como consequência é possível dizer que a **cultura é visual**. As produções lingüísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda.

O surdo se vê como uma diferença (como um sujeito que reivindica seus espaços, os quais existem independentemente de autorização ou aceitação por quem quer que seja), uma diferença entre tantas outras diferenças como, por exemplo, o “ser ouvinte” – que, na perspectiva do surdo, na sua tradução mais radical das formas de representação, significa ser incapaz de compreender o seu mundo – o mundo visual.

Pensar, então em educação de surdos é considerar pelos menos os aspectos apresentados, entre tantos outros possíveis que representam as experiências visuais das pessoas surdas. Assim, pensando no surdo, nas suas diferenças, nas diferentes traduções das representações, a seguir, serão discutidas implicações específicas na educação que podem ser consideradas ao se propor uma escola possível para surdos⁷.

3. Implicações lingüísticas na educação de surdos

Obviamente que as questões lingüísticas são essenciais, mas não são exclusivas ao se falar de educação. Há várias implicações de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Todos sabem que o processo educacional da forma como está organizado não é nada ingênuo. As questões relacionadas com a formação de identidade, os tipos de interações sociais, as representações existentes e os papéis desempenhados pelos surdos dentro da sociedade estão presentes na sua formação dentro da escola e na própria discussão referente às línguas e nas línguas. Vale destacar que muito da experiência visual é confundida com a experiência lingüística visual, ou seja, a utilização da língua de sinais. Assim, ter-se-á o cuidado de analisar as implicações lingüísticas sem incorrer neste reducionismo, situando sempre que possível, portanto, as questões que possam estar implicadas no processo. Como

⁷ A partir daqui se dá ênfase às implicações lingüísticas em relação as demais, no entanto, vale ressaltar que essas situam-se dentro de uma discussão antropológica e social. Nesse sentido, a linguagem é considerada uma das experiências visuais mais fantásticas da comunidade surda, pois representou e representa um dos cerne dos movimentos de resistência dessa comunidade. A idéia aqui é inverter as relações para discutir sobre as implicações lingüísticas do ponto de vista surdo. Obviamente que essa ênfase também reflete a minha experiência e formação na área.

registrado neste trabalho até o presente, se reconhecem as peculiaridades culturais dos grupos surdos, ou seja, os seus processos de identificação, além de regras de convivência e organização coletiva. Essa seção elege as implicações lingüísticas, mesmo porque, muito de todos os outros tipos de implicações possíveis se manifestam a partir da linguagem ou na própria linguagem através de opções lingüísticas. Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Os surdos precisam se reescrever na sua língua⁸.

Antes de discutir sobre tais implicações, faz-se necessário esclarecer o que se entende por língua, linguagem e implicações lingüísticas. Lyons (1987) define linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Nesse sentido, linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua. No entanto, vários estudos utilizam o termo 'linguagem' num sentido mais restrito (Chomsky, 1986; 1995; Chomsky & Lasnik, 1991): o conhecimento que a pessoa tem que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema lingüístico com determinadas regras altamente recursivo, pois permite a produção de infinitas frases. A língua, portanto, é tratada enquanto sistema. Obviamente que estas definições são de ordem essencialmente lingüísticas não captando a riqueza das interações sociais que transformam e determinam a expressão lingüística. Assim, língua e linguagem podem ser compreendidas em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final. No primeiro nível, discutem-se questões essenciais, como a aquisição da linguagem. Já no segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais. As implicações lingüísticas a serem consideradas pelas propostas de inclusão devem incluir esses dois níveis de linguagem.

Ao se falar de implicações lingüísticas para os surdos, está-se se voltando para a questão das línguas, uma vez que a educação de surdos sempre envolveu o reconhecimento ou não da língua de sinais, a língua das pessoas surdas. Como a língua de sinais é uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos, sempre foi e ainda é alvo de manifestação de tensão entre os grupos envolvidos manifestando a delimitação de fronteiras.

Assim, considerando o contexto lingüístico específico da criança surda, cabe apresentar a Declaração dos Direitos Humanos de 1954:

⁸ Aqui mais uma vez justifica-se a ênfase dada a este aspecto também em função da minha experiência e qualificação enquanto lingüista.

(...) é um axioma afirmar que a língua materna - língua natural - constitui a forma ideal para ensinar a uma criança (...) Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional (...) (UNESCO, 1954)

Como já introduzido anteriormente pela própria Declaração de Salamanca e aqui pela Declaração dos Direitos Humanos, os alunos surdos têm o direito de ter acesso ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a língua de sinais. Isso significa muito mais do que dizer que ao aluno é permitido utilizar a língua de sinais, ou seja, a língua é o início, o meio e o fim das interações sociais, políticas e científicas. Direito este reconhecido pelo Ministério da Educação através de várias ações na Secretaria de Educação Especial (ver detalhes <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>).

As implicações do reconhecimento do direito lingüístico dos surdos de terem acesso à sua língua são pelo menos as seguintes:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky, 1978);
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento)

A raça humana privilegia tanto a questão da linguagem, isto é, a linguagem é tão essencial ao ser humano que, apesar de todos os empecilhos que possam surgir para o estabelecimento de relações através dela, os seres humanos buscam formas de satisfazer tal natureza. Os adolescentes, os adultos surdos, logo quando se tornam mais independentes da escola e da família, buscam relações com outros surdos através da língua de sinais. No Brasil, as associações de surdos brasileiras foram sendo criadas e tornando-se espaço de “bate-papo” e lazer em sinais para os surdos, enquanto as escolas especiais “oralizavam” ou as escolas “integravam” crianças surdas nas escolas regulares de ensino. Percebe-se, aqui, um movimento de resistência por parte dos surdos a um processo social, político e lingüístico que privilegiou o parâmetro do normal. Os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da interação social, cultural política e científica.

As pesquisas sobre a aquisição da linguagem avançaram muito a partir dos anos 60. Os estudos envolvendo a análise do processo de aquisição de várias crianças começaram a indicar a universalidade desse processo (Fletcher & Garman, 1986; Ingram, 1989; Slobin, 1986). O estudo da Língua de Sinais Americana - ASL - começou exatamente neste mesmo período através de uma descrição realizada por Willian Stokoe, publicada em 1965 pela primeira vez (Stokoe et alli, 1976). Esse trabalho representou uma revolução social e lingüística. A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes do estatuto das línguas de sinais (Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986) culminando no seu reconhecimento lingüístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky (1995:434, nota 4) ao observar que o termo “articulatório” não se restringe a modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual incluindo, portanto, as línguas sinalizadas.

Quase que em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas, filhas de pais surdos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987). Essas crianças apresentam o privilégio de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva⁹. No Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada na década de 80 (Ferreira-Brito, 1986) e a aquisição da língua de sinais brasileira nos anos 90 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995)¹⁰.

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais lingüísticos. O fato do processo ser concretizado através de línguas visuais-espaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos.

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais

⁹ Privilégio porque representam apenas 5% das crianças surdas, ou seja, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais.

¹⁰ Para mais detalhes sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas através da ASL e da língua de sinais brasileira ver Quadros (1997).

brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. O processo educacional ocorre mediante interação lingüística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira. Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial¹¹. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2000:31), a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas (...) através da linguagem.

Nesse sentido, o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A base de todo processo educacional é consolidada através das interações sociais. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. Além desse nível de representação lingüística, os discursos vão expressar relações de poder. Ao optar-se em manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam. Assim, prestar atenção nos interlocutores dos alunos surdos, também passa a apresentar papel crucial, pois os discursos reproduzidos nas línguas utilizadas representam as relações existentes na escola.

Na linha de análise da Góes (2000), é interessante mencionar a problematização a respeito da constituição da subjetividade/identidade surda ao analisar os casos de alunos surdos adquirindo a língua de sinais com pessoas ouvintes (casos típicos em escolas especiais e escolas regulares onde há uma preocupação com a língua de sinais). A autora aponta que esse processo é constituído de forma cruzada, híbrida, em que a língua de sinais é misturada com o português.

⁸ Neste caso, poder-se-ia redefinir o papel do fonoaudiólogo nas instituições que atendem surdos. Não mais como aquele que tem a função de trabalhar com a oralização, mas como aquele que trabalhará com a linguagem e seus distúrbios gerados pelo fato das crianças terem acesso à língua de sinais brasileira tardiamente e, também, com os distúrbios de linguagem comuns às crianças que adquirem uma língua falada só que em sinais (na linha da lingüística clínica, mas com uma língua visual-espacial).

(...) Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral. (Góes, 2000:41-42)

Assim sendo, a atenção ao processo de aquisição da linguagem requer também a observância dos interlocutores que a criança surda terá ao interagir na língua de sinais.

Quando se reflete sobre a língua que a criança surda usa, a língua de sinais brasileira, e o contexto escolar, também se pensa em letramento¹². As crianças surdas têm sido alfabetizadas através de um processo similar às crianças ouvintes que dispõem do português como língua materna. Os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua de sinais. Vimos até aqui que as crianças surdas adquirem a linguagem passando pelos mesmos processos observados na aquisição de crianças ouvintes adquirindo uma língua falada.

Um dos problemas que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na língua de sinais brasileira, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresentam nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na língua de sinais brasileira, mas sim com o português falado. Por outro lado, as línguas de sinais apresentam uma escrita que foi desenvolvida para representar formas e movimentos num espaço definido. No Brasil, esse sistema escrito está sendo aplicado à língua de sinais brasileira e usado por alguns surdos a partir de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido por Stumpf¹³. Como a educação de surdos prioriza da mesma forma o ensino da escrita utilizando todas as propostas de ensino do português da educação regular, obviamente o fracasso também é observado. Agrava-se o fracasso dos alunos surdos, tendo em vista que essa escrita

⁹ Usamos letramento na concepção utilizada por Soares (2001:18): letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. O termo letramento está relacionado, então, à habilidade em usar diferentes tipos de textos escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair informações deles. Por outro lado, o termo clássico “alfabetização” limita-se ao domínio da leitura e escrita e é o termo utilizado para referir à aprendizagem da leitura e escrita na série inicial.

¹⁰ Doutoranda Marianne Stumpf – UFRGS – no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. Para uma visualização desse sistema de escrita ver a página: www.signwriting.org

nem sequer relaciona-se com a língua de sinais, mas sim com uma língua que a ele é totalmente estranha (situação comumente observada especialmente em classes regulares de ensino).

A partir dos vários estudos sobre o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, muitos autores passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva (Andersson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Berent, 1996; Quadros, 1997; entre outros). A aquisição do sueco, do inglês, do espanhol, do português por alunos surdos é analisada como a aquisição de uma segunda língua. Esses educadores e pesquisadores pressupõem a aquisição da língua de sinais como aquisição da primeira língua e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma segunda língua. O impacto disso é muito mais significativo do que se imagina. O fato de a língua falada passar a ter uma representação secundária representa também uma inversão. Nesse sentido, capta-se uma das diferenças essenciais do ser surdo.

Uma proposta educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, essas implicações lingüísticas. Considerando o contexto de inclusão em escolas regulares de ensino, surge uma série de problemas na educação de surdos. O primeiro grande entrave é a questão da linguagem: como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da linguagem através da língua de sinais brasileira? A partir dessa questão surgem tantas outras... Quem serão os interlocutores das crianças surdas na escola comum? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais brasileira em escolas que utilizam o português como língua oficial? Como a escola regular de ensino vai garantir ao aluno surdo o seu processo de alfabetização na escrita da língua de sinais brasileira? Como será a ele garantido o acesso ao português com estratégias de ensino baseadas na aquisição de segunda língua?

Reflexões finais

Várias implicações foram consideradas apresentando-se questionamentos em relação à política de inclusão para a educação de surdos. Os contextos educacionais atuais não têm proporcionado o desenvolvimento das crianças surdas. Algumas questões precisam ser consideradas: (1) a questão da língua ao analisar-se o processo educacional mediante a proposta de inclusão; (2) a interação com outros surdos que compartilham uma língua com uma mesma história é fundamental para o desenvolvimento da cultura, da identidade surda e da própria construção do conhecimento; (3) a aquisição da linguagem e a interação com outros surdos podem garantir às crianças o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para pensar, aprender e manipular com o conhecimento, tornando-as capazes de ser sujeitos de um grupo com identidade cultural.

Uma política que reconheça as diferenças será pensada e construída com os diferentes. Só assim será possível conceber uma educação possível para surdos.

*No mínimo um dos problemas consistentes das experiências das crianças surdas nas escolas inclusivas pode ser os problemas com a proficiência do inglês ou seu déficit auditivo; **mas um problema mais profundo** é a falta de acesso a um sistema completamente elaborado culturalmente que elas poderiam acessar nas atividades com as pessoas e nas relações estabelecidas com o mundo. (Ramsey, 1997:10)*

Refletindo-se a respeito da educação em si, detectam-se vários problemas com o próprio processo de aprendizagem em termos qualitativos e quantitativos, pois já se espera menos dos alunos “incluídos”. Além é claro, de o processo de aprendizagem não ser pensado de forma surda, o que exigiria uma revisão com a presença de pessoas surdas que possuem essa dimensão. O próprio currículo precisaria refletir e constituir essa forma surda, uma vez que se caracteriza enquanto dispositivo cultural e social e é fundamental no processo formador de identidade (Skliar, 2000). Perlin (2000:23) observa que se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais. Perlin (2000) chama a atenção para a emergência na revisão das bases curriculares, pois esse currículo deve prever o contato do sujeito surdo para que haja manifestações culturais surdas.

A partir dessas considerações, pode-se sugerir que há uma tendência das escolas em “homogeneizar” as produções culturais e sociais, pois ainda não há uma política que incorpore todas as implicações surdas discutidas aqui. Como diz Perlin (2000), a importância crucial do estar com o outro igual para a formação da identidade surda. Cabe ressaltar ainda a falta de participação da comunidade surda na tomada de decisões quanto às políticas educacionais para surdos, tanto é assim que a política de inclusão do jeito que é persiste até os dias de hoje. Assim algumas questões são novamente formuladas ao se refletir sobre as políticas de educação inclusiva atentando-se às implicações comentadas até então: Como será promovida a interação social entre os pares surdos? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como os modelos de adultos surdos estarão presentes no processo educacional enquanto referenciais para as crianças surdas e para as escolas em que atuarão?

Para concluir este trabalho, escolhi as palavras de Miranda (2001) que através da sua experiência visual conseguiu captar brilhantemente a importância das interações entre os surdos enquanto decisivas na construção da subjetividade e identidade dos surdos:

*Considerando que a cultura surda mostra uma nostalgia curiosa em relação a uma “comunidade imaginária” e que é barbaramente ou profundamente transformada, senão destruída no contato com a cultura hegemônica, ela age como reguladora da formação da identidade surda, que se reaviva novamente no **encontro surdo-surdo**. Este encontro é um elemento chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica num impacto na “vida interior”, e lembra da centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo e na construção da identidade como pessoa e como agente pessoal. (Miranda, 2001)¹⁴*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHLGREN, I. **Sign Language as the first language**. IN: AHLGREN & HYTTENSTAM. **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: 1994. p. 15-36.
- ANDERSSON, R. **Second Language Literacy in Deaf Students**. IN: AHLGREN & HYTTENSTAM. **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: 1994. p. 91-102.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BELLUGI, U. & KLIMA, E. **The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf**. Psychology Today, 1972.
- BERENT, G. P. **The acquisition of english syntax by deaf learners**. IN: RITCHIE William C. & BHATIA Tej. **Handbook of second language acquisition**. San Diego: 1996.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Editora Scipione. 1997. (Seção: O que é lingüística?)
- CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**. New York: Praeger, 1986
- _____. **Bare Phrase Structure**. IN: WEBELHUTH, G. **Government and Binding and the Minimalist Program**. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1995, p. 383-440.
- _____. & LASNIK, H. Principles and Parameters Theory. **Syntax: An International Handbook of Contemporary Research**. Berlin: Walter de Gruyter, 1993.
- ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition and Language Pedagogy**. Philadelphia: Adelaide, 1993.
- FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.
- FERREIRA BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- _____. **Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português. Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos**. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.

¹⁴ Grifo meu

- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FLETCHER, P. & GARMAN, M. **Language acquisition. Press**. Cambridge: Cambridge University, 1986.
- FISCHER, R. & LANE, H. **Looking back – A reader on the history of Deaf communities and their sign language**. Hamburg: Signum Press, 1993.
- FOK, A.; VANHOEK, K.; KLIMA, E. S. & BELLUGI, U. **The interplay between visuospatial language and visuospatial script**. *IN: MARTIN, D. S. WASHINGTON, D. C. Gallaudet Advances in cognition, education and deafness*. University Press: 1991. p. 127-145.
- FREIRE, P. **Pedagogia Del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973. 10ª edição.
- GÖES, M.C.R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- _____. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? Em Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.
- INGRAM, D. **First language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1994.
- LANE, H. **A máscara da benevolência, a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes pedagógicos, 1992.
- LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language. Doctoral Dissertation**. San Diego: University of California, Michigan: University Microfilms International, Ann Arbor, 1986.
- LOEW, Ruth C. **Roles and reference**. *IN: American Sign Language: a development perspective*. Doctoral Thesis. University of Minnesota: 1984.
- MEIER, R. **A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language**. San Diego: University of California, and The Salk Institute for Biological Studies, 1980.
- MIRANDA, W. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. Dissertação (Mestrado), UFRGS. Porto Alegre: 2001.
- NOBRE, M. A. **Língua Escrita e Surdez. Conferência apresentada no GT Linguagem e Surdez - ANPOLL**. João Pessoa: 02 a 06 de junho de 1996.
- O'Grady, L.; VANHOEK, K. & BELLUGI, U. **The Intersection of Signing, Spelling and Script**. *IN: EDMONDSON & KARLSSON. SLR'87 Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research*. Hamburg: SIGNUM-Verl, 1990.
- PADDEN, C. e HUMPHRIES. **Deaf in America: Voices from a Culture**. Harvard University Press. Massachussets: Cambridge, 1988.

PERLIN, G.. **Identidades Surdas**. IN: SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

_____. **Identidade Surda e Currículo**. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. GÓES, Maria Cecília Rafael. **Surdez. Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

_____. **Comentários sobre os estudos surdos**. Não publicado. 2002.

PETITTO, L. **On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language**. IN: **Cognition**. Elsevier Science Publisher B.V.. vol. 27, 1987, p. 1-52.

QUADROS, R. M. de. **Phrase Structure of Brazilian Sign Language**. Tese (Doutorado), PUCRS. Porto Alegre: 1999.

_____. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação (Mestrado), PUCRS. Porto Alegre: 1995.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMSEY, Claire L. **Deaf Children in Public Schools: Placement, Context and Consequences**. Gallaudet University Press, 1997.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, V. **A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado), UFSC. Florianópolis: 2001.

SIPLE, P. **Understanding Language Through Sign Language Research**. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1978.

SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. (org.) **Educação & exclusão – Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. **Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. Em Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). São Paulo: Lovise, 2000.

SLOBIN, D. I. **The crosslinguistic study of language acquisition**. Volume 1. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Publishers. Hillsdale, 1986.

STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C. & CRONEBERG, Carl G. **A dictionary of American Sign language on Linguistic principles**. Listok Press: New Edition, 1976.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

SOUZA, R. M. **Práticas alfabetizadoras e subjetividade. Em Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.) São Paulo: Lovise, 2000.

- _____ & GÓES, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** *IV*: SKLIAR, Carlos. **Em Atualidades da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- TOLCHINSKY, L. & LEVIN, I.. **O desenvolvimento da escrita em crianças israelenses pré-escolares.** *IV*: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G.. **Os processos de leitura e escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambriedge: Harvard University Press, 1978
- WRIGLEY, O. **The politics of Deafness.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Inclusão de alunos com deficiência visual

Erenice Natália S. de Carvalho
Universidade Católica de Brasília

Patrícia Neves Raposo
Universidade de Brasília

A inclusão social das pessoas com deficiência, como processo culturalmente construído e historicamente situado, ganhou expressão nos últimos quarenta anos, inspirando-se na luta pelos direitos humanos, cuja culminância marcou a década de 60.

A inclusão escolar, como parte e fruto tardio desse movimento social mais amplo, foi enfatizada na última década, tendo como marco histórico a Declaração de Salamanca, resultado do encontro de organismos internacionais e dirigentes de dezenas de países, em 1994. No Brasil, fundamenta-se em preceitos legais e postulados político-filosóficos que conferem ao processo solidez na sua implementação, em âmbito nacional.

De certo modo, o paradigma da educação inclusiva tem alcançado expressão internacional, integrando as agendas de legisladores, governantes e administradores de sistemas de ensino em diferentes âmbitos. Pode distinguir-se como um dos movimentos mais importantes no campo da educação nos últimos tempos, tendo em vista sua repercussão como elemento de transformação do pensamento e da prática pedagógica, constituindo um desafio a ser enfrentado por educadores de todo o mundo.

O enfrentamento das dificuldades relacionadas à educação inclusiva corresponde à complexidade desse processo, cujos elementos principais enfatizam a acessibilidade de todos os educandos aos ambientes escolares, em condições que favoreçam seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como a plena participação na comunidade escolar, de modo a promover uma transformação significativamente positiva nas identidades institucional, docente e discente.

Nessa perspectiva, fica patente a pertinência de combater falsas polaridades, como normal-deficiente, educação geral-especial e consolidar o entendimento de que educação inclusiva não significa a extinção das estruturas ou dos recursos especializados. Entender a educação especial como um processo educacional escolar, situado na transversalidade dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Mediadora da ação educativa, pela remoção de obstáculos e promoção da aprendizagem dos educandos alvo de sua mediadora.

Para efeito de análise do processo educacional inclusivo, pode-se traçar um paralelo entre as necessidades humanas manifestadas ao longo do ciclo de vida do aluno e

suas correspondentes demandas educacionais (especiais ou não). Desenvolve-se aqui, a idéia de uma caminhada conjunta entre vida pessoal e vida escolar. Ambos os ciclos, caracterizados por mudanças, requisitam respostas também diversificadas e convergentes.

Não se pode assegurar que as necessidades especiais dos alunos diminuam na progressão de sua carreira acadêmica, pois, como no desenvolvimento pessoal, cada momento de transição tem sua particular forma de expressão e reivindicação.

De igual modo, não se pode definir a necessidade dos sistemas de apoio aprioristicamente, nem de maneira homogênea. Nem se pode assegurar que um nível de ensino represente uma maior ou menor dificuldade para o educando.

Especificamente em relação ao aluno com deficiência visual, alvo de nossas considerações neste texto, há que se considerar uma importante particularidade no processo de inclusão: a natureza da deficiência – cegueira ou baixa visão. Nesse sentido, procede-se às considerações sobre seu processo de inclusão escolar, o que faremos por níveis de ensino.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem sido convencionalmente dividida nos segmentos de zero a três anos e de quatro a seis anos, de modo que utilizaremos essa categorização para a presente análise.

O período de zero a três anos não tem recebido a merecida prioridade no conjunto do sistema educacional, a despeito de sua importância como fase privilegiada de desenvolvimento e aprendizagem. A creche constitui a opção nacional de oferta educativa para esse segmento. Seu número é reduzido, incipiente, sendo a expansão da oferta de creches uma utopia a ser conquistada pela sociedade brasileira.

Seus objetivos voltam-se muitas vezes para o cuidar, distanciados do direcionamento educacional, impondo outro desafio: a superação da tradição assistencialista e filantrópica que a caracterizam, de modo a integrar-se ao sistema de ensino, como preconizam a Constituição Federal de 1988 (art. 208) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (art. 89).

À parte esses desafios, pode-se assegurar que as creches constituem-se no espaço mais apropriado para a educação do bebê com deficiência visual, no segmento inicial da educação infantil. Em conjunto com seus pares videntes, os bebês são igualmente favorecidos pelas experiências pedagógicas próprias de seus programas, com o respaldo legal da LDBEN (art. 58, § 3º).

Em relação às necessidades especiais desses bebês, é necessário que se desenvolvam, no ambiente das creches, o programa de educação precoce, devidamente con-

duzido por profissional especializado. Tanto para o bebê cego, quanto para o de baixa visão, o trabalho de estimulação global do desenvolvimento é essencial. Nos casos de baixa visão, promove-se a ampliação da estimulação visual, à medida em que a identificação do déficit visual vá se tornando mais conhecido dos educadores do programa, privilegiada pela parceria com a área de saúde.

Na educação infantil de quatro a seis anos, é extremamente significativa a inclusão social e escolar da criança deficiente visual, com os apoios necessários que possa demandar. Nesse contexto, destaca-se a importância da ação mediadora dos atores educativos nas interações sociais e comunicativas entre as crianças. A influência do educador infantil na potencialização do desejo de exploração e na conquista do conhecimento. No apego ao lúdico e na devida instrumentalização dos processos de aquisição do aluno para uma aprendizagem significativa e eficiente.

Tanto para a criança cega, como a de baixa visão, o desenvolvimento do currículo geral adotado na educação infantil é muito importante. Enfatiza-se a estimulação multissensorial, com destaque para as aprendizagens auditivas e tátil-cinestésicas. As atividades voltadas para o desenvolvimento das aprendizagens espaciais, espaço-temporais e rítmicas, bem como as vivências de esquema corporal e educação para o movimento.

Especificamente, no próprio ambiente escolar, pode-se promover a familiaridade com materiais concretos que instrumentalizam as aprendizagens do braile, da matemática, da mobilidade e atividades da vida diária.

Tais conhecimentos podem ser propiciados em horários contrários aos de sala de aula, preferencialmente no ambiente escolar, mas fora dele, se necessário. O apoio especializado pode potencializar-se quando oferecido também no ambiente da sala de aula, quando existe a possibilidade da experiência de co-ensino.

Em relação à criança de baixa visão, é imperativo sua estimulação visual, tanto relativa à leitura e escrita, como às demandas da vida cotidiana, dentre as quais se destaca a locomoção.

Fica evidenciada, na educação infantil, a necessidade de agregar ao currículo regular as experiências curriculares que atendam às necessidades específicas decorrentes do déficit visual da criança.

ENSINO FUNDAMENTAL

Também nesse nível, a segmentação é convencionada pelo sistema educacional: as primeiras quatro séries iniciais, com ênfase no letramento e no conhecimento básico da matemática e das demais ciências, e o período de 5ª à 8ª séries, que finalizam o ensino fundamental.

Em toda a extensão desse nível de ensino, inclusão escolar do aluno com deficiência visual é indispensável. As demandas que decorrem dessa inclusão, dizem respeito à necessidade de se adotar como básico o currículo geral aplicado a todos os educandos e a correspondente flexibilidade curricular e organizativa da escola, particularmente quanto: 1) aos procedimentos e instrumentos de avaliação; 2) aos métodos e técnicas de ensino; 3) ao uso de materiais pedagógicos adaptados e equipamentos específicos; 4) ao acréscimo de componentes curriculares, como a simbologia braile, a escrita cursiva e as experiências apoiadas para a mobilidade independente e autonomia na vida diária.

Muitas providências e experiências pedagógicas dizem respeito à acessibilidade, contemplando os aspectos espaciais, materiais e de comunicação. Os sistemas de apoio requeridos implicam recursos humanos, materiais, técnicos e tecnológicos. Enfatiza-se, também, a participação de professores especializados e de professores regentes capacitados, explicitamente preconizada na LDBEN (art. 59) e na Resolução CNE nº 2/2001 (art. 18).

Uma questão pouco consensual entre especialistas diz respeito ao apoio material para os educandos com baixa visão. Segundo alguns educadores, o apoio material deve ser promovido pela escola na forma de trabalhos ampliados. Outros incentivam o uso eficiente dos recursos ópticos, de modo a dispensar ou reduzir o provimento de material adaptado. É uma questão a ser analisada entre educadores e alunos, de maneira situada e contextual.

ENSINO MÉDIO

Nesse nível também se verifica a necessidade de adaptações de materiais e procedimentos didáticos para a educação do aluno com deficiência visual. Essas exigências são compatíveis com as aquisições e o desenvolvimento de habilidades e competências referentes aos diversos componentes curriculares, tendo em vista a formação acadêmica, pessoal e profissional desse aluno.

A complexidade do currículo e o gradual aumento quantitativo e qualitativo das aprendizagens próprias desse nível de ensino exigem linguagens e recursos específicos nas áreas de conhecimento contempladas, a exemplo de Física, Química e Matemática.

Para atender à representação das linguagens específicas, o aluno cego utiliza as grafias pertinentes às disciplinas focalizadas, acrescentando-se, ainda, o uso de gráficos, tabelas, diagramas e outros, cuja transcrição (em braile) e adaptação (em relevo) demandam recursos humanos e materiais especializados.

Para o aluno de baixa visão, uso de recursos ópticos e as adaptações em tipo ampliado ou em relevo são fundamentais. É importante destacar a expectativa de que o

aluno com deficiência visual de ensino médio tenha adquirido mais autonomia e vivência acadêmica nessa etapa de sua escolarização, sabendo melhor identificar e buscar os apoios mais adequados às suas necessidades de aprendizagem. Esse apoio, entretanto, precisa ser proporcionado, de maneira sistemática e contínua, sendo disponibilizados os materiais básicos (reglete, soroban, máquina braile, etc.); os recursos de tecnologias assistivas (computadores, softwares de voz, leitores de tela, etc.), de modo a garantir o acesso do aluno às informações.

A adequação curricular, seja em relação aos códigos aplicáveis, seja em relação à flexibilização de recursos, procedimentos e temporalidade, além de viabilizar a permanência na escola com perspectivas de sucesso, possibilita a construção de expectativas positivas em relação à vida profissional e social da pessoa com deficiência visual.

ENSINO SUPERIOR

O acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior é um desafio que se coloca para a educação e a sociedade brasileira. Trata-se de uma minoria historicamente excluída das oportunidades escolares, devido ao preconceito, discriminação, bem como às dificuldades decorrentes da deficiência e à falta ou inadequação dos apoios oferecidos, dentre outros aspectos.

Um exemplo de como o acesso ao ensino superior é restrito, pôde-se verificar em artigo de André Nicoletti na Folha de São Paulo, de 3 de julho de 2003. Na matéria consta que 13,3% da população é constituída de pessoas com deficiência. Entretanto, apenas 0,066% dos 1,8 milhão dos inscritos no ENEM em 2002 fizeram suas provas em condições especiais. Do mesmo modo, no vestibular da FUVEST nesse período, apenas 0,065% dos inscritos eram candidatos com deficiência, o que comprova as dificuldades de progressão escolar e de acessibilidade para essa população específica.

As instituições de ensino superior estão se conscientizando, gradativamente, da importância de apoiar o universitário em sua carreira acadêmica, um direito legalmente assegurado. Por outro lado, começa a reconhecer o significado da construção de uma cultura inclusiva na formação da mentalidade da comunidade universitária.

A Universidade de Brasília é um exemplo a ser citado. Desenvolve uma proposta baseada em rede de apoio, da qual fazem parte professores, alunos, servidores e outros. Inclusive, fundamenta-se em legislação própria normatizadora, tratando dos direitos acadêmicos dos alunos com necessidades especiais.

A educação de alunos com superdotação

Angela Mágda Rodrigues Virgolin
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Grandes progressos têm sido feitos na educação brasileira, a qual tem sido efetiva no sentido de favorecer o acesso gratuito à educação para todas as crianças e jovens de todas as camadas sociais. No entanto, a educação brasileira tem sido menos efetiva no que tange ao provimento das necessidades especiais educacionais de seu alunado. Para as crianças especiais que se encontram nos extremos – tanto aquelas com deficiências, quanto as com altas habilidades – o compromisso com a individualização de sua educação tem sido hesitante e incompleto através da nossa história. O educador norte-americano James Gallagher (1994) faz uma interessante reflexão neste sentido, que também se aplica ao nosso contexto. Segundo ele, o fracasso em possibilitar que crianças com deficiências desenvolvam o seu potencial é uma tragédia pessoal tanto para elas quanto para suas famílias; no entanto, o fracasso em ajudar crianças com altas habilidades a desenvolver o seu potencial é uma tragédia para a sociedade, embora seja difícil medir a extensão desse fracasso. Diz este autor: “como podemos medir a extensão de uma sonata que não foi escrita, de uma droga com poderes curativos que não foi descoberta, ou da ausência de liderança política? As crianças superdotadas são parte substancial das diferenças entre o que somos e o que poderíamos ser enquanto sociedade” (p.4).

Na primeira edição de seu livro “Psicologia e educação do superdotado¹” de 1986, a professora Dr^a Eunice Soriano de Alencar, pioneira na implementação do estudo da superdotação no país, já chamava a atenção para a importância do desenvolvimento dos talentos e para a implementação de programas educacionais direcionados aos portadores de altas habilidades. Dizia ela: “... o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância”. Continua ela: “O fato de que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos tem levado a um interesse crescente pelos alunos mais competentes e capazes, a par de uma consciência de que um sistema educacional voltado apenas

¹ Este livro foi re-editado por Alencar e Fleith em 2001 sob o título “Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento”, ed. EPU.

para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não-reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não-aproveitamento” (Alencar & Fleith, 2001, p. 11).

Os portadores de altas habilidades são um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais. De acordo com pesquisadores (por ex., Davis & Rimm, 1994; Gallagher, 1994), a maioria das descrições que mencionam as características das pessoas superdotadas são àquelas mais citadas em estudos e pesquisas com esta população e, portanto, não podem ser aplicadas indiscriminadamente para toda e qualquer criança superdotada. Assim, sejam quais forem as afirmações que se possam fazer a respeito dos portadores de altas habilidades, sempre haverá alguma exceção, impedindo que generalizações sejam feitas. Além disso, as características apresentadas por esta população não envolvem causa-e-efeito. Neste sentido, quando se fala que alunos superdotados são mais sociáveis, não se pode concluir que um alto QI leva necessariamente a uma maior popularidade social. Outros fatores devem ser levados em conta nesta equação.

Embora não se possa afirmar que todas as crianças ou jovens superdotados tenham as mesmas características, torna-se importante observar os resultados de pesquisas na área para avaliarmos o tipo de comportamento que devemos esperar deste grupo. Por exemplo, pesquisas revelam que não devemos esperar que duas características como desajuste emocional e superdotação apareçam juntas; e se isso acontecer, é um sinal de que algo está errado. Torna-se necessária uma cuidadosa avaliação para se observar o que pode causar o desajuste emocional da criança, ao invés de se assumir que a superdotação fatalmente leva ao desajustamento e que nada pode ser feito quanto à isso.

INTELIGÊNCIA E QI

O grupo de crianças que se destacam por suas habilidades acadêmicas tem sido mais extensivamente estudado do que outros grupos (Gallagher, 1994), provavelmente devido às primeiras definições de superdotação aceitas na comunidade científica. Quando Lewis M. Terman, professor de psicologia da Universidade de Stanford, se interessou pelo estudo das habilidades superiores e iniciou, em 1920, o primeiro estudo longitudinal de crianças superdotadas, a definição corrente era de que os superdotados constituiriam 1% da população que se enquadrava no grupo superior em habilidade intelectual geral, de acordo com os resultados dos testes de inteligência (Terman, 1975). Neste estudo, cerca de 1500 crianças de séries elementares da Califórnia (700 do sexo femi-

nino e 800 do sexo masculino) com QI de 140 ou mais, medidas pelo Teste de Inteligência Stanford-Binet, foram indicadas por seus professores como altamente inteligentes, e estudadas em termos de origens raciais, gênero, medidas antropométricas, aspectos físicos e de saúde, progresso escolar, habilidades especializadas, interesses e traços de personalidade (Terman, 1975). Os resultados, publicados em uma série de cinco volumes, mostraram que as crianças da amostra eram apreciavelmente superiores às crianças normais em termos de saúde, ajustamento social, atitudes morais e domínio de disciplinas escolares. Além disso, ao longo das seis décadas em que este grupo foi acompanhado, observou-se que a incidência de mortalidade, enfermidade, insanidade, delinquência e alcoolismo se mostrava abaixo da incidência com relação à população em geral. Os resultados também evidenciaram que os indivíduos com alto potencial diferiam entre si de muitas formas, não se constituindo um grupo homogêneo; as diferenças entre o mais e o menos bem sucedido indivíduo no grupo indicavam o status sócio-econômico e educação universitária dos pais como fatores de influência; e que o quociente intelectual continuava a aumentar durante a idade madura (Sisk, 1987).

Tais resultados demonstravam, segundo Terman (1975), que o QI poderia ser usado desde idades precoces para predizer a realização adulta superior. Após a morte de Terman, seus associados continuaram com este estudo, tendo já completado pelo menos seis décadas de acompanhamento desses sujeitos (Virgolim, 1997).

Oitenta anos de subseqüentes pesquisas na área das habilidades mentais tornaram claro que a inteligência é mais fácil de ser medida do que definida. A despeito de consideráveis progressos na área e da adição de inúmeros resultados de pesquisa sobre o desenvolvimento da inteligência, as tecnologias dos testes mentais ainda permanecem virtualmente as mesmas, largamente dominadas pela perspectiva psicométrica (Snyderman & Rothman, 1990; Weinberg, 1989). A Escala Wechsler de Inteligência, por exemplo, adaptada e revista no Brasil, assim como o teste Stanford-Binet, são amplamente utilizados para o levantamento das necessidades especiais das crianças no âmbito educacional, sendo úteis para medir alguns dos mais importantes aspectos da inteligência. Segundo Weinberg (1989), os testes fazem parte do dia-a-dia da cultura americana, sendo utilizados tanto no âmbito educacional quanto no organizacional, determinando políticas e desempenhando importante papel para a alocação de recursos e oportunidades em toda a sociedade. Também no Brasil o QI é ainda o grande responsável na determinação dos rótulos de “retardamento” ou “superdotação”, assim como para definir quem deve receber educação especial e outras oportunidades educacionais.

No entanto, a discussão que paira hoje não se refere apenas ao valor dos testes, mas sim a uma cautela no seu uso indiscriminado ou isolado. Questionado o conceito de inteligência, coloca-se em evidência outros métodos que poderiam facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e outras intervenções educacionais são planeja-

das para ajudar o aluno a desenvolver de forma mais plena o seu potencial e interagir com mais recursos às mudanças e desafios dos dias atuais.

A necessidade de se buscar atingir altos padrões de desenvolvimento, inclusive para capacitar um país para competir adequadamente com outros, leva à busca da excelência, definida como as competências necessárias para o futuro. Esse é um desafio que as escolas devem enfrentar, e para isso devem preparar os alunos para lidar adequadamente com o futuro, levando-os a aprender e adquirir novas habilidades, e focalizando habilidades de pensamento de “ordem superior”, como análise, síntese e avaliação. Sendo assim, o aluno superdotado é aquele que melhor condição tem de entender princípios subjacentes às disciplinas acadêmicas tradicionais e buscar aplicá-los de forma inovadora em áreas diversas, desenvolvendo soluções criativas para os problemas que o futuro oferecerá (Maker & Schiever, 1984).

NOVAS CONCEPÇÕES DA INTELIGÊNCIA

A concepção psicométrica de inteligência deu, paulatinamente, lugar a outras concepções, pluralísticas e mais dinâmicas. Diferentes definições surgiram para a questão da superdotação, que sugerem novas implicações para os programas educacionais especiais. No entanto, há um consenso entre vários pesquisadores (por exemplo, Feldhusen & Jarwan, 1993; Gagné, 1985; Janos & Robinson, 1985; Horowitz & O'Brien, 1985) de que as concepções conflitivas sobre as definições de superdotação, inteligência e talento são responsáveis pelos desacordos existentes na área. As razões para este desacordo se devem principalmente às diferenças de abordagem entre os diversos autores sobre diferentes aspectos como: a) a variedade de habilidades e comportamentos às quais o termo “superdotação” é aplicado; b) a medida de superdotação utilizada; c) o ponto de corte no teste no qual a criança é considerada superdotada; d) a natureza do grupo de comparação. Além disso, a identificação desse grupo se torna mais difícil à medida que a atenção se desloca da tradicional definição da inteligência para as perspectivas mais amplas que vêem a superdotação como um processo multifacetado. Vejamos a seguir duas dessas teorias: a teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, e a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli.

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Howard Gardner e seus colegas do “Harvard Project Zero” desenvolveram uma teoria pluralística da inteligência - Teoria das Inteligências Múltiplas - que define inteligência como uma habilidade ou conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo

resolver problemas ou modelar produtos como consequência de um ambiente ou cultura particular (Gardner, 1994; 1995; Ramos-Ford & Gardner, 1991). A teoria estabelece que a competência cognitiva humana pode ser melhor descrita como sendo um conjunto de oito (ou mais) habilidades, talentos ou capacidades mentais, estabelecidas como universais na espécie humana: a inteligência lingüística; a lógico- matemática; a espacial; a corpo-cinestésica; a musical; a naturalística; a interpessoal e a intrapessoal. Cada inteligência é relativamente autônoma uma das outras, tendo sido selecionadas através de exaustivas pesquisas e evidências em diversas fontes: o conhecimento a respeito do desenvolvimento normal e do desenvolvimento em indivíduos talentosos; as informações sobre o colapso das capacidades cognitivas nas condições de dano cerebral; os estudos sobre populações excepcionais, incluindo prodígios, idiotas-sábios (“idiot-savants”) e autistas; dados sobre a evolução do processo de cognição humana ao longo do milênio; a história evolutiva no decorrer da ontogenia; as considerações culturais cruzadas entre testes; e os estudos de treinamento psicológico, particularmente as medidas de transferência e generalização através das tarefas (Gardner, 1995).

Segundo Gardner, a inteligência lingüística é a que mais amplamente tem sido medida nos tradicionais testes de inteligência. No adulto, a capacidade lingüística pode ser exemplificada na figura do escritor, romancista, poeta ou ensaísta; já na criança, a capacidade neste domínio pode ser testada pela sua habilidade em contar ricas e coerentes histórias e relatar de forma acurada suas experiências, e não simplesmente na habilidade de repetir sentenças e definir palavras, como se tem feito tradicionalmente nos testes verbais.

A inteligência lógico-matemática é, juntamente com a inteligência lingüística, a principal base para os testes de QI, sendo considerada o arquétipo da inteligência pura ou faculdade de resolver problemas. Este tipo de inteligência está presente no raciocínio dedutivo e indutivo, na computação e outros campos, e presente em profissões como a do matemático ou físico. No entanto, há savants que realizam grandes façanhas de cálculo, apesar de suas deficiências em outras áreas. A criança demonstra inteligência lógico- matemática na facilidade com que lida com contas, cálculo e notações matemáticas.

A inteligência musical, assim como a lingüística, é, para Gardner, uma competência intelectual separada, que não depende dos objetos físicos do mundo, podendo ser elaborada em graus consideráveis através da exploração e do aproveitamento do canal oral-auditivo. Evidências de várias culturas apoiam a noção de que a música é uma faculdade universal, sendo que o canto dos pássaros sugere o vínculo dessa faculdade com outras espécies. O adulto demonstra sua habilidade nessa área através da sensibilidade ao ritmo, textura e timbre; da habilidade de ouvir temas na música; através do desempenho musical e composição.

A inteligência espacial engloba a capacidade de representar e manipular configurações espaciais. O arquiteto, o engenheiro, o mecânico, o pintor, o navegador e o jogador de xadrez são exemplos de pessoas que colocam em prática, no seu trabalho, esse tipo de habilidade, embora de diferentes maneiras. Na criança pequena, a capacidade nesse domínio pode ser vista com relação à sua facilidade em lidar com quebra-cabeças ou outros jogos de resolução de problemas espaciais.

A inteligência corporal cinestésica refere-se à capacidade do corpo ou parte dele em desempenhar uma tarefa ou modelar um produto. Essa inteligência se manifesta no dançarino, no atleta, no mímico, no cirurgião, por exemplo. A criança inteligente “corpocinesteticamente” demonstra sua habilidade movendo-se expressivamente em resposta a diferentes estímulos musicais e verbais, ou demonstrando habilidades atléticas em esportes ou _ mesmo em atividades de brinquedo. Para Gardner, constitui uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo a capacidade de usá-lo para expressar uma emoção (como na dança), disputar um jogo (como no esporte) ou criar um novo produto.

Da mesma forma que a inteligência corporal-cinestésica, as outras duas inteligências propostas por Gardner - a interpessoal e a intrapessoal - não são usualmente apontadas como tais nos tradicionais testes de inteligência, mas o autor as considera no mesmo nível das demais. Gardner considera que a inteligência interpessoal está baseada numa capacidade do indivíduo em perceber distinções entre os outros, especialmente contrastes em relação a seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, essa inteligência permite que o adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam. Essa capacidade pode aparecer de forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais. Crianças com capacidades interpessoais bem desenvolvidas são, em geral, líderes e organizadoras em sala de aula, conscientes de como outras crianças preferem utilizar seu tempo, e sensíveis às necessidades e sentimentos dos outros.

A inteligência intrapessoal refere-se ao entendimento de si próprio, o acesso ao sentimento do valor da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência interpessoal possui um modelo acurado de si mesma e, como reflete aspectos da vida privada, é mais facilmente transmitida através da música, da linguagem, das artes visuais, etc. Gardner acredita que tanto a faculdade interpessoal quanto a intrapessoal são indicativas de inteligências que se tornam cada vez mais relevantes para o indivíduo e a espécie, estando fundidas no senso de eu do indivíduo.

Recentemente, em um artigo intitulado “Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual and existential intelligences” (Gardner, 1999), este autor

incorporou a essa estrutura mais duas inteligências: a naturalista, que seria a capacidade de reconhecer e classificar espécies de flora e fauna em seu ambiente; de reconhecer padrões em um estímulo (por exemplo, reconhecer problemas de mecânica em um carro pelo seu barulho), detectar um novo padrão em um experimento científico, o discernimento de um estilo artístico, a distinção de membros entre espécies etc.; e a espiritual ou existencial, envolvendo a preocupação com certos conteúdos cósmicos, a obtenção de certos estados de consciência e os profundos efeitos que certas pessoas, possuidoras destas capacidades, exercem sobre outros indivíduos.

Segundo Gardner (1995), a independência de cada inteligência significa que um alto nível de capacidade em uma inteligência não requer um nível igualmente elevado em outra inteligência, noção esta que vividamente contrasta com as tradicionais medidas de QI. Da mesma forma, um indivíduo pode não ser especificamente bem-dotado em qualquer uma das inteligências e, no entanto, em virtude de uma peculiar combinação de capacidades, possa vir a ocupar alguma posição na sociedade de forma destacada - talvez mesmo por uma questão de saber aproveitar a chance, como também destaca Tannembaum (1991). Assim, torna-se importante, nessa visão, avaliar a combinação particular de capacidades que pode destinar o indivíduo para determinada posição vocacional ou ocupação.

Um dos aspectos importantes que a Teoria das Inteligências Múltiplas levanta diz respeito à avaliação de determinadas inteligências ou conjunto de inteligências. Segundo a teoria, é importante que a avaliação da capacidade do indivíduo seja feita com os materiais daquela inteligência, utilizados tanto para propor quanto para resolver problemas dentro de um determinado domínio - por exemplo, a avaliação matemática deveria apresentar problemas em ambientes matemáticos; na música, os problemas deveriam estar inseridos num sistema musical, e assim por diante. Uma evidência importante da habilidade ou do talento é dada quando o indivíduo pode escolher, em meio a materiais variados, capazes de estimular várias inteligências, os que mais chamam a sua atenção e explorar de forma mais aprofundada. Posteriormente pode-se propor outras situações de avaliação que possam levar ao entendimento mais completo do tipo de inteligência apresentada por cada criança em situação de escolha. No âmbito escolar, a avaliação pode se estender por todo um ano letivo, pois é através de jogos especialmente fabricados para acessar cada tipo de inteligência e de toda uma estimulação por parte de professores treinados, que cada inteligência vai gradualmente emergindo e se evidenciando no comportamento infantil.

De forma complementar, também nossos próprios estudos (Virgolim & Alencar, 1993) chamam à atenção para a importância de um ambiente estimulador, onde o aluno tem chance de elaborar e testar hipóteses, discordar, propor soluções alternativas, brincar com idéias, manipular materiais diversos e divulgar suas próprias idéias e

produções. Esse tipo de ambiente, além de ser altamente estimulador da capacidade criadora e motivacional do aluno, permite-lhe trabalhar dentro de seu próprio estilo cognitivo em cada domínio, e permite ao professor conhecer melhor as capacidades e dificuldades de cada um em sala de aula. Informações valiosas podem ser assim passadas para professores, pais e para a própria criança, como guia para as atividades que podem ser desenvolvidas em diferentes graus pelo aluno.

A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS

O prof. Dr. Joseph S. Renzulli, diretor do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso (NRC-G/T) da Universidade de Connecticut, Estados Unidos, acredita que a inteligência tem múltiplas facetas, e a escola se encontra em posição chave para desenvolver e propiciar ao aluno as condições ideais de desenvolver suas habilidades, aptidões e talentos em direção à sua auto-realização como ser humano.

Segundo Renzulli (1986), o aluno pode se encaixar em duas amplas categorias de habilidades superiores: a superdotação escolar e a superdotação criativa-produtiva.

O primeiro tipo pode também ser chamado de “habilidade do teste ou da aprendizagem da lição”, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada nos programas especiais. Como as habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar, o aluno com alto QI também tira boas notas na escola. A ênfase nesse tipo de habilidade recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação. Já a habilidade criativa-produtiva implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação - conteúdo - e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais. O aluno, nessa abordagem, é visto como um “aprendiz em primeira-mão”, no sentido de que ele trabalha nos problemas que têm relevância para ele e são considerados desafiadores (Renzulli, 1986).

No entanto, o que se percebe é que os alunos tradicionalmente selecionados para os programas se encaixam no primeiro grupo, enquanto grande parte daqueles que permanecem abaixo do ponto de corte dos resultados nos testes (geralmente os do segundo grupo) permanecem do lado de fora, sendo negado-lhes a oportunidade de ter acesso a serviços especiais.

Renzulli (1986) considera ainda que o propósito da educação dos portadores de altas habilidades é “fornecer aos jovens as máximas oportunidades de auto-realização através do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior pode estar presente” (p. 59), e de formar um contingente de pessoas capacitadas para ajudar a resolver os problemas da civilização contemporânea, tornan-

do-se produtores de conhecimento e arte, mais do que meros consumidores da informação existente. Renzulli considera que a habilidade superior é uma condição que pode ser desenvolvida em algumas pessoas se uma apropriada interação ocorrer entre ela, seu ambiente e uma especial área do conhecimento humano. Desta forma, Renzulli acredita que o termo “superdotado” é inapropriado e contraprodutivo para fins de identificação, e propõe que a ênfase deva ser retirada do ser/não ser portador de altas habilidades para “desenvolver comportamentos” de superdotação naqueles jovens que têm o maior potencial para se beneficiar de serviços de educação especial. Sua proposta é de dar ao conceito o dinamismo de que ele se reveste, por variar tanto dentro das pessoas quanto em situações de aprendizagem/desempenho.

O que produz a habilidade superior? O modelo proposto por Renzulli pretende responder a esta questão, considerando superdotado o aluno que apresenta um conjunto bem-definido de três aglomerados de traços: habilidade acima da média (não necessariamente superior), envolvimento com a tarefa (ou motivação) e criatividade. Nenhum desses traços isolados é garantia de que o indivíduo apresentará comportamentos superdotados, mas sim a complexa interação que possa haver entre eles (Renzulli, 1978; 1986).

No modelo de Renzulli, o termo “habilidade acima da média” se refere tanto à habilidades gerais quanto à específicas, sendo habilidade geral definida como “a capacidade de processar informação, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações, assim como a capacidade de se engajar em pensamento abstrato”; e habilidade específica consiste “na capacidade de adquirir conhecimento e habilidades, ou a habilidade de desempenho em uma ou mais atividades de um tipo especializado e dentro de uma variação restrita” (Renzulli, 1986, p. 66).

Envolvimento com a tarefa se refere à energia que o indivíduo investe em um problema ou tarefa ou numa área específica de desempenho, e que pode ser traduzido em termos como perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante.

A criatividade tem sido apontada como um dos traços mais presentes nos indivíduos considerados proeminentes; no entanto, devido à dificuldade de acessá-la através de testes confiáveis de criatividade, métodos alternativos têm sido propostos, como a análise dos produtos criativos e auto-relatos dos estudantes. No entanto, torna-se um desafio determinar os fatores que levam o indivíduo a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos de forma a manifestar-se em um nível superior de produtividade.

Renzulli (1992) acredita que, às portas do novo milênio, é necessário explorar novos paradigmas de pesquisa que focalizem sua atenção no estudo de indivíduos jovens em situações de aprendizagem práticas e realistas, onde a produtividade criativa seja valorizada e premiada. Considera também essencial considerar os programas es-

peciais como locais que constroem a superdotação, e não meramente a identificam e alimentam. Sua opinião é a de que, se continuarmos a conduzir programas baseados em alta medida na tradicional medida de QI, estaremos sufocando o desenvolvimento de um manancial de novos e inovadores programas, onde a pesquisa pioneira teria seu lugar.

Como já mencionado, Renzulli acredita que talentos e habilidades superiores podem e devem ser desenvolvidos naqueles jovens que têm o maior potencial para se beneficiar de serviços de educação especial, através de programas cujo foco se encontre na produtividade criativa. Visto desse ângulo, é tarefa da escola (Treffinger & Renzulli, 1986) estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço, e não o aluno; desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes. O Modelo de Identificação das Portas Giratórias (Renzulli, Reis & Smith, 1981) proposto por este pesquisador, foi concebido para servir a esses propósitos (aos leitores interessados na descrição desse modelo, refiram-se a Virgolim, 1998). Esse Modelo propõe fornecer à escola uma maneira sistematizada, prática e efetiva de levar às crianças um currículo criativo e desafiador, criando um ambiente que inequivocadamente diz aos alunos que eles podem ser produtores criativos do conhecimento. Eles são assim encorajados a desenvolver técnicas de resolução criativa de problemas, a explorar novos tópicos e desenvolver idéias interessantes, que podem ser aplicadas à grande diversidade dos problemas enfrentados pela sociedade. São esses os alunos que terão maiores chances de enfrentar com mais recursos os problemas reais do mundo de amanhã.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Quase um século se passou desde que o primeiro teste de QI foi apresentado à comunidade científica e passou a fazer parte de nosso sistema de identificação das altas habilidades. Apesar da grande influência que os testes exerceram na maneira ocidental de se conceber a inteligência, nos deparamos hoje, com um grande avanço nas pesquisas e nos paradigmas que estão subjacentes à nossa concepção de superdotação. De acordo com Sternberg (1986) e Heller (1993), precisamos hoje pensar não somente em termos dos múltiplos componentes da superdotação, como também nos múltiplos tipos de superdotação. Torna-se, assim, mais produtivo focalizar nossa atenção nos talentos ou aptidões especiais do que procurar por uma superdotação geral, mesmo porque o que se procura com a identificação é uma melhor adequação dessa população com os diversos programas e serviços educacionais especialmente

talhados para diferentes tipos de superdotação (Feldhusen & Jarwan, 1993; Hany, 1993; Renzulli & Reis, 1991). Além disso, a identificação deve ser vista como um processo contínuo, um conjunto de habilidades que emergem e se desenvolvem à medida que a criança amadurece; e deve preferencialmente apontar os pontos fortes, aptidões e talentos de cada criança, em detrimento de suas fraquezas e incapacidades, como tradicionalmente se tem feito.

Numerosas pesquisas têm demonstrado que a medida tradicional de QI não é um bom preditor do sucesso futuro de um indivíduo, apesar de se relacionar significativamente com a realização escolar (Tannebaum, 1991; Weinberg, 1989). Trost (1993), por exemplo, considera que não há um preditor único da superdotação, sendo que o desempenho superior é o produto de uma interação intra-individual altamente complexa de uma variedade de traços (habilidades cognitivas e não-cognitivas, atributos motivacionais e emocionais, variáveis de personalidade, autoconceito elevado), assim como de uma interação entre esses traços individuais e fatores ambientais (influências da família, pares, escola, universidade, experiências extracurriculares, a mídia, etc.). Há que se realizar estudos longitudinais mais amplos, da envergadura do que se propôs Terman (1975) para que outros preditores da realização superior venham a ser conhecidos.

Há que se concordar também com Feldhusen (1992), que concebe a identificação da superdotação como um processo contínuo, no qual os professores, os pais e o próprio aluno entendam cada vez mais o seu potencial superior e estão prontos a ajudá-lo a encontrar o foco de seu desenvolvimento futuro; e isso pode ser feito através de programas ecléticos, que usam uma variedade de recursos para encontrar, desenvolver e alimentar os talentos do jovem. Buscamos programas que possam se adequar às necessidades individuais de cada um, de forma a torná-los, como sugere Betts (1991) aprendizes independentes e auto-direcionados, com habilidades e atitudes positivas nos domínios cognitivo, emocional e social. O aluno deve aprender a explorar suas habilidades, reforçando seus pontos fortes e aperfeiçoando os pontos fracos; aprender a coordenar e equilibrar os diferentes aspectos de suas habilidades e, conforme pontua Sternberg (1991), trabalhar no sentido de desenvolvê-las de forma bem integrada.

Além disso, torna-se necessário - e neste ponto concordamos plenamente com Gardner (1995) - que as práticas educacionais atuais sofram mudanças importantes neste terceiro milênio. É essencial que a concepção subjacente às duas teorias aqui apresentadas - a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria dos Três Anéis - façam parte da formação de professores. Segundo Gardner, “se a sensibilidade às diferentes inteligências ou estilos de aprendizagem se tornar parte dos modelos mentais construídos pelos novos professores, a próxima geração de instrutores provavelmente será muito mais capaz de atingir cada aluno de maneira mais direta e efetiva” (1995, p. 213). As recomendações de Renzulli (1992) quanto ao importante papel desempenhado por um

professor competente, motivado, apaixonado pelo que ensina, sensível às diferenças individuais cognitivas de seus alunos, não pode ser desprezado se quisermos obter um ensino de alta qualidade.

Em relação ao Brasil, em particular, é necessário que o país como um todo abra suas portas às modernas evidências de pesquisa sobre o indivíduo portador de altas habilidades, e que considere seu potencial também como promotor do desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional da nossa nação. Não podemos desperdiçar nossas inteligências; há por toda parte um rico manancial de jovens esperando por melhores oportunidades e desafios às suas capacidades. Precisamos de uma política educacional mais ampla, mais inteligente, voltada para as necessidades educacionais de todos os indivíduos, dando-lhes oportunidades concretas de se desenvolver adequadamente, engajando-os em programas especiais bem planejados.

Na área acadêmica, há tudo por se fazer. As universidades que, com raríssimas exceções (como é o caso da Universidade de Brasília), nem mesmo contam com disciplinas nessa área, precisam abrir espaço para o estudo da inteligência e das habilidades superiores. Precisa-se de pesquisadores que iniciem o trabalho que há décadas se desenvolve nos Estados Unidos e Europa. Precisamos desenvolver e validar testes na área, buscar novos procedimentos, desenvolver pesquisas com amostras brasileiras. Enfim, precisamos dar atenção a uma área que ainda se mostra tabu em nossa cultura. Vencer medos e preconceitos é o desafio que nos espera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E.M.L.S. (1986). **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, E. M. L. S., & Fleith, D. S. Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento. 2ª. edição, **Revista e ampliada**. São Paulo: EPU, 2001.
- BETTS, G.T. The autonomous learner model for the gifted and talented. IN: N. COLANGELO & G.A. Davis (Eds.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn & Bacon:1991. p. 142-153.
- DAVIS, G.A., & Rimm, S.B. **Education of the gifted and talented**. New Jersey, NJ: Prentice Hall, 1989.
- FELDHUSEN, J.F. **Talented Identification and Development in Education (TIDE)**. Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1992.
- FELDHUSEN, J.F., & Jarwan, F.A. (1993). **Identification of gifted and talented youth for educational programs**. IN: K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), **International handbook and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press:1993, p. 233-250.

- GAGNÉ, F. **Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions.** *Gifted Child Quarterly*, 29 (3): 1985, p.103 - 112.
- GALLAGHER, J.J. **Teaching the gifted child.** Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, H. **Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences.** *IN: J. Kane (Ed.), Education, information, and transformation.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall: 1999, p. 111-131.
- HANY, E.A. **Methodological problems and issues concerning identification.** *IN: K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), International handbook and development of giftedness and talent.* Oxford: Pergamon Press: 1993, p. 209-232.
- HELLER, K. A. **Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent.** *IN: K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.). International handbook and development of giftedness and talent.* Oxford: Pergamon Press: 1993, p. 49-67.
- HOROWITZ, F.D., & O'Brien, M. (1985). **Epilogue. Perspectives on research and development.** *IN: F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.). The gifted and talented: Developmental perspectives.* Washington, DC: American Psychological Association: 1985, p. 437-454.
- JANOS, P.M., & Robinson, N.M.. **Psychosocial development in intellectually gifted children.** *IN: F.D.Horowitz & M.O'Brien (Eds.). The gifted and talented: Developmental perspectives.* Washington, DC: American Psychological Association: 1985, pp.149-196.
- MAKER, C.J., & Schiever, S.W. Excellence for the future. *Gifted Child Quarterly*, 28 (1), 6-8, 1984.
- RAMOS-FORD, V., & Gardner, H. **Giftedness from a multiple intelligence perspective.** *IN: COLANGELO, N. & DAVIS, G.A. (Eds.), Handbook of gifted education.* Boston: Allyn & Bacon: 1991, pp. 55-64.
- RENZULLI, J.S. **What makes giftedness? Reexamining a definition.** *Phi Delta Kappan*, 60 (3): 1978, p.180-184.
- RENZULLI, J.S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.** *IN: STERNBERG, R.J. & DAVIDSON, J.E. (Eds.), Conceptions of giftedness.* New York: Cambridge University Press: 1986, p.53-92.
- RENZULLI, J.S. **A general theory for the development of creative productivity in young people.** *IN: MÖNKS, F.J. & PETRES, W. (Eds.). Talent of the future Assen/Maastricht.* The Netherlands: Van Gorcum: 1992, p. 50-72.

- RENZULLI, J.S., & REIS, S.M. (1991). **The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of creative productivity.** *IN*: COLANGELO, N. & DAVIS, G.A. (Eds.). **Handbook of gifted education.** Boston: Allyn & Bacon: 1991, p. 111-141.
- RENZULLI, J. S., REIS, S., & Smith, L. H. **The Revolving Door Identification Model. Mansfield Center.** CT: Creative Learning Press, 1981.
- SISK, D. **Creative teaching of the gifted.** New York: McGraw-Hill, 1987.
- SNYDERMAN, M., & ROTHMAN, S. **The IQ controversy. The media and public policy.** New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1990
- STERNBERG, R.J. **A triarchic theory of intellectual giftedness.** *IN*: STERNBERG, R.J. & DAVIDSON, J.E. (Eds.). **Conceptions of giftedness Cambridge.** MA: Cambridge University Press: 1986, p. 223-243.
- STERNBERG, R.J. **Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence.** *IN*: COLANGELO, N. & DAVIS, G.A. (Eds.). **Handbook of gifted education.** Boston: Allyn & Bacon, 1991, p.45-54.
- TANNEMBAUM, A.J. **Gifted children: Psychological and educational perspectives.** New York: Macmillan Publishing Co, 1983.
- TANNEMBAUM, A.J. **The social psychology of giftedness.** *IN*: COLANGELO, N. DAVIS, & G.A. (Eds.). **Handbook of gifted education.** Boston: Allyn & Bacon: 1991, p. 3-27.

Inclusão educacional: superdotação/altas habilidades/talento: pressupostos e subsídios para a ação docente

Prof^a. Dr.^a Soraia Napoleão Freitas

INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS ATUAIS

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização. Esse cenário existe apesar dos esforços governamentais e de grupos organizados da sociedade civil, que buscam a universalização do ensino. Assim, enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação, em nosso país, e às aspirações de quantos almejam seu desenvolvimento e progresso.

A universalização do acesso ao ensino fundamental, a expansão do ensino médio e, por outro lado, o significativo percentual de pessoas analfabetas, os altos índices de repetência e evasão escolar, a precária formação dos docentes, as inadequadas condições físicas e materiais das escolas e a insuficiente qualidade do ensino diante das conquistas da modernidade são obstáculos a serem superados na educação brasileira. Esses fatores impedem ou dificultam o acesso ou a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de escolas regulares, tanto os deficientes como os superdotados/altas habilidades.

A educação inclusiva deve ser vista, portanto, como uma parcela das conquistas de inclusão social, figurando ao lado de definições relativas à políticas de distribuição de renda, de emprego, de moradia, de transporte e, principalmente, de educação.

Sob esse ângulo, a educação tem como finalidade primordial favorecer a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando junto aos alunos a capacidade desses utilizarem esse conhecimento, tanto para a produção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando a diversidade² cultural e suas características pessoais.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Curso de Graduação e Especialização em Educação Especial do Centro de Educação da UFSM.

² O conceito de diversidade nos remete ao fato de que todos os alunos têm necessidades educacionais individuais próprias e específicas, para poderem usufruir as experiências de aprendizagem implícitas a sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção pedagógica individualizada.

A atenção à diversidade, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, volume 1) deve concretizar-se em medidas que levem em conta não só o que o aluno dispõe, mas seus interesses e motivações. Nessa perspectiva, atender às necessidades singulares dos alunos superdotados/altas habilidades significa considerar os fatores sócio-culturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os educandos, tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica, quanto por medidas extras que atendam às necessidades individuais.

SUPERDOTADOS/TALENTOSOS/ALTAS HABILIDADES

A Política Nacional de Educação Especial (1994) considera portadores de altas habilidades (superdotados) àqueles que apresentam desempenho acima da média ou potencialidade elevada em aspectos isolados ou combinados de áreas, como capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes cênicas, plásticas, musicais e habilidades psicomotoras.

A Lei 9394/96 (LDBEN), no capítulo de Educação Especial (BRASIL, 1994c, p. 22) estava assumindo:

PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS: É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais [grifos nossos].

Nela já se incorporava o termo **altas habilidades**, utilizado pelo Conselho Europeu para Altas Habilidades, que o Ministério de Educação passou a adotar para os superdotados.

No Brasil, os termos **talentoso** e **superdotado** são utilizados, geralmente, como sinônimos ou concomitantemente com o termo **Pessoa com Altas Habilidades** ou **Pessoa Portadora de Altas Habilidades**, que são os mais adotados no Estado do Rio Grande do Sul.

A LDBEN (BRASIL, 1996, p. 14-5) inclui os alunos com altas habilidades/superdotados, ao prever o seu atendimento no inciso II do Artigo 59, que refere a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” e, no inciso IV, que garante a educação especial para o trabalho também “[...] para aqueles

que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora”, assim como já o fizera a Política Nacional de Educação.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (MEC/ SEF/ SEESP, 1999, p. 23) definem que a expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se às necessidades de crianças e jovens decorrentes de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, e que essas necessidades estão associadas “[...] portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s)”. Assim como o Parecer Nº 17 o fez posteriormente, este dispositivo, embora queira desvincular as necessidades especiais de deficiência(s), entende que elas são decorrentes de uma dificuldade de aprendizagem do aluno (e não da escola), que não é propriamente o caso do aluno com altas habilidades.

O Parecer CNE/CEB Nº 17 (BRASIL, 2002a, p. 19) reconhece os alunos com Altas Habilidades/Superdotados como um dos segmentos da comunidade discriminado e à margem do sistema educacional:

É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, ‘brilhantes’ e talentosos que, devido à necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como, por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.

A Resolução 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fundamentada no Parecer 17/01, afirma que a ação da educação especial se amplia, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas às condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica. Considera ainda que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

Além disso, tal resolução assume que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. Conceitua como alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com altas habilidades os que, durante o processo educacional, apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Enfim, a diretriz, baseada no artigo 59 da LDB/96, afirma que é necessário assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às necessidades dos educandos portadores de necessidades especiais.

AÇÃO DOCENTE: SUBSÍDIOS PARA O COTIDIANO ESCOLAR

O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade. Porém, só a formação do professor não é o suficiente para o estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois, além da ação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser levados em consideração, como o currículo apropriado e flexibilizado que conduzirá à práticas pedagógicas realmente heterogêneas.

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas pré-determinados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles.

Conhecer, portanto, as características individuais dos alunos superdotados/talentosos/com altas habilidades e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem. Evidentemente não é tarefa do professor estabelecer diagnósticos. Espera-se dele, sim, uma postura de observação que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações.

Assim, ao professor da sala de aula comum, é imprescindível que esteja preparado para receber o novo aluno, a fim de que a inclusão não seja somente física e haja uma aprendizagem significativa para todos. Para que aconteça tal aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja. (MANTOAN, 2003)

O trabalho docente, tendo como mecanismo o estímulo das inteligências individuais, por meio da criatividade, pode ser um instrumento para a flexibilização do currículo nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que não é difícil reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora infantil, no âmbito da educação escolar, nem o seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança. Nesse desenvolvimento cultural, a memória, a fantasia e a imaginação são funções psicológicas complexas e dialeticamente inter-relacionadas.

O estímulo das potencialidades de cada aluno no cotidiano escolar deve ser trabalhado por práticas pedagógicas heterogêneas que levem em conta a singularidade e a complexidade dos sujeitos. Ou seja, promover as inteligências individuais, por meio da criatividade na infância, reside no fato delas auxiliarem o aluno na superação da estreiti-

ta e difícil passagem ao amplo funcionamento de sua imaginação e das suas potencialidades.

A formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental deve contemplar os conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento, dos processos de aprendizagem e da criatividade. Assim, ele estará apto a estimular as diferentes inteligências dos alunos, uma vez que, o estudo dessas áreas do conhecimento permitem ao professor o reconhecimento no aluno do domínio do funcionamento da representação simbólica da linguagem e da criação de idéias, que auxiliam no desenvolvimento do pensamento.

Na formação profissional, importam as questões relativas aos seus objetivos e à sua fundamentação, que determinam o planejamento e a vivência do processo. São questões aparentemente simples, contidas no cotidiano das ações. Tal aparente simplicidade, no entanto, pode conduzir a propostas já desgastadas pelo uso, vinculadas a modelos superados, que não abrem oportunidades para a percepção de novos ângulos e, muito menos, à busca de soluções para uma educação mergulhada em crise, que já não corresponde às expectativas de seus protagonistas, nem da sociedade.

Na opinião dos professores, a resistência à inclusão é devida ao despreparo para as atividades dela decorrentes (Mittler, 2003 p. 78 e 79). Interroga-se sobre as representações do professor, a educação inclusiva, o seu papel e as suas necessidades de formação para transformar sua prática, tornando-a viva e dinâmica num quadro de diferenças. Entretanto, pode-se afirmar, com Mittler (2003,p.182), que o obstáculo principal à inclusão está subjacente às crenças e atitudes, e não se vincula, necessariamente, à ausência de capacitação das escolas e dos professores.

Um obstáculo persuasivo às mudanças está na base da mística e da mitologia que foram criadas ao redor da educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Apenas o fato, de que os serviços especiais existem, reforça profundamente as crenças de que a formação especial e a perícia são necessárias para ensinar estas crianças e que a perícia está, por definição, ausente das escolas regulares [...]. Em decorrência dessa crença e de outras [...] os professores se veem como reprodutores do saber formal e esperam uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas ditas escolas inclusivas (MITTLER, 2003, p.182).

Nesse sentido, faz-se necessário que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade de transformação da sua prática, para que busquem construir condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho de inclusão

de todos os alunos. A ausência de tal convicção impede a construção de um currículo suficientemente amplo e adequado para atender às necessidades desses alunos e da sociedade. Impede também a redefinição de critérios de agrupamento de alunos, de avaliação de rendimento e de valorização de conquistas.

No Brasil, as pesquisas e o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotados não são tão recentes como se costuma pensar. Helena Antipoff (1992) foi pioneira na área, começando a escrever sobre o tema em 1929.

Entre 1929 e 1931, o Instituto de Psicologia de Recife também realizou experiências pioneiras, aplicando diferentes testes para detectar alunos com superdotação/altas habilidades (NOVAES, 1979).

O primeiro atendimento foi implantado por Helena Antipoff, em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, que reunia alunos com superdotação/altas habilidades, dos colégios da zona sul, para estudar literatura, teatro e música (NOVAES, 1979; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Além disso, em 1962, na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, Helena Antipoff liderou uma experiência com crianças com superdotação/altas habilidades do meio rural e da periferia urbana, que ainda continua sendo desenvolvida pelo seu filho Daniel Antipoff (NOVAES, 1979; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Os primeiros alertas oficiais para a questão das Altas Habilidades/Superdotação aparecem em 1967, com uma comissão do Ministério de Educação, encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender o aluno com tais necessidades. Todavia, o movimento em prol da sua inclusão só começa a ser deflagrado em 1971, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NOVAES, 1979; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003a), Alencar, Fleith e Blumen (2002) (apud PÉREZ, 2004) destacam que, a partir de 1979, o Brasil oferece serviços nessa área, extremamente, pontuais, em pouco mais de 10 cidades do País, seja em projetos de órgãos vinculados à rede de ensino pública (Belém/PA; Brasília/DF; Curitiba/PR; Lavras/MG; Rio de Janeiro/RJ; Vitória/ES; Porto Alegre/RS), seja em projetos na rede privada (Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP); em instituições universitárias (Brasília/DF; Goiás/GO; São Paulo/SP; Rio de Janeiro/RJ; Santa Maria/RS) e de pesquisa (São João del Rei/MG; Programa Especial de Treinamento – PET, desenvolvido pela CAPES). Também existe um programa de atendimento nos Colégios Militares de Curitiba/PR, Juiz de Fora/MG; Porto Alegre e Santa Maria /RS, e Rio de Janeiro/RJ, além do atendimento oferecido por ONGs (Curitiba/PR, Porto Alegre/RS, Rio de Janeiro/RJ e Vitória/ES).

Segundo Pérez (2004), no Rio Grande do Sul, as iniciativas estão concentradas em Porto Alegre e Santa Maria. Na capital do Estado, a Fundação de Articulação e

Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul conta com o Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades. Atualmente, o serviço tem como objetivos principais:

- propor a implantação de uma Política de Atendimento Educacional desses alunos, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação;
- desencadear ações continuadas e sistemáticas através dos recursos existentes na comunidade, nas áreas da educação, trabalho, cultura, esportes, ciências, saúde, comunicação e tecnologia;
- promover o atendimento às altas habilidades, no Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - NAPPAH, em caráter complementar de referência e de construção do conhecimento e de acordo com sua proposta de atuação: na identificação, na formação de grupos, na assessoria às escolas, no atendimento às famílias e na sensibilização da comunidade;
- capacitar profissionais de diferentes áreas para o atendimento das pessoas com altas habilidades; e
- sensibilizar as comunidades e canalizar recursos existentes para a implantação e implementação da política de atendimento às pessoas portadoras de altas habilidades.

O Colégio Militar de Porto Alegre, também localizado na capital, desenvolve, desde 1997, um projeto que atende 30 adolescentes, a partir da 6ª série do ensino fundamental, durante dois anos. De acordo com Araújo e Braga (2003, p. 1), o projeto visa a “[...] apoiar e enriquecer os alunos que apresentassem indicadores de altas habilidades”, na forma de um programa de enriquecimento, por meio de encontros semanais de 1h15min, onde utilizam:

[...] técnicas que privilegiam o desenvolvimento sensório-motor, o fazer artístico, a dramatização, o debate, a música, o desenvolvimento da auto-estima e da confiança, da meditação, da concentração, da consciência do eu e do outro, de olhares e pontos de vista diversificados e, como não poderia deixar de ser, da criatividade, que se faz presente e necessária em cada uma dessas atividades (Idem, p.3)

A outra iniciativa desenvolvida atualmente nesse Estado é a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, entidade não-governamental, fundada em dezembro de 1981, que é integrada por Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, familiares, professores e profissionais de diversas áreas. Suas atividades, segundo o folder da instituição (ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE APOIO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 2003 apud PÉREZ, 2004) têm quatro eixos fundamentais de incidência, a saber: o aconselhamento e assessoria às crianças e a suas famílias, professores, profissionais de diversas áreas, órgãos públicos e privados e órgãos de imprensa e

divulgação; a defesa e promoção dos direitos das crianças, através da representação em instâncias públicas e da reivindicação de atendimento perante secretarias estadual e municipais, conselhos e demais órgãos públicos; a pesquisa e capacitação, através do desenvolvimento, apoio e divulgação de pesquisas na área, participação e organização de eventos, cursos de formação e grupo de estudos; e a sensibilização e informação da sociedade para o tema, através de reuniões mensais, palestras em escolas e universidades públicas e privadas, órgãos de imprensa e divulgação e biblioteca especializada. Esta entidade também desenvolve o programa Jornadas CriARTeiras, que é composto por oficinas em diversas áreas [artes plásticas, origami, física, eletrônica, capoeira, literatura, RPG (Role Playing Games), sucata, fantoches, xadrez, etc], ministradas por sócios da instituição e voluntários externos, gratuitas e abertas a toda a população. O programa é realizada em parceria com outras instituições e escolas, e oferecido bienalmente, desde 1997.

Em Santa Maria, a pesquisa Da identificação à orientação de alunos portadores de altas habilidades, coordenada pela Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas e financiada pelo PIBIC – CNPq/Brasil, tem como objetivo: oportunizar a discussão sobre as altas habilidades/superdotação/talento, buscando conscientizar a comunidade de Santa Maria/RS e região, quanto à importância do tema e da necessidade de maior envolvimento dos segmentos responsáveis pelas políticas públicas na proposição de projetos que visem ao desenvolvimento dos potenciais humanos, em todos os níveis.

Tal projeto foi dividido em duas etapas. Na primeira, a Equipe pesquisadora preparou a comunidade envolvida (família – escola), conscientizando-a e esclarecendo-a sobre a temática da superdotação. O projeto foi amplamente discutido quando apresentado aos Coordenadores Pedagógicos e professores da rede Estadual e Particular de Ensino do município de Santa Maria/RS. Na medida em que os professores demonstraram interesse, foram agendadas palestras nas respectivas escolas onde eles atuavam.

Na segunda etapa, trabalhou-se uma Planilha de Indicativos sobre a superdotação – utilizada pelo Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento-CEDET/Lavras/MG – e um questionário composto de vinte e seis questões, levantando características dos alunos que permitiam a confecção de um sociograma. Dessa forma, os professores puderam contar com instrumentos para facilitar a indicação dos seus alunos à Equipe do Projeto.

Após a identificação dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotados³ nas escolas, pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamen-

³ O termo **indicadores de altas habilidades** admite que a pessoa que os apresenta, num determinado momento, possa, numa observação mais prolongada, vir a não apresentar mais esses indicadores. Fundamentalmente, o *contrário-também-verdadeiro*, parece ser um dos motivos ocultos da dificuldade de identificação, especialmente nos alunos com altas habilidades produtivo-criativos, e um dos que comprova a necessidade de extrema atenção aos indicadores, visto que a falta de oportunidades para a manifestação das altas habilidades/superdotação pode ser um fator importante da *transparência* desses alunos. (PÉREZ, 2004).

tal, da Rede Estadual e Particular de Santa Maria/RS, foi necessário conscientizar os pais destes educandos sobre a importância de se valorizar talentos e auxiliar os professores, dentro do possível. Além disso, foi aconselhada a proposição de atividades extra-classe a esses alunos com a finalidade de estimular e desenvolver suas capacidades e talentos.

O projeto está sendo desenvolvido, mapeando as crianças superdotadas/com altas habilidades, talentosas, com idade cronológica de seis a sete anos, ou seja, alunos da primeira série do ensino fundamental.

Esta pesquisa constituiu-se de cinco fases:

A fase I propôs-se a:

- contatar as escolas que indicaram seus alunos como prováveis talentosos/superdotados/altas habilidades e levantar os dados sobre a vida escolar desses educandos;
- entrevistar os professores das séries anteriores desses educandos com o intuito de obter maiores informações a respeito do histórico escolar desses alunos.

A fase II propôs-se a:

- apresentar o projeto de pesquisa aos pais desses alunos no intuito de conscientizá-los sobre a importância de estimular e desenvolver talentos;
- elaborar e aplicar uma “avaliação pedagógica”, abrangendo todas as áreas das inteligências múltiplas;
- elaborar e aplicar, atividades pedagógicas que avaliem a área de interesse específico de cada educando;

A fase III propôs-se a:

- encaminhar os alunos para uma avaliação por uma Equipe Técnica do Departamento de Psicologia da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria/RS;
- disponibilizar, aos alunos identificados como talentosos/superdotados/com altas habilidades, atividades que englobem e focalizem a área de interesse de cada um.

A fase IV propôs-se a:

- solicitar, aos respectivos Centros de Ensino da UFSM, recursos técnicos e humanos, com o propósito de desenvolver o talento desses alunos com altas habilidades/superdotação;
- disponibilizar a esses educandos, juntamente com os Centros da UFSM, atividade extra-classe, com a finalidade de desenvolver um Programa Lúdico para eles.

A fase V propôs-se a:

- proporcionar aos educandos encontros, em que possam trocar experiências significativas, além de participarem de atividades integrativas/inclusivas;
- acompanhar esses alunos no decorrer do ano letivo bem como propiciar orientação para seus pais e professores.

Procura-se, através das atividades propostas pelo projeto, o desenvolvimento do PIT – Programa de Incentivo ao Talento, que será concretizado por meio de encontros semanais, com cerca de 45 alunos, inicialmente de 1ª a 4ª séries, no turno inverso ao da frequência deles à escola, com o intuito de oferecer à:

[...] criança talentosa, a oportunidade de ampliar, aprofundar e enriquecer o trabalho já realizado pela escola, além de estimular o desenvolvimento do potencial de cada aluno, como também oportunizar o convívio entre seus pares (iguais) com o intuito de fortalecer as relações sociais destes.(FREITAS 2001)

Além desse trabalho, vale lembrar que o Colégio Militar de Santa Maria/RS também desenvolve um programa semelhante ao Projeto de Potencialização e Enriquecimento (PROPEN) do Colégio Militar de Porto Alegre, anteriormente referido.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O IDEAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Finalmente, é no entrelaçamento da educação geral, da educação especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais – superdotada, com altas habilidades/talentosa, seja implementado.

Com base na complexidade do ato educativo, considera-se que são necessários modelos de formação, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica como prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas, que gerem modos de pensamento e ação, próprios a profissionais críticos-reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente.

Tudo isso configura um conjunto de relações e circunstâncias complexas e diversificadas, que demandam políticas públicas condizentes e coerentes. Não se pode

esquecer que essa complexidade educacional é sempre singular e contextual, isto é, ocorre sempre em situações específicas, já que os alunos são todos diferentes uns dos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEREDA EXTREMIANA, A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirâmide, 2000.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986a.
- _____. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.
- _____. **Programas para Estudantes que se Destacam por um Potencial Superior**. Educação Brasileira, Brasília, v. 20. n. 41. p. 173-187, jul./dez. 1998.
- _____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ANTIPOFF, H. *A educação do bem-dotado*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPES, 1992.
- ARAÚJO, L.; BRAGA, G. **A experiência do Colégio Militar de Porto Alegre**. Porto Alegre, 9 jun. 2003. Material não publicado.
- _____. **Altas Habilidades/Superdotação: Manual de Orientações para Pais e Professores**. Porto Alegre: ABSD-RS, 2000.
- ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE APOIO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**. [Folder institucional]. Porto Alegre [2003]. 2 p.
- BRASIL. **Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 1971. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 23 mar. 2000
- _____. **Constituição Federal. 1988**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/constituicao/Con1988br.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2004.
- _____. **Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Nº 1793, de dezembro de 1994. Brasília, DF. dez. 1994a**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/ftp/legis/p1793.doc>> Acesso em: 24 abr. 2003.
- _____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais**. Brasília: CORDE, 1994b.
- _____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 1994c.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades.** Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>> Acesso em: 30 mar. 2002

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>> Acesso em: 30 mar. 2002.

_____. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF. 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 set. 2001.

_____. Ministério de Educação. **Colegiado: Câmara de Educação Básica. Parecer Nº 17, de 03 de julho de 2001.** Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 set. 2001.

_____. Ministério de Educação. **Colegiado: Câmara de Educação Básica. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2 ed., 2002a.

_____. Ministério de Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 08 abr. 2002b, 20 abr. 2003a e 23 mar. 2004a.

_____. Ministério de Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp> Acesso em 28 mar. 2002c, 21 abr. 2003b e 23 mar. 2004b.

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

FERREIRA, J. R. **Políticas Educacionais e Educação Especial.** ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 30 mar. 2002.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

_____. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Mentes Extraordinárias: Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista.** Campinas: Mercado de Letras, Lavras: Universidade Federal de Lavras, 1997.

- _____. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LANDAU, E. **Criatividade e superdotação.** Rio de Janeiro: Eça, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escola: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre, ArtMed, 2003.
- NOVAES, M. H. **Psicologia da Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1972.
- _____. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado.** São Paulo: Atlas, 1979.
- _____. **Talento e Superdotação.** Rio de Janeiro, PUC-Rio, s.d.
- PÉREZ, S. G. B. **Criatividade e altas habilidades: um desafio para o professor.** IN: **SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL**, 3, 2000. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: FAGED, UFRGS, 2000. CD-ROM.
- _____. **Gasparzinho vai à escola.** Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – PUCRS, Porto Alegre: PUCRS, 2004.
- _____. **Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades.** IN: Seminário Estadual de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, 1.; SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., 2002. Vitória. Anais... Vitória: UFES/Fórum Permanente de Educação Inclusiva/ABSD-ES/Fundação Ciciliano Abel de Almeida/FINDES-SENAI/ES. 2002, CD-ROM (102-112).
- _____. **Políticas públicas para pessoas com altas habilidades: Uma análise de uma realidade que fala sem pensar.** IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA NESTES TEMPOS DE IMPÉRIO. 3., 2003. São Leopoldo. Anais... São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003b, CD-ROM.
- _____. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento.** Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n. 22, p. 45 - 59, 2003c.
- _____. **Identificação do Aluno com Altas Habilidades: um procedimento necessário para a inclusão.** ANPEDSUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 5, 2004. Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. CD-ROM.
- PINTO, Estevão. **O problema da educação dos bem-dotados.** São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1933.
- PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos.** São Paulo: Educação on-line, s. p., 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>> Acesso em: 28 mar. 02.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 6616, de 23 de outubro de 1973. Autoriza a instituição da Fundação Riograndense de Atendimento ao Excepcional e dá outras providências. Porto Alegre, 23 out. 1973. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/site_2001/legis> Acesso em: 27 abr. 2002

_____. **Decreto 27.474, de 24 de agosto de 1978.** Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação. Porto Alegre, 25 ago. 1978. Disponível em <<http://www.interlegis.gov.br>> Acesso em: 23 abr. 2003.

_____. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1989.

_____. **Lei 9049, de 08 de fevereiro de 1990.** Altera a Lei 8535, de 21 de janeiro de 1988, que cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre, 09 fev. 1990. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/site_2001/legis> Acesso em: 27 abr. 2002

_____. **Decreto 36.577, de 28 de março de 1996.** Institui um grupo de trabalho responsável pelo programa estadual de atenção integral à pessoa portadora de deficiência e a pessoa portadora de altas habilidades. 28 mar. 1996. Disponível em <<http://www.inter-legis.gov.br>> Acesso em: 23 abr. 2003.

_____. **Decreto 39.678, de 23 de agosto de 1999.** Institui a política pública estadual para as pessoas portadoras de deficiência e pessoas portadoras de altas habilidades, e dá outras providências. 28 ago. 1999. Disponível em <<http://www.inter-legis.gov.br>> Acesso em: 23 abr. 2003.

_____. Secretaria de Educação. **Princípios e diretrizes para a educação estadual.** Porto Alegre: CORAG, 2000a.

_____. **Lei 11.666, de 08 de setembro de 2001.** Introdz modificações na lei nº 8.535, de 21 de janeiro de 1988, e alterações, que cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS e dá outras providencias. Porto Alegre, 10 set. de 2001. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/site_2001/legis> Acesso em: 09 maio 2002.

_____. **Conselho Estadual de Educação. Parecer 441, de 10 de abril de 2002.** Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, CEED, 2002a. Disponível em: < <http://www.ceed.rs.gov.br> > Acesso em: 15 jul. 2002.

_____. **Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Educação Especial. Resolução 267, de 10 de abril de 2002.** Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, CEED, 2002b. Disponível em: < <http://www.ceed.rs.gov.br> > Acesso em : 15 jul. 2002

_____. **Secretaria de Educação.** Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>> Acesso em: 28 mar. 2002d, 21 abr. 2003c e 22 mar. 2004b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. Educação Especial.** Santa Maria, 11 jun. 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Sistema de Automação de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <<http://obelix.ufrgs.br:4505/ALEPH>> Acesso em 27 abr. 2002, 21 abr. 2003 e 07 maio 2004.

VIEIRA, N. J. W. **Gênio da lâmpada quebrada!: um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades**, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **O encontro da professora do ensino básico com alunos da Educação Especial: uma relação (im)possível?** *Educação*. Porto Alegre-RS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 133-151, 2004.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Saúde e educação: uma parceria necessária para a inclusão dos portadores de deficiência

José Ferreira Belisário Filho
Psiquiatra Infantil - MG

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo procurando e reprocurando. Ensino enquanto busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” - Paulo Freire/ 1996.

A inclusão pede novas soluções nas práticas educacionais. Quando o coletivo encontra saídas para os impasses provocados pelas peculiaridades do aprendizado, geralmente estas soluções geram um ambiente mais propício ao aprendizado de todos os alunos. A sociedade vem aos poucos percebendo a necessidade de uma mudança de paradigma em relação às oportunidades das pessoas com deficiência e com isso adotam novas posturas em relação aos processos de inclusão. Devemos pensar políticas visando o autismo não como uma patologia rara e sim uma doença com espectro e incidência aproximada de 1 a 20:10. 000 crianças (Bryson; 1988 California health and human services agency 1999).

Na educação escolar, a inclusão veio revolucionar o sistema e as propostas curriculares vigentes. A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. A inclusão implica em mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional. Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral.

As escolas ainda resistem muito à inclusão, no sentido pleno e total, que engloba todos os alunos, sem exceção, entre os quais os que são ou estão mais severamente prejudicados. Mas há muitas que já estão aderindo à idéia e modificando seus procedimentos, incrementando seus projetos de ação, aprimorando o trabalho de suas equipes

pedagógicas para incluir, incondicionalmente, todos os aprendizes em suas salas de aulas, porque é justo e desejável agir assim.

A diversidade humana está sendo cada vez mais reconhecida e valorizada por esses profissionais e considerada como condição primeira para a implementação de seus arrojados projetos. São nessas e em outras ocasiões similares que constatamos o peso e a importância da diversidade como fim e meio pelos quais aprendemos mais sobre nós mesmos e sobre os outros.

A vivência inclusiva dá oportunidade de diálogo entre as áreas de saúde e de educação. Juntas, conseguirão modificar os problemas específicos de certos indivíduos e também àqueles que afetam a sociedade. Existem outras razões para que a educação e a saúde caminhem juntas. Se os caminhos do conhecimento passam pelo conhecimento de si mesmo (saúde) e pelo conhecimento para outro (educação), então esses processos são indissociáveis. Quando um deles vai mal o outro imediatamente apresenta as conseqüências. A ação educativa é, em si, centro de conflitos, mesmo entre os melhores profissionais, tanto na perspectiva psicológica como na pedagógica. Sem dúvida, não existe profissional menos respeitado do que o professor, e instituição mais criticada do que a escola ou a educação. Mas é dentro desta escola, nova e aberta ao conhecimento e a angústia, que exerceremos a inclusão, ou melhor, o aprendizado saudável da inclusão.

Incluir não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica em acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados. Segundo Belisário e Mantoan 2002: A inclusão funciona como o final de um processo de manutenção da saúde, não é remédio para doenças, e sim o resultado de pequenas decisões conjuntas tomadas pelos médicos, terapeutas, familiares- e educadores desde o início da vida de uma criança. Na inclusão, crianças portadoras de deficiências têm uma melhora no seu comportamento social e psicológico. A conseqüência é uma adolescência menos hostil e agressiva. E, para isso, é necessário que a equipe de saúde atue desde cedo, melhorando a atenção desta criança para que ela possa desenvolver a cognição social e sedimentar os novos aprendizados.

A partir da década de 90 surgem trabalhos que reforçam a necessidade da inclusão. Davern (1994) entrevistou 21 pais de alunos _ que reportaram os benefícios da inclusão _visíveis na comunicação e na sociabilidade de seus filhos e que eles, adultos, se sentiram mais encorajados a participar da educação de sua prole. Ryndack avaliou alunos com profunda deficiência física-motora e mental em classes regulares, registrou que a inclusão foi decisiva para que desenvolvessem habilidades sociais, acadêmicas e comunicativas, senso de auto-aceitação e de autovalorização.

A importância da inclusão para crianças sem necessidades especiais é discutida por vários autores entre eles Giangreco et al (1993) que relata o desenvolvimento de habilidades de aceitação e de flexibilidade entre estudantes comuns ao conviverem, na escola, com companheiros bastante diferentes deles, aprendizado importante para a vida em sociedade. Helmstetter, Peck e Giangreco (1994) Staub et al (1994. Peck, Carlson e Helmstetter (1992) pesquisaram a visão dos pais e de crianças e todos se tornaram mais abertos às diferenças individuais, mais conscientes a respeito das necessidades de terceiros e mais voluntários na ajuda aos outros.

Robertson Chamberlain 2003. avaliou o papel da relação dos professores na inclusão de autistas. os professores relataram que as relações eram positivas independente da presença de um outro profissional em sala de aula. Nesse momento, também são fundamentais a articulação da família e dos profissionais de educação com os profissionais de saúde.

Não basta apontar os sistemas de educação autoritários e decadentes, comuns em grandes cidades brasileiras. Como técnicos, devemos defender o trabalho de inclusão associado a uma melhoria de condições de trabalho para professores, sempre com cuidado para não expormos as crianças, permitindo que cresçam de uma nova forma. Apesar da situação de carência extrema de nossas escolas, elas têm procurado se capacitar para seus novos papéis. E estão revelando a cada dia o mecanismo perverso usado por nossos governos no qual, ao excluir os portadores de necessidades especiais das escolas, ainda reafirmam que os consideram onerosos, uma vez que pagam mais aos professores especializados para que cuidem deles, em locais especiais. Assim, com a exclusão dos alunos com deficiência das salas comuns, parece também desaparecer a possibilidade real dos professores ganharem mais, trabalharem com salas menores etc.

A verdade é que nossas escolas de atendimento especial e clínicas são construídas e desenvolvem trabalhos aleatórios sem nenhum controle social. Um projeto pioneiro de avaliação destes serviços feito em Belo Horizonte (Belisário Filho, 1999), mostrou de forma clara, como estas instituições não cumprem o seu papel, deixando as crianças e adolescentes em longas filas de espera, o que impossibilita qualquer intervenção precoce, sabidamente, as mais eficientes. E, dentro destas escolas ditas especiais, encontramos, cedo ou tarde, a pior espécie de seqüela do sistema, o mesmo problema dos asilos psiquiátricos antes das reformas. Isto é, a equipe, ao trabalhar com quadros tidos como crônicos e sem esperanças, torna-se pouco a pouco igualmente crônica, e perde a capacidade de criação e de intervenção com os pacientes, deixando-os sem educação, se acreditarmos que educar é ensinar o novo.

A escola inclusiva, por si só, ao assumir novas responsabilidades e convidar os pais e os profissionais de saúde para a reflexão, estará introduzindo automaticamente vários mecanismos de vigilância e de manutenção da saúde, principalmente, da saúde mental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLPHS R. **Social cognition and the human brain. Trends in Cognitive Sciences** 3. 1999, p. 469-479.
- BADIOU, Alan . “ **Conferências no Brasil**”. Publicação realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte – Gestão Célio de Castro: Autêntica, 1999.
- BARON-COHEN S., et al (2000). **The amygdala theory of autism. Neurosciences and Biobehavioral Review.** 2000. cap. 24, p. 355-364.
- CERTEAU Michel. **A invenção do cotidiano: 1.artes de fazer.** Petrópolis:Vozes, 1994.
- COLL, C; PALÁCIOS, J; MARCHESI. A . **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** Artes Médicas, Vol 3: 1995. p. 272-289.
- DAVERN, L. (1994). **Parent's Perspectives on Relationships with Professionals in Inclusive Educational Settings.** Dissertation Abstracts International. 1994. 9522518
- FREIRE Paulo. **Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- GIANFRECO, M. F., et al. **I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. Exceptional Children.** 1993. cap. 59, p. 359-372.
- HARROWER J K, DUNLAP G. **Behav Modif. IN: Including children with autism in general education classrooms.** A review of effective strategies. 2001. cap. 7, p. 62-84
- HELMSTETTER, E., PECK, C.A., GIANFRECO, M. F. **Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps.** 1994. cap.19, p. 263-276
- JURGEN, Habermas. **“A inclusão do Outro”.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- KAZUMI, Sasaki Romeu. **Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- PECK, C.A., CARLSON, P., & HELMSTETTER, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes from typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. Journal of Early Intervention. 1992. cap. 16(1), p. 53-63.
- RYNDAK, D.L., et al. Parent's perceptions after inclusion of their child with moderate or severe disabilities in general education settings. Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps. 1995. cap. 20, p. 147-157.
- ROBERTSON K, CHAMBERLAIN B, KASARI C. J. **Autism Dev Disord. IN: General education teachers' relationships with included students with autism.** 2003. cap. 1, p.23-30.



Ministério
da Educação

