

ORGANIZAÇÃO
SADAO OMOTE

INCLUSÃO

intenção e realidade

fundepe
publicações

INCLUSÃO: INTENÇÃO E REALIDADE

ORGANIZAÇÃO:
SADAO OMOTE

fundepe
Marília-SP

 **CNPq**

Marília
2004

Copyright© 2004 dos autores

REVISÃO:

Paulo Sérgio Teixeira do Prado (língua portuguesa)
Helen de Castro Silva (documentária)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E ARTE FINAL:

Edevaldo Donizeti dos Santos

Todos os direitos reservados. É vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial deste livro sem a expressa autorização dos editores.

I37 Inclusão: intenção e realidade / organização de Sadao Omote. —

Marília: Fundepe, 2004.

220p. ; 23 cm.

ISBN 85-98176-02-8

DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8>

1. Inclusão 2. Educação especial. I. Omote, Sadao. II. Título.

CDD 371.9

SUMÁRIO

PREFÁCIO	i
INCLUSÃO: DA INTENÇÃO À REALIDADE	
Sadao OMOTE	1
POLÍTICAS PÚBLICAS E A UNIVERSIDADE: UMA AVALIAÇÃO DOS 10 ANOS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	
Júlio Romero FERREIRA	11
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL OU RETÓRICA	
Maria Salete Fábio ARANHA	37
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A ÓTICA DO GTEE – 06 E DO FÓRUM PAULISTA PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Fátima Elisabeth DENARI	61
FORMAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	
Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA	77
O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA	
Maria Teresa Eglér MANTOAN	113
RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA: DISTÂNCIA ENTRE INTENÇÃO E GESTO	
Bárbara Regina PEREIRA	145
INCLUSÃO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL: O PAPEL DA ACESSIBILIDADE	
Marta Esteves de Almeida GIL	159
CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA NO DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA PARA APOIO À COLOCAÇÃO OU RECOLOCAÇÃO PROFISSIONALDE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
Francisco dos Santos REBELO	167
CONCEPÇÃO DE SITUAÇÕES DE TRABALHO NUMA PERSPECTIVA INTEGRADORA	
Francisco dos Santos REBELO; Ricardo CARVALHO; Luísa BARREIROS	183

DESAFIOS INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESENVOLVIMENTO
NEUROLÓGICO E ANORMALIDADES

Vanda Maria Gimenes GONÇALVES 193

A TERAPIA OCUPACIONAL EM PROCESSOS INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Aparecida Ramires ZULIAN; Ana Paula CAZEIRO;

Angélica LUIZ; Janaína NASCIMENTO;

Eucenir Fredine ROCHA 201

PREFÁCIO

No próximo mês, completaremos 10 anos da Declaração de Salamanca. Sem nenhuma sombra de dúvida, esse documento marcou profundamente os rumos que os discursos acerca da educação de minorias, mais especificamente de deficientes, tomaram nos últimos anos entre os educadores brasileiros. É, portanto, bastante oportuno a programação da VII Jornada de Educação Especial, promovida pelo Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, emprestar aos debates um tom de balanço e avaliação das mudanças ocorridas no atendimento a pessoas deficientes em diferentes setores da sociedade.

Apresentamos neste volume textos de alguns dos convidados da Jornada, nos quais os autores expõem e analisam o estado atual de conhecimentos e de trabalhos desenvolvidos em diferentes áreas que se ocupam de questões relativas a deficiências e pessoas deficientes. Em alguns textos, a avaliação do que se fez até agora é imediatamente evidente; em outros, os dados e problemas estão claramente colocados para que se faça essa avaliação. O leitor poderá, portanto, percorrer os capítulos tendo como um de seus guias nessa caminhada o balanço das realizações.

Foi dada ênfase às questões educacionais mediante a análise do quadro atual de atendimentos a deficientes, das alternativas de organização e provimento de serviços educacionais, e da polêmica em torno da qualificação docente para a construção da educação inclusiva. As páginas deste livro contemplam também outras questões relevantes, de abordagem quase obrigatória, como o respeito à diversidade e acessibilidade no seu sentido amplo.

Por fim, os dois últimos capítulos se ocupam de tema não menos relevante acerca de uma abordagem interdisciplinar para uma melhor compreensão dos problemas apresentados por pessoas deficientes.

Na análise dessa diversidade de temática, podem ser encontradas unidade e identidade. Cada leitor poderá fazer a sua própria leitura, emoldurando a sua análise crítica e a interpretação com os princípios explicitados na Declaração de Salamanca, e tendo o compromisso firmado pelo país como ingrediente principal a motivar a sua reflexão.

Marília, maio de 2004.

Sadao Omote

INCLUSÃO: DA INTENÇÃO À REALIDADE

Sadao OMOTE¹

A Declaração de Salamanca está completando 10 anos...

A VII Jornada de Educação Especial pode representar uma oportunidade privilegiada para procedermos a um balanço das conquistas na área de atendimento educacional a pessoas deficientes nestes 10 anos. Nunca houve antes algum movimento em prol de deficientes que envolvesse tão amplamente tantos segmentos da sociedade em debates e busca de ajustes às novas idéias. Essa adesão apaixonada e pronta aos princípios da educação inclusiva recomenda cautela na avaliação dos resultados.²

As discussões sobre as mais variadas necessidades das pessoas com algum tipo de deficiência sempre estiveram confinadas a um círculo muito restrito de profissionais da área de educação especial e reabilitação bem como de familiares e amigos de deficientes, além dos próprios deficientes. Nunca foi fácil levar

¹ Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. E-mail: somote@uol.com.br.

² Embora a educação inclusiva se refira ao ensino de uma ampla diversidade de condições que tornam o seu portador suficientemente diferente para requerer adaptações e adequações na avaliação e procedimentos de ensino, eventualmente até de seus objetivos, neste texto trataremos particularmente da educação de deficientes. Nesse sentido, serão empregados os termos *deficiência* e *deficiente*, em vez de *necessidades educacionais especiais* e *pessoas com necessidades especiais*.

essas discussões para os demais educadores, os quais entendiam que as questões relativas a pessoas deficientes precisam ser tratadas por especialistas da área.

A última década se caracteriza como aquela que definitivamente trouxe a discussão sobre as questões relacionadas a deficiências e pessoas deficientes para o cenário da educação de um modo geral. Em alguns poucos anos, os educadores em geral e vários segmentos da sociedade envolveram-se profundamente em debates sobre temas até então pouco familiares a eles, relativos a direitos iguais e acesso a oportunidades de pessoas deficientes e de outras com características acentuadamente diferentes de pessoas comuns.

Daí, freqüentemente passa-se a idéia de que, na década de 90 do século passado, iniciaram-se movimentos em prol da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Na verdade, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas há longos séculos. A história das conquistas humanas revela uma evolução inalcançável e inimaginável para qualquer outra espécie animal.

Na longa trajetória de conquistas, o Homem praticamente reconstruiu o seu mundo, tornando-o cada vez mais adequado para a satisfação das suas mais variadas necessidades. Dentre tantas conquistas, é notável a melhoria na qualidade de vida das pessoas em geral. Na mesma extensão, a qualidade de vida de pessoas com características diferenciadas, não médias, também melhorou. As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas, desde a antiguidade. Entretanto, jamais se viu transformações tão radicais na concepção de vida coletiva e reivindicação de igualdade de direitos, como se viu na segunda metade do século passado.

A Declaração de Salamanca, firmada em 1994, nesse contexto, exerceu profícuo efeito sobre debates acerca de algumas questões essenciais da vida coletiva humana, promovendo buscas de alternativas de cumprimento da proposta de ensino de qualidade para todos, independentemente das mais variadas condições diferenciadas do alunato. A Educação Básica brasileira foi objeto,

nesse período, de intensas discussões e reformas procurando adequar-se às novas demandas.

Nesse período, assistimos também a uma impressionante movimentação de educadores em busca de qualificação para as novas demandas; igualmente um número crescente de pais de alunos busca assegurar o direito de o seu filho, independentemente da natureza das necessidades especiais, matricular-se na escola da sua comunidade e freqüentar as atividades da classe comum juntamente com seus pares não deficientes.

Já há um volume razoável de experiências acumuladas de ensino inclusivo ou aquelas referidas como tal. Essas experiências precisam ser avaliadas rigorosamente. A proposta de educação inclusiva já deixou algumas profundas marcas nos discursos educacionais. É hora de abandonar a retórica e buscar debates baseados em argumentos cientificamente defensáveis com as evidências empíricas criteriosamente registradas. É hora de avaliar as alterações que foram introduzidas na rotina escolar a título de ensino inclusivo.

Nessa avaliação, é imprescindível levar em conta a concepção de educação que fundamenta a experiência escolar. Certamente a proposta de inclusão implica algumas profundas mudanças na concepção de educação. Os debates inspirados na pedagogia inclusiva parecem ter propiciado revisões na concepção de educação, resultando em uma ampla gama de variação até nos objetivos da educação escolar. Quanto mais se dá ênfase à formação integral do cidadão, com destaque nos convívios entre os diferentes como um importante ingrediente nessa empreitada, mais parece convincente a proposta de inclusão escolar. Ao mesmo tempo, a inserção indiscriminada de alunos com deficiências em contextos de ensino comum pode tirar do foco de atenção o ensino de conteúdos específicos de disciplinas visto como objetivo precípua da educação escolar.

Talvez fosse importante começarmos a rever os próprios objetivos da educação promovida por instituições escolares. É preciso reafirmar se o ensino de conteúdos de disciplinas específicas como português e matemática se constitui em objetivo precípua da educação escolar, em nível de Ensino Fundamental. Se o for,

evidentemente os alunos que, em função da presença de alguma profunda alteração, não têm condições de realizar essa aprendizagem não podem freqüentar a classe de Ensino Fundamental. Se não o for, talvez os ganhos decorrentes do convívio com seus pares não deficientes possam justificar a sua colocação em alguma classe de Ensino Fundamental.

Essa colocação em classe de Ensino Fundamental levanta algumas questões, entre as quais duas são especialmente pertinentes à presente discussão. Primeiro, ainda que a freqüência à classe comum possa ser socialmente benéfica para a criança deficiente, há que se verificar o benefício que a sua presença representa para o resto da classe. Em segundo lugar, mesmo colocando a socialização das crianças como objetivo precípua da escola, há que se considerar a existência de crianças deficientes com tal grau de comprometimento que não pode beneficiar-se da oportunidade colocada pela escola. Estas necessitam certamente de serviços de outra natureza, que não podem ser oferecidas em instituições educacionais.

Ao analisar algumas experiências declaradas como sendo de ensino inclusivo, verificam-se alguns projetos promissores em que há todo um empenho da parte da comunidade escolar em buscar a adequação da escola à diversidade do alunato atendido. Nas escolas com essa perspectiva, ocorrem tentativas de adequação da infra-estrutura física, do acervo de recursos de ensino, dos recursos humanos e outras condições essenciais para a promoção da educação integral e de qualidade a todo o alunato heterogêneo. Cria-se, nessas condições, ensino para reflexões e práticas pedagógicas que podem levar a grande transformação da escola, com revisão da sua função, do seu modo de funcionamento e dos próprios objetivos.

Há, por outro lado, experiências em que parecem estar ocorrendo profundos equívocos, praticados a título de inclusão escolar. A rede pública de ensino expandiu bastante os serviços de Educação Especial durante as décadas de 70 e 80 do século passado. Esses serviços foram alvos de intensas críticas já no seu nascedouro. Na verdade, foram tratados como uma grande panacéia para todos os males da escola pública, que padecia de baixo nível

de aproveitamento escolar, evasões, retenções e problemas de comportamento de um número crescente de seus alunos.

Dentre tantas críticas, os serviços de Educação Especial, em especial as classes especiais para deficientes mentais, foram responsabilizados pela segregação de seus usuários. Nessas condições, do final da década de 80 para o início da década de 90, muitas vozes se ergueram em prol da extinção desses recursos para a cessação da segregação escolar e social, como se o caráter segregativo fosse inerente aos próprios recursos.³ Estava, portanto, criado o terreno fértil para serem acolhidas as idéias que norteiam a educação inclusiva e florescerem debates e defesas apaixonadas da inclusão.

Algumas experiências escolares declaradas como sendo inclusivas exigem uma análise cuidadosa, pois podem estar associadas a alguns dos problemas apontados a seguir e, em consequência, cometendo profundos equívocos. A análise de alguns discursos sobre a inclusão e de algumas práticas pedagógicas declaradas como inclusivas levanta a nossa inquietação com relação à possibilidade de estar ocorrendo: (1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de alunos deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar.

Em algumas situações, a experiência escolar é referida como inclusiva em função da presença de algum aluno deficiente em classe comum, ainda que este realize solitariamente alguma atividade diferenciada do resto da classe. Aparentemente não está em questão o ganho que esse convívio pode representar para o aluno deficiente e para o resto da classe. A diversidade que deveria constituir um contexto positivo de aprendizagem e de formação dos escolares não se constrói automaticamente com a introdução de um aluno deficiente. O isolamento deste na classe pode representar prejuízo para todos aí presentes, na extensão em que

³Em várias oportunidades, apontamos que a segregação não é determinada intrinsecamente pelos recursos de Educação Especial; estes são utilizados de tal maneira a promover a segregação e consequentemente podem também ser utilizados para promover a integração (Omote, 1995 e 2000).

junto com ele confinam-se também as diferenças e dificuldades cuja busca de enfrentamento poderia representar uma ação coletiva positiva para toda a classe. Enfim, a mera inserção de aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva. Estaria, em princípio, excluindo a participação daqueles cujas necessidades não podem ser satisfeitas pelas condições atuais de funcionamento.

As críticas formuladas nas décadas de 70 e 80 do século passado em relação aos serviços de Educação Especial na rede pública de ensino eram motivadas principalmente pelo fato de a sua existência não estar favorecendo a vinda à escola de alunos deficientes que se encontravam fora dela. As classes especiais, predominantemente destinadas a deficientes mentais, eram preenchidas comumente por alunos que já estavam freqüentando a escola; portanto, por alunos vistos e tratados até então como não deficientes. A criação de classes especiais para deficientes mentais resultava freqüentemente em migração de alguns alunos de classes comuns para classes especiais para lá permanecerem por um período prolongado de tempo. Muitos estudos evidenciaram sobejamente os equívocos no encaminhamento de alunos para classes especiais e na manutenção prolongada deles nessas classes especiais (Abramowicz, 1995; Almeida, 1984; Denari, 19884; Machado, 1994; Paschoalick, 1981; Piravano, 1996; Rodrigues, 1982; Schneider, 1974). Hoje, em nome da inclusão, não raras vezes o que se vê é a migração no sentido inverso do que se verificava no passado recente. Fecham-se classes especiais para deficientes mentais e os seus alunos retornam às classes comuns.⁴

⁴ Ocorre também uma situação bastante preocupante de alunos de classes especiais para deficientes mentais serem transferidos para escolas especiais.

No afã de desmontar alguns mitos, credences e estereótipos, vêm sendo empregados nos discursos de inclusão alguns conceitos que rapidamente se tornaram lugares-comuns. Destaca-se, por exemplo, a idéia de que: (1) todas as pessoas apresentam diferenças umas em relação a outras, fazendo crer que mesmo as mais graves patologias são apenas diferenças quaisquer; (2) a ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas ("ser diferente é normal"); e (3) a convivência entre o deficiente e o não deficiente, com ênfase no ato de aprenderem juntos, fazendo crer que o simples fato de estarem juntos é necessariamente bom para todos. Evidentemente, essas afirmações têm toda a sustentação dentro de um contexto apropriado. Torna-se, entretanto, motivo de preocupação quando esses conceitos passam a ser utilizados de maneira descontextualizada e como se encerrassem em si alguma verdade incontestável. E aponte-se que alguns dogmas da inclusão vêm sendo construídos.

Do ponto de vista ético-moral, são absolutamente irrefutáveis os argumentos da inclusão. Entretanto, a realidade anátomo-fisiológica de determinadas diferenças altamente incapacitantes precisa ser reconhecida e acolhida para que sejam possíveis a prescrição e a utilização, com proveito, de terapêuticas e recursos especiais que podem auxiliar os portadores de tais diferenças a reduzirem suas limitações ou tornarem-se funcionalmente competentes para o enfrentamento de diferentes situações. A visão romanesca de inclusão, que negligencia a realidade biológica de condições incapacitantes, pode representar um retrocesso na concepção acerca das deficiências. De um lado, há uma enorme necessidade de que mitos, credences e estereótipos, infundados e inferiorizantes, acerca de deficientes precisam ser desmontados, para que a conduta em relação a estes não seja orientada por aqueles. Por outro lado, precisamos estar especialmente atentos para não criar situações que encorajem o processo de normificação, fazendo o deficiente passar por normal, simplesmente ignorando suas dificuldades, limitações e impedimentos. Argumentos superficiais e até levianos de que se trata apenas de diferenças quaisquer podem contribuir para a institucionalização da normificação.

A ênfase dada na necessidade ou conveniência de estarem os deficientes e não deficientes juntos e realizarem juntos as atividades de aprendizagem escolar, que pode ser inegavelmente uma oportunidade privilegiada para ambas as partes, pode também levar algumas pessoas a interpretarem equivocadamente e fazerem uma supersimplificação de conceitos tão ricos como a aprendizagem na diversidade. Nessa confusão, os objetivos precípuos da educação escolar podem ser completamente desvirtuados, talvez para todos os alunos, talvez apenas para os alunos deficientes. Hoje certamente não há mais dúvida nenhuma de que à escola cabe parcela da responsabilidade pela formação integral da criança. Entretanto, ainda não estamos convencidos de que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos de disciplinas específicas como português e matemática possa ser uma meta secundária da escolarização. Sem o domínio competente dessas linguagens e de ferramentas fornecidas pelas diferentes disciplinas, certamente não há como alguém exercer a sua cidadania na plenitude. O tão necessário convívio com pares diferentes, desenvolvendo aí importantes noções e hábitos como solidariedade bem como a tão valorizada socialização não precisam ocorrer unicamente no contexto escolar. Na comunidade, precisam ser criadas outras oportunidades de convívio.

Diante dessas e tantas outras questões que tanto afligem alguns quanto mobilizam todo o entusiasmo de outros para se envolverem em debates, há, na verdade, uma enorme necessidade de buscar outros patamares de discussão, outros referenciais e argumentos de outra natureza, que permitam dar salto de qualidade nas discussões e propostas de ações pedagógicas. Há muitas questões para as quais precisamos de respostas cientificamente fundamentadas e não mais de argumentos de retórica impecável. As intenções da proposta da inclusão, da educação de qualidade para todos, estão claramente explicitadas em vários documentos oficiais, inclusive em dispositivos legais no país. Muitas experiências em busca de atendimento a essas demandas estão em curso. É hora, portanto, de procedermos a uma rigorosa avaliação para que se dimensione com precisão a travessia que precisa ser feita entre a intenção e a realidade da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 1984.
- DENARI, F. E. **Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis**, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 1984.
- MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 55-62, 1995.
- OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.
- PASCHOALICK, W. C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília**, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.
- PIRAVANO, K. R. C. **Caminho suado – a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes especiais de educação especial para deficientes mentais em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo**, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, 1996.
- RODRIGUES, O. M. P. R. **Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção**, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 1982.
- SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e Divergência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 52-81.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A UNIVERSIDADE: UMA AVALIAÇÃO DOS 10 ANOS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Júlio Romero FERREIRA¹

O texto apresenta, numa seção introdutória, algumas características das reformas que marcaram a educação brasileira nos anos 90, com ênfase nas prioridades induzidas pelas políticas internacionais e nas questões mais relacionadas à educação especial. Num segundo momento, tendo como referências a própria Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), discute os conceitos de necessidades educacionais especiais e as relações ensino comum/ensino especial. A evolução das matrículas dos alunos com necessidades educacionais nos diferentes sistemas e modalidades de atendimento é apresentada e analisada no tópico seguinte. Finalmente, são apresentadas algumas reflexões sobre as atividades e os desafios que têm sido colocados para a Universidade brasileira nos últimos anos com relação à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

¹ UNIMEP/SP

INTRODUÇÃO

Os dez anos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) coincidem, no caso brasileiro, com um período equivalente de implantação de várias reformas no campo da educação básica, que produziram mudanças importantes em termos de competências dos sistemas de ensino, de estruturação e gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação. Tais mudanças, de caráter abrangente, apresentaram um novo contexto e novos desafios para a questão da educação escolar das pessoas com deficiência ou, como são agora denominadas no campo educacional, com necessidades educacionais especiais.

As reformas educacionais ocorridas na educação brasileira a partir de meados dos anos 90 tiveram as marcas do processo de desconcentração ou descentralização, iniciado a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), reafirmado na Emenda Constitucional n. 14 (Brasil, 1996), que definiu as responsabilidades orçamentárias com relação à educação básica por parte da União, Estados e Municípios. A partir da Emenda, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, ao vincular ao ensino fundamental 60% dos recursos orçamentários já disponíveis para a educação, ajudou a induzir a municipalização desse nível de ensino. Essa concentração, além dos benefícios constatados de expansão quantitativa das vagas e de diminuição de desigualdades regionais com relação às carreiras dos profissionais do ensino, teve as contrapartidas negativas de uma lógica bastante quantitativa, além de negativamente discriminadora com relação aos outros níveis ou modalidades de ensino, inclusive no campo da educação especial (Ferreira e Glat, 2003).

Por um lado, como registra Aranha (2000), “a municipalização veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas” (p. 5), e pode propiciar o surgimento de experiências mais inovadoras. Por outro lado, especialmente nos municípios menores, a ausência de mecanismos efetivos de indução e apoio por parte da União e dos Estados pode consagrar, no

âmbito da educação especial, as tradicionais práticas e alianças de uma história de assistencialismo e de omissão do poder público.

Esse processo de focalização de prioridades foi decorrente de uma série de compromissos assumidos pelo governo brasileiro perante as agências de fomento e outras organizações internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial). O Congresso da Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, teve seu desdobramento nacional no Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 2000); em ambos, a ênfase na meta de universalização do acesso ao ensino fundamental. No contexto dessas reformas, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) representou o foco específico nas necessidades educacionais especiais. E, tal como aconteceu com as demais propostas, foi oficialmente adotada como referência para as políticas nacionais, ao menos no campo do discurso.

Em 2000, novo Fórum Mundial de Educação, em Dakar, avaliou a década pós-Jomtien. Conforme a Declaração de Dakar (Unesco, 2000) houve progresso, mas desigual e muito lento, pois: (1) das mais de 800 milhões de crianças com menos de seis anos de idade, pouco mais de um terço tem o benefício de qualquer forma de educação na primeira infância; (2) cerca de 113 milhões de crianças, 60% das quais do sexo feminino, não têm acesso à escola primária; (3) ao menos 880 milhões de adultos são analfabetos, na maioria mulheres. Daí a meta de garantir que “em 2015 todas as crianças, particularmente as meninas, crianças em circunstâncias difíceis e aquelas pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária gratuita e compulsória de boa qualidade e a completem” (Unesco, 2000). Segundo o entendimento de Torres (2001), ao avaliar o Fórum de Dakar, na realidade, as metas de Jomtien foram reafirmadas e, em certa medida, transferidas para 2015. As referências de equidade e qualidade de Jomtien parecem distantes da realidade.

A questão da qualidade foi apontada em avaliação do próprio Banco Mundial sobre a situação brasileira, em 2002. Segundo informou o jornal *Folha de São Paulo* (22.3.2003) em matéria intitulada “Falta melhorar qualidade de ensino”, o relatório elaborado pelo Banco avaliando os resultados do FUNDEF e da municipalização concluía que o incentivo às matrículas nos últimos

anos não teria resultado em esforços de estados e municípios para oferecer educação de melhor qualidade. Ainda na imprensa, o jornal *O Estado de São Paulo*, na mesma época (23.04.2003), comentava relatório do MEC avaliando dados de desempenho de alunos do ensino fundamental e que mostrava o estudante despreparado para a vida. Segundo o jornal: os níveis de rendimento escolar na 4ª série foram considerados “críticos” ou “muito críticos” para 59% dos estudantes, na área de língua portuguesa, e 52% em matemática.

Quanto às necessidades educacionais especiais, avaliando os impactos específicos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), Underwood, Richmond e McGee (2001) reconhecem que a inclusão se tornou um padrão internacional, mas argumentam que a imposição de políticas que não refletem os valores das nações que as recebem acabam por comprometer o próprio conceito de inclusão; e que essas políticas aparentemente universais têm reflexos diferentes nas políticas das diferentes nações, inclusive pelas diferenças culturais e educacionais.

Em publicação de 1999, a UNESCO apresentou avaliação das atividades da organização à luz da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), cinco anos depois, mostrando a adoção da proposta em vários países, com destaque para aqueles considerados não desenvolvidos. E sugeriu que as agendas da educação para todos e da educação em necessidades especiais não mais fossem tratadas em separado, pois a primeira é às vezes vista como dirigida a todos os aprendizes exceto aqueles que apresentam necessidades especiais; ou seja, a idéia dos tratamentos distintos parece ser mais forte do que o apelo para a valorização da escola única.

Nesse contexto mais amplo das reformas, cabe discutir como as questões relacionadas aos alunos com necessidades especiais foram discutidas e encaminhadas nos últimos anos no Brasil, enfatizando aspectos legais e de políticas públicas, bem como alguns dados da evolução do atendimento educacional dessa população

SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), a maioria das normas brasileiras referentes à educação especial ainda se baseava nos dispositivos da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), que prescreveu o tratamento especial para alunos com deficiência, os superdotados e os atrasados com relação à idade de matrícula. Em São Paulo, por exemplo, a Resolução de 1973 que orientava a organização da educação especial na rede estadual só foi revogada com as novas normas adotadas em 2000. Parece relevante realizar um breve retorno ao início dos anos 70, não só pela questão normativa, mas também porque as reformas educacionais daquele período deram relevo à área de educação especial nas políticas educacionais públicas; e também porque, com base na Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e nos sucessivos pareceres subseqüentes do Conselho Federal de Educação, criou-se na prática o 'tratamento especial' configurado na instalação de setores administrativos e de atendimento escolar, nos sistemas de ensino, voltados para a incumbência de atender os alunos considerados excepcionais e outros que compartilhassem com eles as dificuldades de escolarização evidenciadas na expansão das vagas do ensino primário.

Da década de 80, dois registros parecem relevantes quanto às bases que se estabeleceram para as políticas da educação básica e da educação especial na década seguinte. Num primeiro momento, no processo de redemocratização do país, tendo a oposição assumido o poder em vários Estados importantes, ocorreram reformas educacionais no ensino público bastante marcadas pela revisão das formas de gestão escolar e de prática pedagógica: a implantação dos sistemas de ciclos, inicialmente através do ciclo básico; os programas para ampliação do acesso; a criação de jornadas diárias ampliadas para os alunos foram alguns dos elementos daquilo que se anunciava como uma escola pública democrática e de qualidade. Esse clima, naturalmente, favoreceu o crescimento das críticas ao modo de composição e funcionamento das classes especiais e, assim, à própria forma mais visível de atuação da área de educação especial junto à escola pública.

Em um segundo momento, naquela década, as discussões da Constituinte do país sinalizaram a incorporação às políticas públicas de demandas relacionadas a segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, dentre eles as pessoas com deficiência. Foi assim que a nova Constituição (Brasil, 1988) registrou vários dispositivos relacionados às pessoas com deficiência, nas áreas de saúde, educação e trabalho. Dentre eles, destaca-se o artigo 208, que assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Os elementos contidos no referido artigo parecem sintetizar, ainda hoje, o campo de debates da educação especial brasileira, por exigirem a discussão ou explicitação de quem são os alunos da educação especial, onde se deve desenvolver seu processo de escolarização e como se relacionam o trabalho geral da escola e o atendimento especializado (Ferreira e Glat, 2003). Foram essas as questões que, a partir do texto constitucional, mereceram as discussões e regulamentações ocorridas em um primeiro momento, com a LDB e, mais recentemente, em 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), estas também com força de lei para todo o país.

No início dos anos 90, os documentos políticos da área ainda mantinham os princípios que nortearam as discussões das duas décadas anteriores. Assim é que a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1992), da Coordenação para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), do Ministério da Ação Social, em 1992, definia que a normalização, a individualização, a simplificação e a interiorização constituíam os princípios básicos para a concepção de políticas que visassem integrar os portadores de deficiência. Já a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), do MEC, editada em 1994, assumia o mesmo fundamento de normalização, como base filosófico-ideológica da integração, mas já se referia aos alunos da educação especial – ali identificados como os portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades – como aqueles genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais.

Nos documentos brasileiros, nos últimos 15 anos, mantém-se a idéia da pirâmide de serviços, com degraus teoricamente correspondentes ao grau de necessidade de adaptação dos alunos, mas “atualizam-se” as categorias de identificação de tais alunos, em uma visão menos concentrada, em tese, nas condições do aluno e, ao mesmo tempo, ao mudar o foco, ampliando os critérios de elegibilidade para as categorias de necessidades especiais.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tramitou desde 1988 até 1996 (período pré e pós Salamanca, portanto), trazia em seu primeiro anteprojeto apenas a referência constitucional aos portadores de deficiência. Depois, acrescentou-se a categoria dos superdotados e em seguida vieram as condutas típicas e a denominação genérica de alunos com necessidades especiais, isto em 1993. Finalmente, a versão final manteve a referência às necessidades educacionais especiais, sem indicar as categorias específicas. Estas voltaram a aparecer apenas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, mas já com outras referências.

Em levantamento realizado em 2003 sobre as políticas nacionais de educação especial, Bueno e colaboradores (Bueno et al., 2003) constataram que a maioria dos Estados brasileiros já editou normas posteriores às Diretrizes de 2001 e, aqueles que ainda não o fizeram, criaram regulamentação própria a partir da LDB.

Pelo artigo 5º das novas Diretrizes Nacionais (Brasil, 2001), os educandos com necessidades especiais são aqueles que apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (vinculadas ou não a causas orgânicas específicas), dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e altas habilidades/superdotação.

Essa linha de classificação atenua as referências às condições de deficiência dos alunos e procura uma linguagem menos patológica e, em tese, mais educacional. De outra parte, pode ampliar o universo das chamadas necessidades especiais ou deficiências. Assim é que no Estado de Minas Gerais a nova Resolução que fixa normas para a educação especial no sistema

estadual de ensino, aprovada em 2003, define como portadores de necessidades especiais os educandos com deficiências, com condutas típicas, com talentos e, em uma quarta categoria, aqueles com diferenças significativas no processo de aprendizagem (não deficientes, portanto?) (Bueno et al., 2003).

Os exemplos indicam que, no caso brasileiro, as novas normas estão alinhadas com a noção do documento de Salamanca (Unesco, 1994), quanto às necessidades especiais, talvez num meio caminho entre as classificações anteriores e o amplo espectro de Salamanca (crianças com deficiência, crianças de rua, crianças que trabalham, minorias lingüísticas ou culturais, etc.). A questão é que no presente caso, mais do que indicar o que são necessidades educacionais especiais, estão sendo definidas normas para a área de educação especial, a ela vinculando, potencialmente, o conjunto dos problemas de dificuldades de escolarização, o que suscita, embora em outra perspectiva, preocupações similares àquelas que ocorriam após a Lei 5.692/71.

A questão do lócus da educação desses alunos coloca em discussão o sentido da expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” e das relações entre o ensino comum e o atendimento especializado. Os diferentes documentos citados reforçam o espaço da classe comum e reservam para as classes e escolas especiais as situações de alunos “com desvio mais significativo”, dando a tais serviços a condição de espaço emergencial, temporário, ou, nos termos de Salamanca, “excepcional”. Assim é que a Resolução 02/01 (Brasil, 2001) do CNE define que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular; que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais para atendimento em caráter transitório de alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas; e que os alunos que requeiram atenção mais individualizada e adaptações curriculares muito significativas podem ser atendidos em caráter extraordinário em escolas especiais.

O Conselho Nacional de Educação foi questionado, com referência à Resolução citada e outras normas, por dois

Procuradores da República, que consultaram sobre se a Constituição não estaria sendo desconsiderada ao se permitir o atendimento na rede especial, eximindo as escolas comuns. O CNE, respondendo através do Parecer 04/2002 (Brasil, 2002), argumentou que seria irreal ou até discriminatório ignorar a existência de limitações manifestas de alguns alunos, e que a defesa da igualdade não deve permitir a queda no igualitarismo, mas sim buscar a equidade, que leva em consideração a diversidade. E concluiu que o termo “preferencialmente” indica que há um lócus preferível, não exclusivo.

Ainda com relação à questão da preferência, cabe citar o Decreto Nº 3.956 (Brasil, 2001), de 2001, no qual o Governo brasileiro referenda a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, de 1999. Ali se afirma que não constitui discriminação a diferenciação adotada para promover a integração ou o desenvolvimento dos portadores de deficiência, desde que tal situação não limite em si mesma o direito à igualdade ou que eles não sejam obrigados a aceitar tal preferência.

Nessa linha, aparece um exemplo na Lei Nº 7.050/2002, que define a política estadual do Espírito Santo para garantia dos direitos das pessoas com deficiência, que define que o portador de deficiência e sua família “poderão optar por escola especial ou regular de ensino que melhor lhes convier” (apud Bueno et. al., 2003). Parece interessante acompanhar os possíveis desdobramentos da norma, uma vez que tem sido mais comum no país a inexistência de qualquer serviço do que a possibilidade da opção.

O debate conceitual e ideológico tem propiciado, assim, o questionamento da própria noção de educação especial. O portal da UNESCO na Internet conceitua educação inclusiva como uma abordagem desenvolvimentista que se dirige para as necessidades de aprendizagem de todos, com foco específico nos que são vulneráveis à marginalização e exclusão; e introduz o conceito de ‘educação para as necessidades especiais’, significando a intervenção e o apoio educacionais planejados para atingir as necessidades educacionais especiais – conceito que substituiria

'educação especial', "termo antigo que era entendido principalmente como referência à educação de crianças com deficiências que ocorre em escolas ou instituições especiais distintas das – e fora das – instituições do sistema regular de ensino".²

A EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS: O ESPECIAL E O REGULAR, O PÚBLICO E O PRIVADO

A questão sobre a evolução do atendimento educacional para os alunos com necessidades especiais é: em que medida se tem promovido a ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais, como responsabilidade da escola pública? O direito do acesso à escola e o compromisso de ampliação da responsabilidade da escola pública, regular, com os apoios especializados necessários, marca os diversos documentos políticos elaborados ou assumidos pelo poder público nos últimos anos. Também marcam os documentos os vários indicadores de carências da área.

Segundo o diagnóstico do Plano Nacional de Educação, de 2001, a área de educação especial ainda é bastante carente em termos de vagas, recursos e opções de atendimento. Há no texto referências claras, apoiadas em dados, sobre o déficit de vagas, a distorção na distribuição de responsabilidades entre as escolas públicas e privadas, a carência de apoios especializados: "[...] apesar do crescimento das matrículas o déficit é muito grande [...]", "[...] o estabelecimento particular é responsável por quase metade de toda a educação especial no País [...]", "[...] 59,1% dos municípios brasileiros não ofereciam educação especial em 1998...". Em 2002, segundo a SEESP/MEC, em resposta escrita a consulta encaminhada pelo autor, apenas 3.612 (65%) municípios, num total de 5.560, registraram matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

O Governo do Estado de São Paulo, na proposta encaminhada como Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação (São Paulo, 2003) em 2003, afirma que " [...] documentos, como

² Disponível em <<http://www.uneso.org.br>>

Salamanca, preconizam avanços conceituais e atitudinais significativos". E entende que tais avanços, na maioria das vezes "configuraram-se mais como tratados de intenções do que como ações efetivas para a eliminação dos estigmas e dos preconceitos para ingresso e progresso do aluno na escola".

A seguir, serão apresentados alguns dados sobre a evolução de matrículas dos alunos considerados portadores de necessidades especiais no Brasil, nos últimos anos, acrescentando alguns dados específicos do Estado de São Paulo.

A Tabela 1 registra a evolução de matrículas no âmbito nacional, no período de 1998 a 2003, por dependência administrativa. Tal período foi selecionado porque só a partir de 1998 os censos anuais se regularizaram quanto à periodicidade e, além disso, passaram a incluir informações mais detalhadas sobre educação especial, inclusive com relação aos alunos matriculados em classes comuns sem apoio especial.

TABELA 1 – Evolução das matrículas em educação especial no Brasil, por dependência administrativa - 1998/2003

ANO	TOTAL	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%
1998	337.185	898	0,2	115.170	34,5	63.155	18,7	157.962	46,8
1999	374.129	840	0,2	119.946	32,1	72.041	19,2	177.838	47,5
2000	382.215	899	0,2	118.591	31,0	89.096	23,3	173.629	45,4
2001	404.743	921	0,2	112.112	27,6	94.007	23,2	197.703	48,8
2002	448.617	804	0,2	120.263	26,8	118.110	26,3	209.440	46,7
2003	503.570	809	0,2	130.507	25,9	144.519	28,6	227.735	45,2

FONTE: MEC/INEP/SEESP.

Quanto à evolução do número de matrículas, registra-se um crescimento relativamente constante nos últimos anos (10% aproximadamente ao ano, nos últimos três anos), num quadro de estabilização e até decréscimo nas matrículas gerais do ensino fundamental como um todo. Essas 503.570 matrículas, no universo de 57.068.387 vagas ocupadas na educação básica, representa 0,9%

de alunos com necessidades especiais. Dois destaques a fazer quanto à dependência administrativa: (1) a transferência de vagas das redes estaduais para as redes municipais, acompanhando a tendência geral do ensino fundamental – em 2003, pela primeira vez, o número de matrículas em escolas públicas municipais superou aquela das redes estaduais; (2) a presença marcante da rede privada no atendimento a essa população, em comparação com a divisão de matrículas entre a escola pública e a privada na educação comum. A participação da rede privada, com aparente tendência de queda nos últimos três anos, mantém-se em cerca de 45% dos atendimentos. Essa mesma participação equivale, no caso da educação regular, a 9% no ensino fundamental e 23% na educação infantil.

Outro dado disponível nos censos educacionais é o referente à evolução de matrículas em educação especial por modalidade de atendimento, no mesmo período. O atendimento em escolas e classes especiais, que respondia por 87% das vagas em 1998, correspondeu a 71% em 2003 (foi de 83% em 99, 79% em 2000, 80% em 2001 e 75% em 2002). As matrículas em classes comuns, com e sem apoio, representaram, inversamente, 13% das vagas em 1998 e 29% em 2003. Nota-se, assim, um crescimento consistente das matrículas junto às classes comuns, embora não seja possível, pela organização dos dados, entender o quanto do crescimento se deve à expansão geral de matrículas e quanto à redistribuição de vagas entre os diferentes serviços.

A combinação dos dados sobre a natureza da dependência administrativa e da modalidade de atendimento, no início e no final do período apontado, está na Tabela 2. As vagas em escolas federais, que correspondem a apenas 0,2% do atendimento, não foram incluídas nesta tabela.

TABELA 2 – Número de matrículas em educação especial no Brasil, em 1998 e 2003, segundo a dependência administrativa (estadual, municipal, privada) e a modalidade de atendimento (classe comum, escola/classe especial)

Dependência Administrativa	Modalidade de atendimento	1998		2003	
		Matrículas	% (por dependência)	Matrículas	% (por dependência)
Estadual	Cl. comum	23.352	20,2	54.363	41,8
	Esc./cl.esp.	91.959	79,8	76.144	58,2
Municipal	Cl. comum	18.462	29,2	82.207	56,8
	Esc./cl.esp.	44.693	71,8	62.312	43,2
Privada	Cl. comum	2.083	1,3	7.925	3,5
	Esc./cl.esp.	155.879	98,7	219.810	96,5

FONTE: MEC/INEP/SEESP

Comparando-se os dois momentos, percebe-se que as matrículas nas escolas e classes especiais das redes estaduais e municipais, que correspondiam a cerca de 75% do atendimento dessas redes em 1998, representaram 50% em 2003. Já o atendimento da rede privada é claramente concentrado, ainda, em escolas e classes especiais. Sabe-se que, tradicionalmente, as redes públicas investiram mais na constituição de classes do que de escolas especiais, sendo estas últimas o serviço característico das instituições filantrópicas especializadas.

Dentre as 503.570 matrículas registradas no Brasil em 2003, 96.485 foram do Estado de São Paulo. Num total de aproximadamente 11 milhões de alunos matriculados na educação básica (cerca de 6,5 milhões deles no ensino fundamental), representaram 0,9% das matrículas, tal como no quadro nacional. Para o Governo do Estado, em seu projeto de Plano Estadual de Educação, isso significa, partindo da referência de 10% da população como alunado potencial da educação especial, que 900.000 possíveis alunos não estão atendidos ou identificados pela escola. Embora a referência a 10%, também utilizada em relatórios do MEC, possa ser considerada inadequada para a população em idade escolar, é certo que um percentual inferior a 1% indica graves problemas de acesso à escola - qualquer escola - das crianças e jovens com deficiência.

As matrículas em educação especial no Estado estavam assim distribuídas: nas classes comuns, estavam matriculados 24.404 alunos (6.751 na rede estadual, 15.995 nas redes municipais e 1.658 na rede privada); nas escolas especiais ou classes especiais, foram registradas 72.081 matrículas (12.640 na rede estadual, 16.891 nas redes municipais e 42.550 na rede privada). A percentagem de 46% das vagas nas escolas privadas é também similar à média nacional.

Uma indicação da mudança de forma de atuação da rede estadual nos últimos anos, em termos de número de matrículas e de modalidade de atendimento, pode ser percebida pela retomada de alguns dados de 10 anos antes, dezembro de 1993. Naquele momento, a rede estadual atendia, apenas em seus serviços especializados – classes especiais e salas de recursos – 29.450 alunos, 90% dos quais em classes especiais (Ferreira, 1994).

Quanto à rede privada, dentre as instituições especializadas privadas filantrópicas, tanto no âmbito nacional quanto no estadual, merece destaque a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Na década de 1950, fundada a Associação, foram criadas as primeiras 7 APAEs; na década de 60 foram 111; na década de 70, foram 310; na década de 80, criaram-se 347; mais 280 foram criadas entre 1990 e julho de 1994, totalizando 1.055 instituições até então (Silva, 1994). Atualmente, segundo informa o 'site' da Federação Nacional das APAEs (www.apaebrasil.org.br), são cerca de 2.000, atendendo aproximadamente 230.000 pessoas; ou seja, o número dessas instituições praticamente dobrou no período de 10 anos, denotando sua importância no país, tanto em termos de atendimento da população com deficiência quanto na influência no planejamento e implementação de políticas públicas para a área.

Um exemplo do momento de transição e de contradições, da convivência do discurso da escola inclusiva com o quadro de exclusão social e do particular embate sobre o público e o privado da educação especial brasileira, é o Decreto Nº 48.060 (São Paulo, 2003), de 2003, do Governo do Estado de São Paulo, autorizando a Secretaria Estadual da Educação a celebrar convênios com instituições especializadas sem fins lucrativos. A medida visa,

segundo a justificativa oficial, promover o atendimento de educandos com necessidades especiais cuja situação não permita a integração em classes comuns do ensino regular. O atendimento se faria mediante inserção desses alunos em classes da própria instituição ou em classes descentralizadas, vinculadas a uma escola da rede estadual, regidas por professores do Quadro do Magistério e instaladas na instituição. Caberia à Secretaria encaminhar à instituição os alunos cadastrados, que não puderem ser integrados nas classes comuns, bem como receber alunos da instituição.

A Resolução SE/SP 95 (São Paulo, 2000) , de 2000, dispondo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, previa a classe comum, apoio em sala de recursos e classes especiais, essas duas últimas modalidades constituindo os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) das unidades escolares e da rede estadual. O encaminhamento às instituições especializadas conveniadas apenas se daria para os alunos que viessem a apresentar “deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola”.

Esse quadro contraditório está também presente na avaliação realizada pelo MEC sobre a área de educação especial, em 2000, no balanço da década de Educação para Todos. Ali se registra que em 1995, foi promovido novo avanço na direção do cumprimento dos compromissos assumidos em Jomtien e Salamanca, tendo como linhas básicas a integração dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, tanto quanto possível; o fortalecimento das instituições especializadas, visando a melhoria do atendimento do aluno, na busca de sua efetiva integração; e a transformação progressiva do INES e IBC em centros de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia. Posteriormente, afirma-se que, naquele momento (2000), a inclusão no Brasil ainda estava em processo de criação e que o termo passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular.

Apresentadas algumas características do desenvolvimento mais recente de políticas públicas dirigidas aos alunos com

necessidades educacionais especiais, no contexto da educação geral, cabe outra indagação: como as universidades, como instâncias de formação de recursos humanos e de produção do conhecimento, têm contribuído para ampliar as oportunidades de educação/escolarização desses alunos, inclusive através da avaliação das práticas educacionais a eles direcionadas?

A UNIVERSIDADE

Também para falar sobre a Universidade, parece fazer sentido o retorno à década de 70. Com o processo de uma institucionalização mais evidente da educação especial nas políticas públicas educacionais, a área foi incluída nos planos setoriais de educação, como uma das prioridades. Criou-se o Centro Nacional de Educação Especial, como órgão responsável pela política nacional de educação especial, junto ao MEC e desenvolveram-se ações na área de recursos humanos, incluindo o envio de professores universitários para realizar cursos de pós-graduação no exterior, principalmente nos Estados Unidos.

Foram criados ou ampliados, ao mesmo tempo, cursos de graduação para a formação de professores em áreas específicas de excepcionalidade - como então se denominava - para atender a ampliação dos serviços de atendimento junto às escolas da rede regular e às instituições especializadas. É da mesma época a criação ou expansão dos cursos de formação de profissionais da chamada "equipe de reabilitação": fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, educação física, além da psicologia e medicina.

Na época, até por força dos convênios celebrados entre Brasil e Estados Unidos, para assessoria e capacitação de pessoal para a área, o conhecimento da educação especial na área educacional concentrou-se bastante nos manuais de introdução à educação especial traduzidos dos originais norte-americanos: Dunn, Cruickshank e Johnson, Telford e Sawrey, Kirk e Gallagher. Era um conhecimento considerado novo, ao menos para a educação escolar, pouco trabalhado na realidade brasileira e, principalmente, especializado.

Paralelamente, com aceleração nos anos 80, ampliaram-se atividades relacionadas à educação especial nos programas de pós-graduação em ciências humanas (educação e psicologia, principalmente), tanto *lato sensu* (para continuar a formação dos novos especialistas ou para capacitar profissionais não especializados) quanto *stricto sensu* (tal como o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar). Para ajudar a compreender o quadro de expansão, cabe lembrar que havia, inclusive, uma Resolução de 1983 do Conselho Federal da Educação (Brasil, 1983) exigindo que os docentes dos cursos de especialização fossem mestres em sua maioria, isso além da crescente exigência da titulação de mestre para ingresso na carreira universitária.

Ao mesmo tempo em que se ampliava e diversificava o atendimento aos alunos excepcionais, cresceram as pesquisas dirigidas para a área e que, no caso das dissertações e teses, viriam constituir um novo acervo de referências teóricas e bibliográficas brasileiras para a educação especial. São várias as dissertações/teses da segunda metade da década de 80 que foram publicadas no início dos anos 90.

Essa produção e esses programas de formação tiveram forte presença da área da psicologia, em parte como característica do campo da educação especial, em parte pelo modo específico como o próprio campo se consolidou naquele momento; a ênfase nos fundamentos e aplicações da psicologia na educação, que era forte na educação geral naquele período, era destacada na educação especial. E essa particularidade ajuda a entender alguns desdobramentos em termos de produção acadêmica e de formação na década de 90.

Em síntese: desenvolveu-se a produção de investigações sobre a realidade nacional, viabilizada pela expansão da área, pela expansão das linhas de pesquisa, pelo aumento dos programas de formação inicial e continuada. Constituíram-se pensares educacionais brasileiros sobre a educação especial enquanto área de conhecimento e de prática profissional, mais próxima da educação escolar. Ressaltava-se, naquele momento, o caráter até certo ponto peculiar da educação especial, por ser uma área

relativamente recente (em termos de educação escolar); por ser também recente o trabalho de formação de recursos humanos na área direcionados para as escolas.

Atualmente, a Universidade é contemplada ou convocada de modo mais específico em vários dos documentos citados no texto. No Plano Nacional de Educação (PNE), ela é indicada em quatro metas. Duas delas referem-se à inclusão, nos currículos de formação de professores e de outros profissionais, de conteúdos ou disciplinas referentes aos educandos com necessidades especiais. Uma terceira refere-se à criação ou ampliação de cursos de graduação e pós-graduação destinados a formar pessoal especializado em educação especial. Essas metas coincidem com o conteúdo da Recomendação 1.793 do MEC, de 28.12.94 (Brasil, 1994), sobre a inclusão de conteúdos da área de educação especial nos diferentes cursos de nível superior, que teve impacto pouco significativo nos currículos dos cursos de formação de professores, como demonstrou a pesquisa de Chacon (2001).

O Plano apresenta ainda a meta de “incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais”, indicação que é retomada nas citadas Diretrizes do CNE (Brasil, 2001), que recomenda aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com as universidades para a realização de pesquisas relativas aos processos de ensino e aprendizagem desses alunos.

Metas semelhantes constam do projeto do Plano Estadual de Educação de São Paulo, em termos de formação inicial e continuada (de professores especializados e não especializados e de outros profissionais) e de realização de estudos e pesquisas.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) também reporta-se às duas linhas, de formação e de pesquisa, propondo que a formação do professor especializado seja integrada ou posterior ao treino e experiência no ensino regular. Além disso defende uma formação inicial não categorizada, inclusive do especialista, abarcando todos os tipos de deficiência. Valoriza, também, o papel consultivo das universidades na investigação,

avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais.

Contamos hoje com um acúmulo importante de investigações sobre a educação especial brasileira. A educação, como área diretamente envolvida com a ação social, requer um tipo de conhecimento que “diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constituem sua área privilegiada de construção de conhecimento” (Gatti, 1999, p.68). Assim, a Universidade, nos seus programas de ensino/pesquisa/extensão, convive, dialoga, eventualmente interfere nas práticas sociais educacionais nas quais estão incluídas as pessoas com necessidades especiais. A própria inserção social da Universidade, contudo, exige dela um esforço redobrado para a produção do conhecimento científico relevante que permita a descrição e a inovação das práticas educacionais. É aqui que as pesquisas dirigidas à população com necessidades especiais podem constituir referência significativa. E elas têm se desenvolvido de forma destacada nos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, especialmente nos últimos quinze anos. O desordenado crescimento do ensino superior brasileiro, reforçando a dissociação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação, acabou por concentrar na pós-graduação a responsabilidade pela pesquisa (Severino, 1999), o que indica as teses e dissertações como fonte relevante do conhecimento produzido, inclusive na área de educação especial

Os dados e comentários apresentados a seguir baseiam-se nos resultados obtidos no período de 1995 a 2003 em projeto integrado de pesquisa com participação de docentes da UERJ, UNIMEP e UFSCar (Nunes, Ferreira e Mendes, 2003), dedicado à análise das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, de sua fundação até 2000, voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O conjunto das produções indica haver uma evolução metodológica e temática na produção científica sobre os indivíduos com necessidades educacionais especiais, as quais parecem apontar, ao longo do tempo, para uma aproximação crescente dos

referenciais e problemas presentes na educação regular, indicada nos seguintes aspectos: (1) abandono crescente da visão clínica sobre a “excepcionalidade”, ampliando as referências mais genéricas e menos centradas em categorias e subcategorias específicas de necessidades especiais; (2) sintonia com as discussões metodológicas em curso na educação regular; (3) crescimento de trabalhos sobre o cotidiano escolar, inclusive junto às escolas comuns, embora ainda sejam mais frequentes os estudos em escolas especiais; (4) aumento de estudos realizados em situações naturais, tratando a necessidade especial (ou a deficiência) de modo relacional e contextualizado, começando a dar voz às pessoas consideradas especiais e àquelas que com elas trabalham e convivem .

Um dos temas mais destacados foi o de integração/inclusão, referindo-se a trabalhos relacionados a atividades, modelos, programas e políticas de inserção de pessoas com necessidades especiais junto a seus pares não considerados especiais. O tema, identificado pelos autores (Nunes, Ferreira e Mendes, 2003) como integração ou como inclusão, foi abordado em 59 dos 550 trabalhos analisados nas três fases do projeto de pesquisa (11% do total). São 52 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado em Educação e 2 teses de doutorado em Psicologia (área incluída na coleta nos últimos três anos), defendidas até 2000.

De forma sintética, são apontados alguns dos dados e indicações desse grupo de trabalhos:

- 1 as pesquisas foram produzidas de forma bastante concentrada nos programas de pós-graduação do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, com 40 trabalhos; e a coleta de dados também se concentrou nesses locais igualmente em 40 produções (além disso, oito pesquisas se voltaram para a realidade educacional da Região Sul, três para o Centro-Oeste e sete para o Norte-Nordeste);
- 2 destacaram-se os estudos dirigidos aos alunos com deficiência mental (28) e deficiência auditiva (13). Doze investigações visaram o conjunto das categorias de necessidades especiais. As áreas de deficiência visual (7), física (6), múltipla (2) e de

- problemas de conduta (1) receberam menos atenção, no tema específico;
- 3 nas implicações apontadas pelos autores, mereceu destaque a questão da formação inicial e continuada de recursos humanos, destacando-se, no caso dos professores, a importância de incluir questões referentes às necessidades educacionais especiais na formação inicial do professor do ensino comum e de superar a formação muito distinta e precocemente especializada do professor especialista em educação especial;
 - 4 predominou uma visão crítica do atendimento educacional prestado aos alunos com necessidades especiais, traduzido no reduzido compromisso da escola pública, nas limitações indicadas na prática educacional de escolas especializadas investigadas, na necessidade de que os apoios especializados eventualmente necessários se façam disponíveis no contexto da educação comum.

Um dos dados do projeto de avaliação das teses e dissertações é o de que há cerca de 30 programas de pós-graduação em educação e psicologia com projetos, linhas de pesquisa ou áreas de concentração ligadas às questões da educação especial, educação inclusiva ou outros aspectos do desenvolvimento e educação das pessoas com necessidades especiais. É uma evidência da consolidação das atividades de formação e de pesquisa na área e da contribuição que a universidade tem prestado.

A universidade e os sistemas de ensino enfrentam agora novos desafios, no momento em que a educação especial brasileira atravessa importante momento de transição e avaliação. No âmbito da formação inicial/continuada e de atuação dos profissionais, temos a revisão geral das diretrizes curriculares dos cursos; a reforma específica dos programas de formação de professores – inclusive dos professores especializados em educação especial, em discussão no CNE; a exigência legal de capacitação dos professores do ensino comum para lidar com a diversidade do alunado; as exigências colocadas na nova organização da educação infantil. No mesmo cenário, destaca-se a reestruturação/descentralização do ensino básico, inclusive porque a revisão do sistema de seriação da escola básica e dos programas para correção

do fluxo escolar afetam também as formas pelas quais a escola define quem são os alunos com necessidades especiais e como fazer para atendê-los.

É certo que as políticas de educação para todos e/ou inclusão, induzidas pelos organismos e agências de fomento multinacionais, têm indicado resultados relativamente promissores em termos de acesso a determinados segmentos da carreira educacional (o processo de focalização), mas ainda sem resultados evidentes em termos da qualidade das oportunidades educacionais oferecidas. É assim que a democratização do acesso permitida pela ampliação das vagas decorrente da nova sistemática de financiamento e do sistema de progressão continuada, sem ampliação de recursos financeiros, em alguns estados brasileiros, converteu-se em promoção automática e postergou a constatação da incapacidade de leitura e escrita para o final da quarta série de estudos; isso a partir de uma idéia geralmente aceita da necessidade de superar o sistema seriado e a reprovação/repetição. Essa perspectiva pode ter sua contrapartida, no âmbito da educação especial, na ampliação do acesso de alunos com necessidades especiais às classes comuns, com redução de despesas e sem muita evidência de esforço na revisão das condições de funcionamento da escola e na manutenção ou desenvolvimento dos apoios necessários, colocando nas responsabilidades e sensibilidades individuais dos professores a tarefa da inclusão, e sem esforço aparente para resolver o enorme problema da demanda reprimida e para diminuir o repasse da responsabilidade constitucional e ética para as instituições filantrópicas; isso a partir de uma idéia também geralmente aceita de que a imensa maioria desses alunos deve ficar nas classes comuns, como um espaço de direito e de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. (org.) **Educação especial** : temas atuais. Marília : UNESP, 2000, p. 1-11.
- BRASIL. Congresso Nacional. Emenda constitucional n. 14, de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 12, de 1983. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento para o magistério superior, no sistema federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., de 06 out. 1983.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 9 out. 2001.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 006377, c. 1

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília : Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Ação Social; CORDE. **Política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência**. Brasília : MAS; CORDE, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE nº 04/2002, de 29 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 20.02.2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília : MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação para todos 2000: políticas e programas governamentais em educação especial. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.02.2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BUENO, J. G. S. et al. **Políticas regionais de educação especial no Brasil**. 2003. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Águas de Lindóia, 2003.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial no. 1793 de 27.12.1994**. Marília, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

FALTA melhorar qualidade de ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 mar. 2003.

FERREIRA, J. R. **A instituição escolar e a integração**. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP, 1994.

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

GATTI, Bernadete A . Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS**, São Paulo, n.1, p. 63-79, 1999.

NUNES, L. R. O .P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de Educação e Psicologia**. Relatório final aprovado pelo CNPq, 2003.

O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 23/04/2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE 95/00, de 21.11.2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.saopaulo.gov.br>>. Acesso em: 06.04.2001.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 48.060, de 1 de setembro de 2003: Autoriza a Secretaria da Educação a celebrar convênios com instituições sem fins lucrativos, com atuação em educação especial. Disponível em : <<http://www.saopaulo.gov.br>>. Acesso em: 10.01.2004.

SÃO PAULO (Estado). Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação, de 2003. Disponível em: <<http://www.saopaulo.gov.br>>. Acesso em: 19.12.2003.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA Jr., C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo : Editora UNESP, 1999, p. 189-196. v. 2.

SILVA, A. G. S. **O movimento apacano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)**, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

TORRES, R.M. **What happened at the World Education Forum?** 2001. Disponível em : <<http://www.campaignforeducation.org>>. Acesso em 10.01.2004.

UNDERWOOD, K.; RICHMOND, D.; McGEE, M. **Cultural reflections on inclusion policy: a cross-national exploration**. Ontario : Institute for Studies in Education, 2001. Disponível em: <<http://www.connect.msu.edu>>. Acesso em 19.12.2003.

UNESCO. **Cinco anos depois – uma revisão das atividades da UNESCO à luz da Declaração de Salamanca**. UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 22.10.2003.

UNESCO. **Conceitos de educação inclusiva e de educação em necessidades especiais**, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.unesco.org/education>>. Acesso em: 19.12.2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília : CORDE, 1994.

UNESCO. **Educação para todos: linha de ação de Dakar**. 2000. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 19.12.2003.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL OU RETÓRICA?¹

Maria Salete Fábio ARANHA²

Queremos, primeiramente, agradecer o convite para a realização desta conferência, tarefa que nos honra imensamente, especialmente por se dar em um evento promovido pela UNESP-Marília, instituição reconhecida pela seriedade e compromisso com que historicamente tem tratado a relação da sociedade brasileira com o segmento populacional constituído pelas pessoas com deficiência, seja através do ensino, da produção científica, ou da prestação de serviços.

Todos sabemos que é papel da Universidade manter a lente da reflexão crítica focalizada na sociedade e nos processos sociais, alimentando, com conhecimento científico, um contínuo movimento de transformação social.

O Programa de Pós Graduação em Educação deste câmpus da Unesp tem cumprido com este papel com grande maestria, já que o conjunto de conhecimentos produzido praticamente a cada ano é processado e integrado, no coletivo, em momentos importantes, como este que hoje se inicia, nos quais se procura

¹ Conferência proferida durante a VII Jornada de Educação Especial, promovida pelo Departamento de Educação Especial, UNESP, campus de Marília, no período de 04 a 07 de maio de 2004, em Marília.

² E-mail: saranha@travetnet.com.br.

realizar a reflexão crítica da realidade macroscópica brasileira, à luz do que se produziu na realidade microscópica de cada estudo.

Entendendo, então, que nosso papel, nesta apresentação, é o de contribuir para a realização de uma reflexão crítica, procuraremos tratar do tema “Educação Inclusiva” através do recorte de algumas questões que a ela contextualizam e dão significado.

Assim, estaremos focalizando aspectos da política educacional nacional, manifestos na legislação, e sua correspondência com a prática social, detectada a partir da manifestação de educadores e gestores da educação.

É de geral conhecimento o fato de que as pessoas com deficiência têm sido segregadas e excluídas dos espaços comuns da vida nas comunidades, praticamente em todos os períodos da história da humanidade. A promulgação, pela Organização das Nações Unidas - O.N.U., da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (O.N.U., 1948), enriquecida pela revolução de idéias ocorrida no mundo ocidental, a partir da década de 60, na qual se ampliou internacionalmente o movimento de defesa desses direitos, veio constituir-se um elemento definitivo para a mudança desse panorama. O reconhecimento da dignidade e do valor inerentes a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis definiu, afirmativamente, novos espaços políticos e jurídicos a serem percorridos na busca da garantia de uma atenção cuidadosa e compromissada também com o segmento populacional constituído pelas pessoas com deficiência.

Outras Declarações, especificamente voltadas para a questão da deficiência, foram, subseqüentemente, sendo produzidas. Em 1975, promulgou-se a *Declaração dos Direitos das pessoas deficientes* (O.N.U., 1975), com o apelo, às nações, de que assegurassem sua utilização como base comum de referência para a proteção desses direitos. Nessa Declaração, garantiu-se

[...] o direito, de todas as pessoas deficientes, sem qualquer discriminação ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões públicas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento, ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família (Art. 2º) [...] ao respeito por sua dignidade

humana (Art. 3º.) [...] a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível (Art. 5º.) [...] a tratamento médico, psicológico e funcional [...] a serviços que lhe possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (Art. 6º.) [...] a segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos (Art. 7º.) [...] de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social (Art. 8º.) [...] de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas [...] se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade (Art. 9º.) [...] a proteção contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante (Art. 10º.), e a assistência legal qualificada (Art. 11º.) (O.N.U., 1975).

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) criou espaço para a elaboração do *Programa de ação mundial relativo às pessoas com deficiência* (O.N.U., 1982), o qual foi adotado pela Assembléia Geral da O.N.U. na Resolução 37/52, de 03 de dezembro de 1982 (O.N.U., 1982). Estes “puseram em destaque o direito das pessoas com deficiência às mesmas oportunidades dos demais cidadãos, e a desfrutar, com equidade, da melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social” (O.N.U., 1993).

Em 1990, a Conferência Mundial promulgou a *Declaração mundial sobre educação para todos*, acompanhada por um *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (O.N.U., 1990). Neste documento, os países membros se manifestaram compromissados com a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. Menção específica foi feita às pessoas portadoras de deficiência, no item 5 do Art. 3º., onde foi apontada a necessidade de se “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”

A Conferência mundial sobre direitos humanos, realizada pela Cúpula da O.N.U. sobre Direitos Humanos, em Viena, promulgou a *Declaração e programa de ação de Viena* (O.N.U., 1993a). Em seu capítulo II, reza que

[...] a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são universais e, portanto, aplicáveis sem qualquer reserva às pessoas portadoras de deficiências. Todas as pessoas nascem iguais e com os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho, à independência e à participação ativa em todos os aspectos da sociedade (Art. 63).

Continua, ainda, dizendo que

as pessoas portadoras de deficiências devem ter acesso igual a todo e qualquer lugar. Devem ter a garantia de oportunidades iguais, mediante a eliminação de todas as barreiras socialmente determinadas, sejam elas físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, que excluam ou restrinjam sua plena participação na sociedade (Art. 64) (O.N.U., 1993a).

Ainda em 1993, a Assembléia Geral da O.N.U. promulgou, em sua Resolução 48/96, de 20 de dezembro, o documento intitulado *Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência* (O.N.U., 1993b). Conforme explicitado em seu Art. 14,

[...] embora não sendo de cumprimento obrigatório, estas podem se converter em normas de direito internacional consuetudinário, quando aplicadas por um grande número de Estados com a intenção de respeitar uma norma de direito internacional. Têm implícito um firme compromisso moral e político da parte dos Estados, no sentido de adotar medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Indicam importantes princípios de responsabilidade, ação e cooperação...Funcionam ainda como base para a cooperação técnica e econômica entre os Estados, as Nações Unidas e outras organizações internacionais.

No que se refere especificamente à Educação, o documento estabelece que “os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, os jovens e os

adultos com deficiência, em ambientes integrados. Devem assegurar que a educação das pessoas com deficiência constitua parte integrante do sistema de ensino.” (O.N.U., 1993b, Norma 6). O detalhamento desta Regra define que

o ensino nas escolas comuns pressupõe a prestação de serviços de interpretação e outros serviços de apoio adequados. Devem ser garantidas condições adequadas de acessibilidade e serviços de apoio, concebidos em função das necessidades de pessoas com diversos tipos de deficiência. (O.N.U., 1993b, item 2)

Define, também, que “nos Estados em que o ensino é obrigatório, este deve abranger as pessoas portadoras de todos os tipos e graus de deficiência, incluindo os mais graves” (O.N.U., 1993b, item 4). Continua, dizendo que

para que as medidas destinadas para que as pessoas com deficiência possam ser integradas no sistema geral de ensino, os Estados devem: a) adotar uma política de formulação clara, compreendida e aceite a nível das escolas e da comunidade em geral; b) permitir a flexibilidade e adaptabilidade dos planos curriculares, bem como a possibilidade de introdução de novos elementos nesses mesmos planos; c) proporcionar materiais didáticos de qualidade, formação contínua de professores e pessoal docente de apoio.” (O.N.U., 1993b, item 6);

Define, ainda, que

nas situações em que o sistema geral de ensino não esteja ainda em condições de responder às necessidades de todas as pessoas com deficiência, pode considerar-se a possibilidade de estabelecer o ensino especial, cujo objetivo será preparar os alunos para a integração no sistema geral de ensino. A qualidade desse ensino deve refletir os mesmos padrões e ambições do ensino em geral e estar em estreita ligação com este. No mínimo, deve ser atribuída aos estudantes com deficiência a mesma percentagem dos recursos educacionais atribuída aos estudantes sem deficiência. Os Estados devem prosseguir a integração gradual dos serviços de ensino especial no ensino comum. Reconhece-se que, em alguns casos, o ensino especial pode ainda ser considerado como a forma mais adequada de ministrar educação a alguns alunos com deficiência. (O.N.U., 1993b, item 8).

Em 1994, deu-se a *Conferência mundial sobre necessidades educacionais e especiais: acesso e qualidade* (O.N.U., 1994), em Salamanca, Espanha, que veio com clareza apelar a todos os governos, dentre outras providências, a

conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentárias, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, e a adotar, como matéria de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo (O.N.U., 1994, p. ix).

O texto sobre o Enquadramento da Ação afirma

que as escolas se devem ajustar a *todas as crianças*, independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras...As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas...constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (O.N.U., 1994, p. 6).

Ainda outros documentos importantes foram produzidos, no âmbito internacional, com a participação do Brasil. Dentre estes, podemos citar o *Panama commitment to persons with disabilities in the american hemisphere* (O.N.U., 1996) e a *Declaração de Caracas* (O.N.U., 2002), que reafirmam o compromisso internacional com a intensificação dos esforços pela eliminação de todas as formas de discriminação com base na deficiência, e com a construção de contextos sociais inclusivos.

Imaginamos que devam estar se perguntando por que estamos despendendo tanto tempo a falar sobre documentos

internacionais, quando tanto há que se abordar sobre a realidade brasileira. Acontece que o Brasil participou da elaboração de todos esses documentos e com seu conteúdo igualmente se comprometeu. Fez ainda mais, foi um dos primeiros países da América Latina a reproduzir, em sua legislação, os princípios da Educação para Todos e a produzir documentos norteadores para a prática nacional do atendimento de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, consistentes com o conteúdo dos documentos norteadores de âmbito internacional.

A *Constituição Federal* (Brasil, 1988) estabeleceu o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III), o que se reproduziu nos demais dispositivos legais e documentos norteadores posteriormente elaborados. Ao assim fazer, veio reconhecer e garantir, para esse segmento populacional, o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas, nos contextos de ensino comum. O termo “preferencial” provocou grandes polêmicas, já que uns entenderam sua utilização como elemento que propiciava a manutenção de espaços de segregação, enquanto que outros defendiam a manutenção de espaços especiais para o atendimento de alunos com comprometimentos severos.

A Lei n. 8.069 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o *Estatuto da criança e do adolescente* (E.C.A.), veio, pela primeira vez na história deste país, estabelecer a criança e o adolescente brasileiros como sujeitos do direito. Em seu Art. 53, veio assegurar, a todos, dentre outros, o direito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990, I). No Art. 54, estabelece que “é dever do Estado assegurar “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1990, I) e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990, III)”.

A Lei n. 9.394, que estabelece as *Diretrizes e bases da educação nacional* (Brasil, 1996) reafirma o conteúdo do E.C.A. e assegura, aos alunos com necessidades especiais,

[...] currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Art. 59, I), [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, para superdotados (Art. 59, II) e [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, Art. 59, III).

Em 20 de dezembro de 1999, o Presidente da República regulamentou, através do Decreto 3.298, a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a *Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência* (Brasil, 1999). Nesta, além de se reafirmar o conteúdo das Leis anteriores, estabeleceu-se “a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (Brasil, 1999, Art. 24, I). Estabeleceu-se, também, “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade da educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (Art. 24, II) e a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas (Art. 24, III)”. No § 2º do item VI, Art. 24, a Lei estabelece que “a educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (Brasil, 1999).

É inegável a constatação de uma grande mudança na política das relações da sociedade brasileira com o segmento populacional de pessoas com deficiência, representada nos textos das leis criadas desde a década de 80.

A consideração política dos alunos com necessidades educacionais especiais, na organização do sistema público de ensino regular, aliada à retirada da Educação Especial da posição de sistema paralelo de ensino e sua inserção no contexto geral da Educação, reconhecia as pessoas com deficiência como sujeitos do direito e favorecia o resgate da real natureza da Educação Especial, que é, primeiramente, Educação.

Entretanto, é também inegável que isto provocou grandes polêmicas, já que as leis não apresentavam uma política de formulação clara, compreendida e aceita, no âmbito das escolas e da comunidade em geral. A não existência, naquele momento, de um plano norteador do processo de transformação do sistema educacional foi, também, outro fator que produziu grandes dificuldades operacionais. Por um lado, a legislação estabelecia e exigia mudanças na prática social e por outro lado, não orientava, com objetividade, a como promovê-las.

As reações da comunidade educacional às exigências contidas na legislação levaram o Governo Federal, através de seu Ministério da Educação, a envidar esforços, junto a todos os Estados da Federação, para sensibilizar e capacitar educadores para a atenção a alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2002), entre os anos de 1995 a 2001, 165.275 educadores freqüentaram programas de sensibilização e de capacitação, na modalidade presencial, e 5.384 educadores, através da educação à distância. Destes, 160 eram educadores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, preparados para serem elementos multiplicadores. Nestas ações, foram alcançados 800 municípios, perfazendo 15% dos municípios brasileiros.

Nesse mesmo período, ofereceu programas de capacitação para educadores das DEMEC's e representantes da UNDIME, tendo atingido um total de 1.500 municípios, aproximadamente, 28% dos municípios brasileiros.

Produziu e distribuiu um total de 749.510 unidades de material voltado para a socialização, na comunidade educacional, de conhecimento disponível sobre diferentes áreas da atenção ao aluno com necessidades especiais.

Embora esforço inédito, na história da Educação Especial no país, ainda se manifestava insipiente para atender às necessidades da comunidade educacional nacional. Pode-se observar que, conquanto tais ações tenham sido importantes para sensibilizar e promover a reflexão de membros da comunidade educacional acerca da legitimidade ética da nova política,

certamente foram insuficientes para garantir a efetivação de mudanças significativas na prática educacional cotidiana.

Dando continuidade ao processo de construção do amparo legal ao processo de inclusão educacional, em 09 de janeiro de 2001, foi promulgada a Lei n. 10.172, que aprovou o *Plano nacional de educação* (Brasil, 2001a), com vigência de 10 anos.

Embora venha de 1937 a idéia da necessidade de elaboração de um plano nacional, de longo prazo, que fosse capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação, somente em 2001 ele foi promulgado na forma de lei, tendo por objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 2001a, I.2.)

Especificamente no que se refere ao atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, o Plano nacional explicita com maior clareza a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios quanto ao desenvolvimento de trabalho integrado, na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos. Reafirma que “a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino”[...] e “que são importantes a flexibilidade e a diversidade, seja porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País” (Brasil, 2001a, p. 48).

Estabelece metas quantitativas a serem atingidas, gradativa e progressivamente, no decorrer dos dez anos, no sistema

educacional brasileiro. De maneira geral, define prazos para a criação e implementação das políticas educacionais, dos ajustes administrativos e pedagógicos que permitam a prevenção de deficiências e o ensino eficiente aos educandos com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns, bem como a previsão de implementação de centros especializados para o atendimento de pessoas com comprometimentos severos, em cada unidade da Federação. Estabelece, ainda, a determinação da articulação de parcerias com as demais áreas de atenção pública para responder às necessidades especiais de todos os educandos, a introdução de conteúdos disciplinares referentes às pessoas com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, a adequação da formação inicial e de educação continuada de educadores para o ensino na diversidade.

Em sua redação, define, para os dez anos seguintes, as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação (Brasil, 2001a, I. 2).

Ainda no mesmo ano, em 03 de julho de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em seu Parecer n. 17/2001, o Relatório da Câmara de Educação Básica sobre as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (Brasil, 2001b). A redação deste documento veio explicitar o compromisso político nacional com a operacionalização de um sistema educacional que permitisse “[...] que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade” (Brasil, 2001b, p. 12).

Neste texto, os relatores manifestam, no item 4.1 - No âmbito político - que é competência de cada sistema de ensino (municipal, estadual e federal):

- Conhecer sua demanda;
- Assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno;

- Planejar-se estrategicamente para responder às necessidades educacionais de todos os seus alunos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais;
- Implementar, gradativamente, seu processo de ajuste às condições exigidas para a prática de uma educação de qualidade para todos, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns;
- Elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos;
- Apoiar programas educativos e promover ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às necessidades desses alunos;
- Garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados, para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos (Brasil, 2001b).

No âmbito técnico-científico, o texto sinaliza, à Câmara de Educação Superior, a necessidade de formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe, como fator essencial para a efetivação da inclusão.

No âmbito pedagógico, o documento enfatiza o foco principal da prática educacional:

em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (Brasil, 2001b)

Aponta, também, que o Projeto Pedagógico deve seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para os diferentes níveis de escolaridade, atendendo ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar

próprio e favorecendo seu progresso escolar. Trata, ainda, da necessidade de se manter um processo contínuo de avaliação compreensiva, como ferramenta para acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, norteadora dos ajustes a serem efetivados no planejamento do ensino. O texto estabelece que “cabe a cada unidade escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços” (Brasil, 2001b, p. 16), seja considerando as já existentes e utilizadas pela comunidade escolar, como também criando novas, sempre fundamentada no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no alunado.

No âmbito administrativo, estabelece que cabe aos sistemas de ensino a criação e implementação de “um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001b). Além disso, explicita que cabe aos gestores educacionais e escolares assegurar a acessibilidade dos alunos ao espaço físico e ao conhecimento, através da provisão dos recursos físicos, humanos, metodológicos e materiais necessários.

Logo em seguida, em 08 de outubro de 2001, a Presidência da República publicou o Decreto 3.956 (Brasil, 2001c), que promulgou a *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*, estabelecendo que esta “será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém” (Art. 1º). A Convenção, por sua vez, estabelece, para a área da Educação, o comprometimento de se tomar medidas

para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades...(Art. III, 1.a), [...] para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência (Art. III, 1.b) e [...] para eliminar, à medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 2001c, Art. III, 1.c).

Tais determinações continuam representando mudanças significativas no conjunto das relações sociais, tanto no âmbito do pensar político, como no das práticas sociais. Apesar de alavancadas pela determinação em atender às necessidades de alunos com deficiência, essas mudanças favorecem a melhoria de condições para o atendimento de todo o alunado, já que, de uma certa forma, incentivam a prática do olhar voltado para cada um, nas suas peculiaridades e especificidades, ao invés do tradicional olhar para o grupo, como se todos fossem um só.

É claro que uma transformação no pensar e em práticas sociais não se efetiva por decreto, nem de um dia para o outro. Entretanto, o fato de decisões políticas serem tomadas e formalizadas, na forma de legislação, favorece que se desvelem dificuldades, necessidades e que se criem espaços e meios que impulsionam a reflexão, o debate, o estudo e a pesquisa, a busca de soluções criativas e a promoção das mudanças desejadas.

Na continuidade do processo, o Ministério da Educação lançou, em dezembro de 2003, através de sua Secretaria de Educação Especial, o *Projeto plurianual de implantação da educação inclusiva: acesso e qualidade para todos nos municípios brasileiros* (Brasil, 2003b), com os objetivos de disseminar as políticas públicas da Educação Inclusiva e apoiar o processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros. O projeto mostra que o governo federal se propõe a atuar em três linhas de ação: 1.) fundamentação filosófica e técnico-científica, 2.) difusão de conhecimento e 3.) disseminação da política, através de capacitação de gestores e educadores e da qualificação profissional, abrangendo, de 2003-2006, 4.666 municípios, que correspondem a 83,5% do total dos municípios brasileiros.

O lançamento público do projeto foi feito em um encontro para sensibilização de 200 gestores e educadores, provenientes de 128 municípios, denominados municípios-pólo. Estes foram selecionados nas 5 regiões geográficas do país, através dos seguintes critérios: localização geográfica, densidade demográfica, infra-estrutura urbana e acessibilidade. Assim, participaram desse encontro 27 municípios da região Norte, 33 da região Nordeste, 23 da Centro-Oeste, 25 da região Sudeste e 20 da região Sul.

Segundo o plano de ação, cada município-pólo será continuamente monitorado e assessorado no processo de implementação da educação inclusiva, devendo, posteriormente, atuar como agentes multiplicadores, através de sistema de multiplicação piramidal, aos demais municípios.

Para auxiliar o processo, foram lançados para análise e manifestação da comunidade educacional três conjuntos de indicadores de contextos inclusivos para a unidade escolar, para o sistema educacional municipal e para a família.

Nesta oportunidade, os educadores puderam se manifestar com relação à proposta do governo federal, bem como quanto às dificuldades que têm vivenciado em sua realidade local.

A proposta de implementação da educação inclusiva nos sistemas educacionais municipais e estaduais mostrou-se aceita por unanimidade, considerada consistente com a motivação e o interesse dos educadores presentes. Valorizou-se a parceria das três esferas administrativas (federal, estadual e municipal) com objetivos e metas comuns, já que se avaliou a aproximação delas como elemento importante para romper barreiras político-ideológicas e favorecer o investimento na construção de respostas educativas eficientes aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Além de revelarem aceitação da proposta, os educadores participantes do encontro desvelaram dificuldades que têm encontrado no processo de mudança da prática educacional, e apresentaram sugestões para o encaminhamento do processo, as quais serão apresentadas a seguir.

1. *Desconhecimento da legislação* – parece não ser comum, no cotidiano profissional do educador, a prática de acompanhar e participar do processo de elaboração das leis, bem como de estudar a legislação já existente. Embora muitos tenham demonstrado consciência da importância dessa prática para o exercício de sua cidadania e para seu desempenho profissional, a maioria mostrou desconhecer, inclusive, o conteúdo da legislação que rege a prática educacional no país.

2. *Falta de clareza quanto à operacionalização do processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos* – os gestores solicitam que se determine “o que fazer” e “como fazer”. Parece ser ainda muito difícil que cada comunidade assuma seu poder de autogestão. Embora a descentralização do poder tenha sido determinada desde a Constituição Federal de 1988 e seja, no contexto atual, de competência local a efetivação da análise diagnóstica de sua realidade, a elaboração de políticas, a provisão programada de recursos, o planejamento de ações e a implementação gradativa e progressiva dessas ações, permanece a expectativa de que os caminhos sejam determinados por instâncias superiores.
3. *Necessidade de se atrelar a determinação de dotação orçamentária aos procedimentos exigidos pela lei, por ocasião de sua promulgação* – em todos os níveis da gestão pública tem-se constatado que determinar procedimentos sem garantir dotação orçamentária é inviabilizar sua execução.
4. *Necessidade de estabelecer linhas de financiamento*, especialmente para regiões menos favorecidas, como por exemplo, zona rural com mais de 100 escolas.
5. *Necessidade do envolvimento formal de prefeitos, secretários municipais e estaduais*, já que muitas vezes educadores vivenciam dificuldades operacionais determinadas pelo desconhecimento dos gestores quanto às competências que lhes cabem na construção de sistemas educacionais inclusivos, bem como por ações político-partidárias que inviabilizam as práticas pretendidas.
6. *Necessidade de monitoramento, orientação e assessoria aos municípios*, em seu processo de estudo, planejamento e implementação das novas práticas; exercer a autonomia responsável, elemento essencial do exercício coletivo da cidadania envolve um conjunto de competências que requerem aprendizagem. Esta, por sua vez, requer ensino e assessoria no uso dos novos conhecimentos.
7. *Necessidade de fiscalização e de novas políticas de financiamento* para as obras realizadas através de instituições

conveniadas; especialmente para aquelas que historicamente têm atuado em contextos segregados, há que se promover a prática do trabalho cooperativo, à luz da filosofia de uma sociedade inclusiva.

8. *Necessidade de programas de formação continuada para professores*, formalizados em cada sistema educacional, já que grande parte dos professores, nas diferentes redes educacionais, não se percebe capacitada para o ensino na diversidade.
9. *Necessidade de provisão de material e equipamento adequados* para o atendimento do conjunto de necessidades educacionais especiais presente em cada rede educacional; a inexistência de recursos humanos e materiais adequados pode determinar a condição de simples integração física do aluno com necessidades especiais, o que pode mostrar-se tão segregadora quanto o que se está propondo modificar.
10. *Necessidade de sensibilização e envolvimento ativo das famílias na vida da escola* – famílias que não participam dos processos escolares e educacionais geralmente não exercem suas competências e não cumprem com sua parte da responsabilidade no processo de construção de um processo educacional eficiente e conseqüente.
11. *Necessidade de orientação sobre procedimento a ser adotado com relação a alunos com deficiência, já adultos*, que se encontram há muitos anos em escolas especiais; o produto de uma história de segregação e de exclusão não pode ser ignorado, mostrando-se necessários procedimentos, de responsabilidade coletiva, para administrar cada caso, garantindo a cada um e a todos os indivíduos a satisfação de suas necessidades.
12. *Necessidade do envolvimento efetivo as áreas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Superior, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos*, no processo coletivo de transformação do sistema educacional, em todas as instâncias, seja na municipal, na estadual, como na federal; a construção de um sistema educacional inclusivo, embora alavancado pela Educação

Especial, é um processo de todos e para todos e, portanto, dependente da atuação consciente e responsável de todas as áreas educacionais.

13. *Necessidade do envolvimento efetivo das demais áreas da atenção pública* (Saúde, Assistência Social, Transporte, Urbanismo e Arquitetura, Trabalho) no processo de atenção aos alunos com deficiência; a educação não depende somente do trabalho do professor, na sala de aula; o aluno precisa chegar à escola, em condições adequadas de saúde física e mental. Para tanto, há que se contar com a atenção e atuação planejada de todas as áreas.
14. *Necessidade de se criar e promover espaços de interlocução entre municípios e estados* que já deram passos na direção de enfrentar os limites de seus sistemas educacionais, e municípios e estados que ainda não iniciaram sequer um processo de estudo e reflexão sobre seu sistema educacional; a troca de experiência parece ser importante para o processo de reflexão e para estimular a criatividade na busca de solução de problemas políticos e operacionais.

Santos (2003) desenvolveu estudo em que professores participaram de processo de reflexão e revisão de suas práticas educativas, através do enfoque sistêmico. O processo de reflexão favoreceu os professores a compreenderem “[...] a inclusão como processo (e não como um fim em si mesma) dependente do desenvolvimento da capacidade interna da escola como um todo – e de cada membro dela em particular – de refletir sobre si mesma e transformar as práticas que constituem barreiras (potenciais ou efetivas) à promoção da inclusão em educação” (Santos, 2003, p. 17). Ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino, os professores puderam se engajar “ [...] no planejamento de desenvolvimento das escolas, trazendo à tona seu papel de agentes na escolha das prioridades de mudança, na implementação de inovações e na revisão do progresso” (Santos, 2003, p. 17).

Em estudo realizado por Aranha (1999) com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. séries, em cidade do interior do estado de São Paulo, identificou-se que

as manifestações desvelavam o pensar do professor de que estava sendo “vítima” de uma “nova” responsabilidade: de fazer acontecer a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, num contexto adverso (“como sempre, eles inventam coisas lá em cima, jogam sobre nossas costas e nós é que temos que nos arder”). Apontavam, então, seu despreparo para ensiná-los, a inexistência de suporte técnico, a falta de recursos didáticos, sua dificuldade para avaliá-los, o número excessivo de crianças em sala de aula, a agressividade da criança, queixando-se quanto a uma situação de desamparo aparentemente inevitável, para a qual não havia outro caminho a não ser suportar.

O conjunto dessas manifestações requer que recortemos alguns pontos de reflexão, importantes para esta análise. Faz-se necessário lembrar que no contexto da descentralização do poder, estabelecida pela Constituição Federal (Brasil, 1988), os municípios e estados adquiriram autonomia para administrar sua realidade social, respeitando as diretrizes nacionais gerais e mantendo a flexibilidade necessária para atender às necessidades provenientes de sua peculiaridade sócio-cultural.

Assim, cabe aos municípios e estados (Brasil, 2003a) primeiramente fazer a descrição situacional de seu território, mapeando e caracterizando sua demanda e recursos educacionais. Em seguida, é essencial que se desenvolva a análise diagnóstica da situação do sistema, tendo como parâmetros as necessidades da demanda e as disponibilidades de recursos.

Tendo como referência esse diagnóstico, torna-se possível a elaboração de um planejamento estratégico para implementação dos ajustes e ações que se mostram necessários, a serem realizados no decorrer do tempo. Este planejamento permite que o Plano de Educação (municipal ou estadual) possa, com maior eficácia, favorecer o atendimento das necessidades da demanda, viabilizando a implementação, no decorrer do tempo, de ações possíveis, responsáveis e eficientes na promoção do acesso e permanência do aluno no contexto escolar, de seu acesso ao conhecimento e da efetivação da aprendizagem (adaptação do ambiente físico, adaptação e aquisição de equipamentos e materiais especializados, provisão de professores de Língua Brasileira de

Sinais e do Sistema Braille, formação continuada de professores, dentre outras).

É, ainda, de essencial importância que cada sistema defina, com clareza, os procedimentos e os caminhos administrativos e técnicos que deverão ser adotados, quando necessários, para o desenvolvimento de estudos de casos, a elaboração de Planos Individualizados de Ensino, o trabalho cooperativo entre o professor do ensino comum e o professor especialista, o registro formal do processo de escolarização do aluno, a garantia de apoio profissional especializado, a parceria com outras áreas da atenção pública, dentre outros.

A transformação do processo educacional é tarefa e competência a ser realizada *coletivamente*, não cabendo exclusivamente ao professor promovê-la, no interior de uma sala de aula, como tem com frequência acontecido. Matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de segregação do aluno com necessidades especiais e do fracasso do ensino, mascarados pelo índice quantitativo da matrícula.

Embora os conjuntos de manifestações de professores, acima apresentados, não possam ser comparados estatisticamente, eles apontam para mudanças interessantes no pensar dos atores envolvidos. Primeiramente, o estudo realizado em 1999 mostra a pressuposição do professor de que a atenção ao aluno com necessidades especiais é problema exclusivamente seu, imposto, à revelia, por instâncias superiores. Já no estudo e no levantamento mais recente, no final de 2003, fica muito claro que o professor já está identificando não só o que é de responsabilidade sua e de que necessita para poder exercer, com eficiência, sua tarefa profissional (âmbito pedagógico), mas também está identificando o que é de competência das instâncias gestoras (da unidade escolar, da secretaria de educação, do município e do estado), da família e da comunidade. Indo mais além, constata-se, da parte dos professores, a reivindicação de que cada instância cumpra com sua parte da responsabilidade, para que os direitos do aluno com necessidades especiais possam ser efetivamente respeitados e atendidos.

Segundo os dados do Censo demográfico 2000 (Brasil, 2000), o Brasil contava, nessa data, com aproximadamente 61 milhões de crianças e adolescentes (0-17 anos de idade). Segundo a versão preliminar do *Relatório da situação da infância e adolescência brasileira de 2003* (UNICEF, 2003), 4,7% destes (2,9 milhões) apresentam algum tipo de deficiência.

Embora levantamento indique um aumento de 66% de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na década de 90, as estatísticas da Educação Especial no Brasil (Brasil, 2002), constantes do Censo Escolar, desvelam que se encontram matriculados no sistema educacional 240.549 desses alunos. Destes, **46.831** alunos encontram-se em classes comuns do ensino regular, com suporte de sala de recursos; 55.569 encontram-se em classes comuns do ensino regular, sem o suporte de sala de recursos, e os demais 138.149 encontram-se matriculados em escolas especiais ou classes especiais.

Os números falam por si só; enquanto por um lado pode-se constatar uma mudança no pensar de professores, um longo caminho ainda há que se percorrer até que os sistemas educacionais dêem conta de garantir o acesso de todos os cidadãos com necessidades especiais à escola e ao conhecimento.

Pode-se dizer que nosso discurso é muito melhor que nossa prática, mas também é inegável que estamos iniciando um processo de transformação social.

Esta não se dará somente no âmbito da educação, mas certamente está por ela sendo alavancada. Há os que defendem que já que o sistema não funciona, é melhor manter o sistema tradicional, para que os alunos com necessidades especiais não sejam prejudicados; outros defendem que a inserção destes no sistema regular de ensino produz o incômodo necessário para movimentar a transformação da cultura e práticas vigentes.

Sair da retórica e fortalecer o processo de transformação vai depender de qual destes argumentos se fortalecerá na caminhada. Sair da retórica também vai depender do fortalecimento da noção de responsabilidade coletiva quanto à educação de todas as crianças e jovens brasileiros. E aqui, não se pode deixar de

ênfatizar o papel da universidade, no estudo, análise e crítica da realidade.

Este processo e momento histórico requer dos cientistas que se dediquem a estudar questões relacionadas à política educacional e à gestão, tanto quanto às práticas pedagógicas e didáticas.

Que país queremos e de que cidadãos precisamos para construí-lo? As respostas para estas duas questões é que nortearão o desvelar de qual educação devemos oferecer e que educadores devemos ser em nossa prática profissional e social cotidiana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Efeitos da inserção de alunos com deficiência em salas inclusivas.** Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa sobre Educação Inclusiva. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: UNESP-Campus de Marília, 2003.

ARANHA, M. S. F. **Implementação da educação inclusiva no município de Vargem Grande Paulista – manifestação de professores.** Trabalho não publicado, 1999.

BRASIL. **Censo demográfico 2000.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 9. ed. São Paulo : Atlas, 1988.

BRASIL. Decreto 3.298, de 21 de dezembro de 1999. Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 9 out. 2001c.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF. 2001b.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação das políticas de educação especial**. Relatório de Gestão. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Projeto plurianual de implantação da educação inclusiva nos municípios brasileiros**. Brasília, DF, 2003b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Caracas**. Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, Caracas, de 14 a 18 de outubro de 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**, de 09 de dezembro de 1975. Nova York, 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra, Suíça, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Panama commitment to persons with disabilities in the American Hemisphere**. Resolução adotada na 6ª. sessão plenária da Assembléia Geral da O.N.U., em 5 de junho de 1996. Panamá, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 37/52, de 03 de dezembro de 1982. Programa de ação mundial relativo às pessoas com deficiências. Nova York, 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993. Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. New York, 1993b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e programa de ação de Viena**. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, Comissão de Direitos Humanos. 1993a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília : M.J.; CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

SANTOS, M. P. dos. A Prática da Educação para Inclusão. In M. C. Marquezine et al. (orgs.) **Inclusão.** Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina : EDUEL, 2003.

UNICEF. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileira 2003 - versão preliminar.** Brasília : UNICEF Brasil, 2003.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL: A ÓTICA DO GTEE – 06 E DO FÓRUM
PAULISTA PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fátima Elisabeth DENARI¹

As sociedades contemporâneas que pretendem ser democráticas, abertas e plurais caracterizam-se pelo permanente interesse de incrementar em seus cidadãos valores que tendam a fortalecer e consolidar o funcionamento democrático de suas instituições. Seu propósito, claro e definido, consiste em elevar os níveis de satisfação pessoal e coletivo de cidadania, contribuindo assim para a significação progressiva dos mesmos.

Nesta perspectiva, as constituições de Estado pertinentes a estas sociedades estão inspiradas na declaração universal dos direitos humanos como uma forma de garantir aos cidadãos os direitos individuais que lhes permitam ter acesso a uma vida digna e com qualidade satisfatória, subjacentes a uma ordem internacional de forma a manter a eficácia de sua aplicação. Enfatiza-se o direito e a proteção, a garantia da liberdade, a igualdade ante a lei e a justiça, o acesso aos direitos sociais e econômicos, à participação no processo político e à educação.

¹ Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

A construção e o fortalecimento de uma cultura de convivência humana tem como eixo central a formação da cidadania em educação e valores sendo a instituição escolar o eixo de repercussão direta. As autoridades educativas, o professorado e os estudantes, coletivamente, têm a difícil tarefa de transformar a escola em um espaço dialógico para a construção, em liberdade, de uma cidadania autônoma, justa, equilibrada e solidária, constituindo as bases de uma sociedade livre, independente, soberana e democrática.

O respeito e a proteção aos direitos humanos exigem, por sua vez, uma (re) configuração da educação e dos valores que a mesma promove. Esta nova (?) visão de mundo repercute favoravelmente no plano educativo pois não se chegará a uma sociedade mais justa e plena, se esta cultura não for defendida, assumida e processada na escola, marco dos valores de convivência. O desenvolvimento e o cultivo dos valores democráticos converte-se, pois, em uma necessidade, um direito, uma obrigação de todas as instituições sociais que se dedicam à formação plena do cidadão.

Sem dúvida, as competências não estão conformadas como pacotes didáticos em si mesmos, não garantem a frutificação fácil e fluida de conteúdos suscetíveis de transmissão escolar, nem dão as bases para a formação de professores. Contrariamente, requerem uma série de construções curriculares intermediárias para levar a congruência dos fins até a sala de aula. Procede, então, uma análise bidimensional que entrecruza, por um lado, as competências básicas e, por outro lado, os conhecimentos disciplinares e profissionais derivando destes os conteúdos curriculares fundamentais da nova educação. Daí, é indispensável o respeito à organicidade das áreas de conhecimento, tal como desenvolvidas ao longo da história das disciplinas ou das profissões, pois ambas têm demonstrado a capacidade de fazer frutificar o conhecimento, sustentar a formação dos docentes e dotar de conteúdos o ensino cotidiano, de acordo com a duração de programas e planos e estudo, construindo a interação necessária entre tais conhecimentos (disciplinares ou profissionais) e competências, para resolver a formação integral do educando, tenha este ou não necessidades educacionais especiais.

Também é indispensável recordar que ensinar e aprender são funções da escola e os conteúdos, neste contexto, devem ser considerados como meios e fins. Fim, enquanto provêem as capacidades necessárias para atuar em domínios distintos; meio, quando atuam como facilitadores da aprendizagem para abstrair, sintetizar, buscar, organizar, relacionar e armazenar informações. Simultaneamente, a educação deve formar um conjunto de atitudes de base como a curiosidade, o interesse por buscar a confiança em si mesmo, o espírito crítico, a responsabilidade e a autonomia, capacidades tais que podem ser muito produtivas para a vida profissional e cotidiana em geral. Pergunta-se, então: quais são os conhecimentos e as condições pedagógicas que potenciam estas características nos alunos? Trata-se de determinar quais são os conhecimentos que formam a base para os outros, que abrem as possibilidades de seguir aprendendo durante a vida e que somente a escola pode transmitir.

A primeira complexidade técnica e política que a educação enfrenta é decidir sobre homogeneidade ou diferenciação tanto institucional quanto curricular. Num certo sentido, o dilema se resolve a favor da diferenciação. O mesmo caráter heterogêneo da população que demanda educação exerce uma pressão pela diferenciação que leve em conta a diversidade de interesses e atitudes. Os avanços do conhecimento não permitem que todos os alunos aprendam tudo, concomitantemente aos complexos avanços dos distintos tipos de competências que a sociedade requer.

Para ser coerente com os princípios de igualdade de oportunidades, há que se oferecer opções a esses alunos que, invariavelmente, passam por múltiplos olhares: diferenciação institucional, diferenciação curricular, diferentes modalidades de ensino, entre outros. Além destes, faz-se necessário distinguir se se inicia ou não esta diferenciação e em que momento ela deverá acontecer. Para tanto, é interessante analisar os riscos da diferenciação institucional em que cada novo espaço desta natureza gera um correspondente espaço burocrático, com suas próprias definições de normatividade e controle; se é clara a diferenciação da oferta no sentido institucional, nem sempre são igualmente claras as diferenciações como modalidades educativas alternativas.

Têm-se tratado a respeito dos processos de mudanças organizacionais com tendência ao controle de clientelas e competências por acordos políticos e por recursos. Outro ponto que merece cuidado refere-se aos objetivos a serem alcançados e o quão demasiadamente ambiciosos eles possam ser, imbricando com um certo descuido dos níveis distintos da construção institucional de uma inovação.

Assim, considerando estes aspectos, o debate atual sobre a modernização do ensino tende a considerar como formas mais produtivas, a diversidade, a competência entre instituições e modalidades em função de alternativas equivalentes em qualidade e a possibilidade de enriquecimento mútuo a partir dela. Recomenda-se que cada diversidade institucional reitere muito claramente a disponibilidade ou não de recursos e a possibilidade de manejar, de maneira eficiente e racional, sua competência, com base em critérios de qualidade educativa.

Uma verdadeira diferenciação de oportunidades educativas requer uma estreita equivalência de qualidade e status educativo entre os diversos tipos de educação de tal modo que podem constituir-se em verdadeiras opções. Sua ausência pode implicar privilegiar de maneira desigual aqueles estudantes cujo capital cultural é mais congruente ou consoante com a cultura academicista, que se apresente, por exemplo, por razões históricas, como a de maior status, a desejável, a legítima.

A discussão entre estas orientações é mais do que a ênfase que exclusiva e geralmente tem sido associada a diferentes concepções da função social da educação e da pessoa. Sem dúvida, tem sido marcada por argumentos estereotipados e desqualificados entre representantes de distintos campos profissionais que, como tais, têm defendido posições extremamente diferenciadas. Quando se outorga mais importância à educação em função de sua relevância externa, destacam-se os conhecimentos instrutivos; quando se considera a educação por si e em si mesma, há um valor agregado que permitirá às pessoas crescerem e desenvolverem-se sob a égide do utilitarismo, presente na escola, desde sempre. Uma formação como a que se propõe requer uma delicada integração de elementos instrutivos e expressivos, de modo

que os primeiros sustentem fatores de desenvolvimento pessoal e os segundos dêem um sentido e significado aos primeiros. Realizados em múltiplas escalas, este dualismo adquire uma expressão ainda mais distorcida quando se maneja o teórico como equivalente a aquilo que pode ser ensinado mediante expressões gráficas; e o prático, exclusivamente como verificação da teoria acompanhada geralmente por um tipo específico de manipulação de ferramentas e objetos. Ainda sob a ótica deste autor, pode-se ensinar perfeitamente sem muitos dos antecedentes considerados imprescindíveis pelos docentes, dado que existem níveis de explicação com diferentes graus de alcance e cada um deles tem a sua própria especificidade e prática.

Como nos ensina Perrenoud (2000), é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis. Mas, será que estas competências são realmente algo de nossa época? Representam uma ruptura ou são eternas na profissão de educador?

A renovação das competências é mais evidente nas profissões que dependem das tecnologias. No entanto, isso não acontece na educação escolar: nem o vídeo, nem o computador, nem a multimídia fizeram com que a profissão de professor mudasse, mostrando assim que a aparente continuidade provoca a ruptura. "Neste sentido, a transformação das competências não seria para responder a novas possibilidades técnicas, mas devido a transformação da visão ou das condições de exercícios da profissão" (Perrenoud, 2000, p.34).

Ante estas (novas?) competências, o movimento é de salutar resistência. Paradoxalmente, embora seja apresentado como uma ferramenta de análise, um referencial também cumpre uma função de síntese. Considerado em seu conjunto, deixa entrever uma profissão e talvez seu movimento histórico impondo-se, então, neste momento, o debate a partir de duas considerações: de um lado, o reconhecimento de que os professores não possuem apenas

saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados; de outro lado, a aceitação da idéia de que a profissão muda e esta evolução exige dos professores novas competências, antes reservadas somente aos inovadores ou professores que lidavam com alunos especiais.

Faz-se necessário considerar a capacidade de os professores agirem como “um ator coletivo” no sistema e direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, bem como para o domínio das inovações. Isto significa que a profissionalização exige uma vontade comum dos professores, dos diretores e dos governos.

Como ensinar a trabalhar na escola? Que conteúdos selecionar? Que estruturas curriculares proporcionar, que estratégias e recursos didáticos, que tipo de professores, quais as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos? Para tentar dar encaminhamentos a estas questões, eis algumas considerações importantes. Potencialmente, o ponto forte da escola consiste na articulação entre uma formação sistemática das capacidades básicas das teorias científicas, das teorias tecnológicas e das regras técnicas, por um lado; e as condições e determinações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas dos trabalhos, por outro. Esta articulação provê as bases para a aprendizagem contínua em um mundo de mudanças tecnológicas constantes. É importante sinalizar que as escolas tidas como as melhores têm conseguido estruturar espaços curriculares específicos com vistas a garantir o acesso dos alunos a certos avanços tecnológicos e ao processo produtivo e laboral. Vale a pena considerar até que ponto esta tendência formativa se cumpre e entra em contradição com o desenvolvimento das competências criativas consideradas um dos grandes objetivos da educação. O discurso da modernidade, por certo, tem proposto um novo perfil de escola e aluno que coincide com os grandes objetivos históricos da educação; há que considerar que se esse encontro de objetivos é real, não pode ser encarado de forma ingênua, dado que a produção tem as suas próprias lógicas e necessidades, assim como sua fortíssima cota de manejo de poder, com frequência pouco ética. Há que se considerar uma definição mais precisa e estruturada dos conhecimentos formais de

transmissão escolar, dos destinatários potenciais e reais e as certificações que validam o processo educativo para chegar, finalmente, às concepções manifestadas por agentes e atores do universo escolar. E esta validação passa, necessariamente por três níveis:

1. Política educativa nacional de ensino. Aqui intervêm as grandes decisões das entidades organizativas que atuam na área, sem que, necessariamente, se dê o devido espaço àqueles que fazem o processo e nele interagem, o que reduz, drasticamente, o interesse em respeitar, alcançar e validar o princípio da democratização do acesso.
2. O segundo nível indispensável é o que se refere ao lócus da ação educativa, a unidade orgânica que reside nas escolas. Durante muito tempo, a relação professor-aluno foi entendida como a principal unidade de mudança educativa. Paulatinamente, tomou-se consciência de que esta relação se dá como parte de muitas outras em um trabalho coletivo e que as possibilidades do trabalho pedagógico estão claramente delimitadas por uma organização que integra em sua ação cotidiana, a totalidade dos elementos educativos.
3. Os investigadores insistem agora, nas grandes determinações e efeitos que articulam as relações entre cada escola e a política educativa global. É um nível dinâmico e flutuante, em que incidem dimensões como origem do financiamento disponível, a figura legal da escola e seu caráter de instituição pública e privada, o alcance curricular da formação oferecida e a organização geral da mesma, a validade da certificação, o grau de autonomia dos sujeitos, por meio da natureza da organização institucional a que pertence cada escola e de suas formas regionais de administrar suas funções.

A inusitada expansão dos sistemas educativos nas últimas décadas teve como motivação básica o princípio de igualdade de oportunidades de acesso à educação formal. Isto provocou o crescimento e super-utilização das instalações físicas e do número de docentes, mas sem garantir as condições mínimas indispensáveis para oferecer um ensino eficaz. Entre os múltiplos problemas que afetam esta forma de expansão convém destacar o seguinte:

1. Mudança da natureza dos problemas da gestão, de uma gestão artesanal para uma gestão profissional, motivada pela quantidade de recursos a administrar e a diversidade dos serviços que se apresentam. Para se vislumbrar condições mais satisfatórias de rendimento, o gestor deve ter a capacidade de transmitir prioridades claras que ordenam a tarefa de toda a unidade escolar, entre tão diversas funções e demandas e a participação de grupos tão heterogêneos. Esta capacidade identifica-se com a construção de um projeto institucional que transforma os alinhamentos gerais da política educativa em possibilidades concretas e cotidianas.
2. Alguns desvios organizacionais e administrativos que se mostraram ineficientes resultaram em descuido das condições mínimas concretas para a garantia da aprendizagem, por exemplo, a redução da duração do período de aulas, a incorporação de um número maior de turnos, o excessivo número de alunos por sala. A construção de um projeto institucional exige uma drástica diminuição das hierarquias dentro das escolas e nos diferentes níveis institucionais. Exige a criação de equipes com alto grau de autonomia para lograr maior flexibilidade e rapidez e a tarefa principal é encontrar um método que assegure às equipes, nas diferentes instâncias institucionais, um trabalho em conjunto, de maneira fluida e coerente. O projeto institucional deve basear-se no acadêmico e este na apropriação do conhecimento. Para tanto, a organização curricular é um fator convergente e consubstancial entre os alinhamentos pedagógicos e a organização e gestão escolares internas com vistas ao processamento e à distribuição do conhecimento. O currículo justifica as relações externas da escola, organiza conteúdos, tempos, espaços, recursos e formas de avaliar, delimita contratos, tempo e finalidades do trabalho dos docentes e ordena e distribui a tarefa pedagógica de todos eles; não é uma lista de conteúdos ou insumos a mais do sistema. É a base da gestão escolar.
3. Um serviço homogêneo para a incorporação de alunos provenientes de diferentes setores sociais. Os fracassos dos alunos dificilmente foram assumidos como problemas de eficácia institucional, provocando respostas de ordens distintas

sem resolver o problema de maneira satisfatória, que vem se intensificando pelas demandas crescentes dos diferentes setores de apropriar-se dos bens culturais necessários ao desenvolvimento. Para alterar esse quadro, as escolas devem redesenhar seus propósitos educativos com a finalidade de reduzir as perdas. O tratamento indiferenciado de todo o corpo de alunos, que não leva em conta as necessidades individuais, gera perdas concretas como abandono, evasão, repetência, fracasso na aprendizagem, atraso, deficiências. Estas a instituição parece não resolver. Portanto, o modelo de organização deve adequar-se a estas necessidades e prever espaços de atenção diferencial que dêem conta de resolvê-las, da melhor maneira possível. Isto afeta não somente o pessoal administrativo, mas o docente e implica realizar maiores inovações. São requeridas pessoas capazes de improvisar e responder com flexibilidade às novas demandas. E isto não pode ser resolvido tão somente considerando a antiguidade em uma função, como dado fundamental, como acontece freqüentemente, em nosso sistema educacional.

4. A (des)cuidada habilitação profissional do docente. Do ponto de vista de uma organização inteligente, tem-se descuidado muito das políticas educativas de uma carreira docente que inclua desde os incentivos para os professores para levar os alunos a altos níveis de aprendizagem, até mecanismos e apoios que garantam a consolidação e o aprofundamento da capacidade profissional, da transcendência dentro do sistema educativo de aportes de seus melhores mestres e o reconhecimento profissional e méritos por parte da sociedade. Há que se propiciar instâncias de capacitação, formação continuada que considerem o ensino de técnicas práticas e efetivas. Há que se atribuir ao professorado seu real papel, como sujeito político na transformação de sua carreira profissional, por meio da valorização de sua trajetória, criatividade e conhecimento, além de condições dignas de trabalho.

Neste sentido, instaura-se o desafio de pensar a formação do profissional de Educação Especial, tarefa tal que vem exigindo o envolvimento de profissionais de diferentes formações e

diferentes âmbitos de atuação, em diferentes fori. Somos instados a tecer uma rede composta por representantes de universidades públicas, particulares e confessionais, do Estado de São Paulo; professores de Educação Especial da rede estadual de ensino; técnicos da Secretaria Estadual de Educação e pesquisadores da área. Neste caminhar, contamos ainda com a presença de representantes – professores/pesquisadores – de outras áreas da educação, especialmente, em sua representação oficial, tais como: Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação-ANFOPE; Fórum Paulista de Pedagogia e Grupos de Trabalho (GT) – Pedagogia, Séries Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos/Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores. Esta trajetória tem sido marcada pelo desenvolvimento de teorias pedagógicas e sociais, bem como, mudanças acentuadas na legislação educacional que, conseqüentemente, acabam por imprimir uma certa tendenciosidade em relação aos cursos de formação de educadores.

Tem-se observado, também, que não obstante a natural, bem vinda e salutar discordância, alguns pontos são unanimidade entre os participantes, entre eles: o especialista em educação especial deve ser antes um professor e sua formação acadêmica deve ocorrer no ensino superior, no âmbito dos cursos de pedagogia. Tais razões se justificam, na medida em que se considera que o curso de pedagogia, comprometido com a qualidade social da educação, tem o objeto de formação desse profissional assentado nos processos de ensino e aprendizagem, cuja prática pedagógica é um dos componentes essenciais que permeia esta formação. Tal componente evidencia a cientificidade da pedagogia como eixo norteador da formação do profissional da educação e estabelece uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos favorecendo, desta forma, as reais situações de aprendizagem, no atendimento a demandas específicas, como jovens e adultos, alunos com necessidades especiais, entre outras.

A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e de atuação propicia a análise do complexo movimento existente entre as construções teóricas e as atividades práticas, promovendo uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento, propiciando o

desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática.

Enquanto fórum de Educação Especial, nossas reflexões acerca da formação do professor vêm se fundamentando:

1. na dificuldade de analisar criticamente diferentes realidades postergando, às vezes, uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que ocorrem nos diferentes âmbitos e especialidades;
2. na necessidade de superação de entendimentos estereotipados ou de senso comum primando pelo entendimento do processo de construção do conhecimento da pessoa inserida em seu contexto social e cultural;
3. na necessidade de incorporar o significado de pesquisa, condição essencial para uma ação mais produtiva, propondo respostas criativas e medidas mais eficazes que visem a superação da exclusão educacional, social e laboral, especialmente no que reporta à área da Educação Especial;
4. na necessidade de ampliar os domínios de ação do professor, encastelado em sala de aula, para a interação com os pais e a comunidade ampliada, valorizando as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas;
5. na necessidade de maior articulação do conhecimento sistematizado para analisar e compreender situações ou problemas presentes no cotidiano dos alunos com ou sem necessidades especiais nos diferentes níveis escolares, de forma a buscar seu desvelamento e promover uma organização escolar que possa assegurar seus direitos de cidadania, estabelecendo assim, diálogos com as demais áreas educacionais e ciências afins;
6. no entendimento de que a escola, especialmente a escola pública, reveste-se de importância capital e democrática de produção e disseminação do patrimônio cultural da humanidade, estabelecendo parcerias com a sociedade civil, com outras instituições, comprometendo-se com a ética profissional no exercício destas atividades;

7. na aceitação de que muitos processos educativos ocorrem de maneira informal, aprendidos ao longo da vida, perpassando o curso de pedagogia e prolongando-se por toda a vida profissional do professor, com potencialidades diversas (Knowles, Cole e Presswood, 1994);
8. na crença de que ensinar implica dimensões outras que não somente o técnico, mas dimensões afetivas, cognitivas, éticas e de desempenho, que é um processo dinâmico e que requer tempo e recursos para que os professores possam modificar suas práticas, tal como nos diz Mizukami et al, 2002, p.175):
“as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional e instrucional e da própria prática”.

Com a universalização do acesso à escola e a outros espaços de educação não formal, trazendo para a sociedade o desafio da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente excluídos desses espaços, impõe-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem a construção de uma melhor qualidade de vida.

Neste sentido, retomamos aqui algumas das questões que nos acompanham neste trabalho: como juntar o nosso caminhar com o caminhar da educação básica? Que prioridades eleger no embate com as políticas públicas? Como se sente o professor de classe regular diante desta nova realidade? Que influências tem o seu trabalho sob a perspectiva do desenvolvimento do processo educativo de seus alunos?

Na tentativa de buscar respostas, o GT de Educação Especial entende ser necessário considerar, ainda que de modo breve, o aparato legal que ampara esta realidade.

As diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica deverão ser regidas no âmbito nacional pela Resolução n.º 2 de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001), que entrou em vigor a partir de janeiro de 2002. Em resumo, há nela dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas

leis maiores, assumem os princípios da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nestes serviços. Há, portanto, o reconhecimento de que uma educação de qualidade que se propõe a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades educacionais especiais destes alunos, dependeria da oferta destes suportes, além do acesso à classe comum.

A Resolução dispõe em seu Artigo 8º, Item I que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover na organização de suas classes comuns *professores de classe comum e de educação especial capacitados e especializados respectivamente*, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto, o professor de classe comum deve ser capacitado, e a resolução, em conformidade com o Artigo 59 da LDB (Brasil, 1996), afirma como necessária a função do professor especializado a fim de que se possa garantir os princípios da educação inclusiva.

O Artigo 18, § 1º, estabelece que serão considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação, nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. A resolução estabelece ainda que tal conteúdo deva ser adequado para desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo e atuar em equipe, inclusive com o professor especializado.

O parágrafo 3 do Artigo 18 estabelece que os professores especializados deverão comprovar:

I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Brasil, 1996)

A Resolução abre portanto possibilidades para que a formação se dê tanto na graduação quanto na pós-graduação e parece recomendar que o professor de Educação Especial seja antes de tudo um professor do ensino regular, seja da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, ou mesmo licenciado nas diferentes áreas de conhecimento.

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação aprovou a Resolução n.º 95 (São Paulo, 2000) que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, em 21/11/2000; portanto, antes da aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação. Segundo esta resolução, a educação especial para atendimento escolar de educandos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais. Está prevista a organização dos “Serviços de Apoio Pedagógico Especializado” (SAPes), no âmbito das unidades escolares.

O Artigo 10 da Resolução 95 estabelece que os docentes habilitados para atuarem nos SAPes serão classificados na seguinte conformidade:

Faixa I - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial,

Faixa II - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

Faixa III - portador de outras licenciaturas com pós graduação - *stricto sensu* - na área de Educação Especial;

Faixa IV - portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

Em comparação à legislação federal, a legislação estadual de São Paulo não exige uma formação anterior no magistério para a atuação como professor de Educação Especial o que mantém e talvez agrava os problemas na formação já apontados na literatura

da área sobre formação de professores, e além disso pode implicar um retrocesso histórico por admitir a possibilidade de formação em nível médio.

Iniciados em 1955 no Estado de São Paulo, os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram, até 1972, majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir desse ano, a oferta passou também a ser feita em nível universitário, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 70.

Portanto, há quase trinta décadas São Paulo vem formando professores de educação especial no nível superior. O GT de EE reitera que admitir a possibilidade de certificação de professores com nível médio poderá significar um retrocesso histórico.

Considerando, pois, a política de inclusão que garante acesso e permanência a todos os alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, na formação do professor seria importante prever:

1. preparo de qualidade para lidar com a diversidade;
2. formação específica em Educação Especial para prover os apoios pedagógicos previstos na legislação.

No caso da formação em Educação Especial há que se garantir:

1. que a mesma ocorra em nível superior descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas;
2. que a parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional, seja um professor;
3. que a parte específica vise a atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum.

Finalizando, o GT de Educação Especial ressalta que o desafio das ações inclusivas requer análises mais aprofundadas a

serem realizadas no contexto do fórum permanente, bem como das articulações com os demais GTs, situações tais que vêm se solidificando a partir dos congressos estaduais paulistas sobre formação de educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, n.177, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. G. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York : McMillan College Publishing, 1994.

MIZUKAMI, M. G. da et. al. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos : EDUFSCar, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre : ARTMED, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 95, de 3 de maio de 2000. **Diário Oficial Estado de São Paulo**. São Paulo, 4 maio 2000, p.9-10 .

REFERÊNCIA CONSULTADA

DENARI, F. E. et. al. Desafios e perspectivas para a formação do professor na educação inclusiva par alunos com necessidades educativas especiais. Trabalho apresentado ao VI CEPFE, Águas de Lindóia, 2001.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA¹

Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA²

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem
sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brech

INTRODUÇÃO

Iniciamos o século XXI com uma certeza: precisamos mudar radicalmente a escola³. Não há mais como compactuar com as práticas pedagógicas tradicionalistas que dividem e separam as pessoas, que homogeneizam o conhecimento e que limitam o

¹ Esse artigo foi organizado a partir das contribuições dos professores: José Pacheco (2003; s./d.) - Escola da Ponte, Edimara de Lima (2003; s./d.) - Escola Prima Montessori; Maria Helena de Fátima Luchesi Martins (2003) - Escola Oca dos Curumins - Pedagogia Freinet e com base nos dados disponíveis no *site* de cada escola, anunciados adequadamente no decorrer do artigo.

² Docente do Departamento de Educação Especial, FFC/UNESP, Marília. E-mail: hanamel@terra.com.br.

³ Escola considerada como uma entidade representativa que traduz todo o sistema educacional, composto pela política educacional do Estado, pelos representantes administrativos e por seus membros internos, responsáveis pelo projeto educacional da escola: professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários, alunos e familiares.

desenvolvimento humano. Não nos faltam estudos (Caldart, 2001; Collares e Moysés, 1985, 1992a, 1992b; Freire, 1985, 1987, 1998; Mantoan, 2001; Moysés, 2001; Padilha, 1997, 2001; Patto, 1996; Perrenoud, 2000, 2001, entre outros) que apontem o fracasso da escola atual em cumprir o seu papel social de democratização e construção de uma sociedade mais igualitária e, além disso, esses autores apontam o perverso papel que a escola vem desempenhando na manutenção das relações opressoras impostas pela sociedade capitalista.

Durante o século XX muitas ações foram empreendidas na luta por uma sociedade que garanta a todos os povos a conquista de sua igualdade de direitos e o respeito à diversidade humana, buscando uma sociedade inclusiva. Na Educação recebemos um grande impacto a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, onde foi proclamada a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, que culminou com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1984). Essas declarações apontam o compromisso de universalização do ensino fundamental e atenção específica aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2002, na Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, a educação foi entendida como “[...] um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza, o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento” (Aranha, 2003, p. 12), através da prioridade de acesso à escola das crianças do ensino fundamental, estabelecendo os ideais de gratuidade, qualidade e obrigatoriedade.

Os países signatários desses documentos, entre eles o Brasil, assumem o compromisso político-social de transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos, os quais deverão respeitar as diferenças de qualquer ordem e re-organizar o espaço escolar de forma que se garanta a convivência na diversidade e a democratização do conhecimento.

Embora possa nos parecer simples, esse compromisso é por demais complexo num sistema educacional que “insiste numa concepção pedagógica, técnica, intelectual e moral [...] ultrapassada, [que] não corresponde mais nem ao modo de vida, nem as

aspirações de um proletariado que adquire, a cada dia, maior consciência de seu papel histórico e humano” (Freinet, 1995, p.3). Assim, ao mesmo tempo que reafirmamos a função específica e insubstituível da escola no mundo contemporâneo, reafirmamos a necessidade de superação de velhas práticas, fundamentadas em paradigmas retrógrados que desconsideram as diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas, de gênero ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas cotidianas.

Isso nos obriga a uma reflexão profunda das práticas escolares, desde a sua estrutura, organização, planejamento, didática, métodos, disciplinas, conteúdos, formas de conhecimento, avaliação, população, etc. Todo o ritual escolar precisa ser revisto. Compartilhamos com Mantoan (2001, p.10-11) quando afirma:

Tudo é, de fato, muito novo. E a escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. [...] Persistem ainda os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende.

Na verdade, não nos resta dúvida: tudo precisa ser revisto. No entanto, isso não significa desconsiderar experiências emancipadoras que já ocorrem em diversas partes do mundo. Pretendemos, justamente, nos debruçar na discussão sobre algumas práticas pedagógicas alternativas que, mesmo sem referir-se, especificamente, às necessidades educacionais especiais, atendem com qualidade as diferenças de seus alunos.

Isto nos leva a pensar em uma outra escola, não para atender e incorporar os alunos com necessidades educacionais especiais e, entre eles, os com deficiência, mas uma escola “projetada pela pedagogia do movimento [...] movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos” (Caldart, 2001, p. 140).

E, assim, parece-nos que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade

escolar e ousar na busca de novas relações educativas que signifiquem uma “ruptura com as pedagogias da transmissão” (Perrenoud, 2000, p. 45). Claro que essa intenção, como apontado pelo próprio Perrenoud, é recorrente na área da Ciência da Educação, mas, no plano prático, no cotidiano e no interior das escolas, ainda confrontamos com a imobilização, a resistência e a inoperância das transformações sugeridas teoricamente.

Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o sistema educacional; portanto, é a busca da superação de uma educação reprodutora para uma educação emancipadora, capaz de viver em toda sua intensidade o respeito à participação e à autonomia humana. Não *preparar* para a autonomia, mas *viver* a autonomia de forma responsável no interior de uma coletividade, representada pela comunidade escolar.

No entanto, embora imbuídos dos princípios de inclusão, muitas vezes não conseguimos avançar na vivência de novas práticas pedagógicas que, respeitando as possibilidades de cada um, seja capaz de levar todos ao desenvolvimento máximo e ao acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. No obstante, não partimos do “nada”. No campo pedagógico, acumulamos experiências didáticas e educacionais capazes de valorizarem as diferenças e proporcionarem o desenvolvimento humano. Vamos nos debruçar na análise de algumas dessas experiências que poderão contribuir para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

ESCOLA DA PONTE: OITO TÓPICOS PARA UMA REFLEXÃO⁴

Professor José Francisco de Almeida Pacheco⁵

1. Em 1976, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si

⁴ Tópico desenvolvido na Língua Portuguesa de Portugal.

⁵ Coordenador do Projeto Escola da Ponte; Licenciado em Ciências da Educação, Mestre em Educação da Criança na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal

próprios, encerrados no refúgio da *sua* sala, a sós com os *seus* alunos, o *seu* método, os *seus* manuais, a *sua* falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum?

O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividade. As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. Algumas das crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afectivo e emocional.

Há vinte e cinco anos, tomámos também consciência de novas e maiores dificuldades. Por exemplo, de que não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero *adestramento cognitivo*.

Se os pais eram chamados à escola, pedia-se castigo para o filho ou contributos para reparações urgentes. A escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira. Nas paredes, cresciam ervas. Os alunos traziam bancos de casa para se sentarem e improvisavam mesas. As poucas carteiras com buraco para o tinteiro ameaçavam desfazer-se. O quarto-de-banho, no exterior, estava em ruínas e não tinha porta. Satisfazer as necessidades mais elementares constituía um teste de entre-ajuda: as alunas iam *lá fora* em grupos de cinco, ou seis, fazia-se a parede e a porta num círculo humano em torno da necessitada e voltava-se para dentro... As crianças passavam as férias no abandono da rua a sonhar com uma praia inacessível. E, para lhes mitigar a fome, os professores serviam-lhes uma caneca de leite fervido no fogão que trouxeram de casa.

Em 1976, compreendemos que *precisávamos mais de interrogações que de certezas*. E empreendemos um caminho feito de alguns pequenos êxitos e de muitos erros, dos quais colhemos

(e continuaremos a colher) ensinamentos, após termos definido a matriz axiológica de um projecto e objectivos que, ainda hoje, nos orientam: concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, promover a autonomia e a solidariedade, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais.

2. Na Escola da Ponte, como em outros lugares, será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados. Apesar dos progressos verificados ao nível da teoria (e até mesmo contra eles), subsiste uma realidade que as excepções não conseguem escamotear: no domínio das práticas, o nosso século corre o risco de se completar sem ter conseguido concretizar sequer as propostas do fim do século que o precedeu.

Infelizmente, não vivemos o fim do “século da criança”, mas somente o princípio da Escola. Desde há séculos, somos destinatários de mensagens que raramente nos dispomos a decifrar e o que acontece é um regresso cíclico às mesmas grandes interrogações. Todos os movimentos reformadores se assemelham na rejeição do passado, mas a especulação teórica sem caução da prática engendra apenas reformulações de uma utopia sempre por concretizar.

Na Ponte, hoje, apenas restam vestígios da “estrutura tradicional”, que transformámos em caboucos sobre os quais assentámos os andaimes de uma escola que já não é herdeira ou tributária de necessidades do século XIX.

3. Há 27 anos, a educação das crianças *ditas com necessidades educativas especiais* constituía mais um problema dentro do problema. A colocação de crianças com necessidades específicas junto dos *ditos normais* não era medida suficiente para se fazer o que recentemente se designa por *inclusão*. A inclusão não se processaria em abstracto, mas passaria por uma gestão *diferente* de um mesmo currículo, para que os alunos não

interiorizassem incapacidades, para que não se vissem cada vez mais negativamente como alunos e depois como pessoas. Frequentemente, sob o rótulo e o estigma da diferença, priva-se a *“criança diferente”* (ainda que inconscientemente) de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como *ser social-com-os-outros*.

Hoje, em cada grupo há sempre um aluno *“especial”*. Se os professores, por qualquer motivo, em determinado momento, não podem acompanhar directamente o trabalho de uma dessas crianças, logo um colega atento se disponibiliza para a ajudar. O Marco era um menino rotulado de filho de pai incógnito. Sofria por não ter um pai como os outros meninos. O André era um menino rotulado de mongolóide. Sofria de *“necessidades educativas especiais”*, que o isolavam dos outros meninos. Até que, um dia, mudou de escola, foi acolhido num grupo e deixou de ter rótulo. O Marco e os seus amigos já tinham descoberto o valor do trabalho cooperativo. Quando a Ana *“foi para outra escola”*, deixou a Sandrina entregue aos cuidados da Maria do Céu. E o Marco envolvia o André num novelo de atenção que operava milagres no aprender com os outros.

As crianças estavam absorvidas no quotidiano labor de aprender e de aprender a ser. O professor ia passando entre os grupos, disponível para o que fosse preciso. Deteve-se junto àquele, pois havia detectado a presença de estranhos instrumentos mediadores de aprendizagem. Não conteve a curiosidade. Pediu desculpa ao Marco pela interrupção e perguntou que papéis eram aqueles:

Sabe, professor, ontem estive a ajudar o André a perceber o que era um nome. E ele parece que ficou na mesma [...] – respondeu o Marco. E então? – insistiu o professor. Fui p’ra casa a cismar, a cismar [...] E pensei em fazer umas fichas e fiz as fichas. Trouxe-as hoje e olhe que o André, agora, parece que já percebeu tudo. Não acha?

O professor não conseguiu articular a resposta. Passou a mão na cabeça do Marco. Voltou as costas ao grupo, porque a verdade é que os homens também choram.

4. São os alunos que decidem. E os professores estão lá, atentos e disponíveis. Quando compreendemos que cada criança

é um ser único e irrepetível, que seria errado imaginar a coincidência de níveis de desenvolvimento, concluimos que não seria inevitável pautar do *ritmo* dos alunos pelo *ritmo* de um manual ou pela homogeneização operada pelos planos de aula destinados a um hipotético *aluno médio*. E avançamos com *uma outra* organização da escola, *uma outra* relação entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um *outro modo* de reflectir as práticas. Passou-se de objectivos de instrução a objectivos mais amplos de educação. Este projecto sugere um modelo de escola que já não é a mera soma de actividades, de tempos lectivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e reflectida, um lugar onde conscientemente se transgride, para libertar a escola de atavismos, para a repensar. Não é um projecto de um professor, mas de uma escola, pois só poderemos falar de projecto quando todos os envolvidos forem efectivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objectivos comuns.

Não há escolas-modelo, mas há referências que poderão ser colhidas neste projecto como em tantos outros anonimamente construídos, cujo intercâmbio urge viabilizar. Nos últimos cinco ou seis anos, outras escolas se acercaram de nós: umas movidas pela curiosidade; outras, por outras boas razões. Poderemos já falar de uma “rede de escolas” ou de uma “fraternidade educativa”.

5. Releve-se o facto de não constarem muitas proibições da lista de direitos e deveres. Este documento, que os próprios alunos propõem, discutem e aprovam é a Magna Carta que lhes permite libertarem-se da tutela dos professores e serem dignos do exercício quotidiano da liberdade na responsabilidade. As nossas crianças não são educadas apenas para a autonomia, mas através dela, nas margens de uma liberdade matizada pela exigência da responsabilidade. Buscamos uma *escola de cidadãos* indispensável ao entendimento e à prática da Democracia. Procuramos, no mais ínfimo pormenor da relação educativa, formar o cidadão democrático e participativo, o cidadão sensível e solidário, o cidadão fraterno e tolerante.

6. Para exercer a solidariedade é necessário compreendê-la, vivê-la em todo e qualquer momento. Na Ponte, cada criança

age como participante solidário de um projecto de preparação para a cidadania no exercício da cidadania. Foi por isso que se constituiu, há cerca de vinte anos, a Assembleia. É por aí que passa a participação das crianças na organização interna da sua escola.

Os miúdos sabem que *“a Assembleia é uma coisa importante”,* que *“os alunos e os professores reúnem-se e discutem juntos os problemas da escola”,* que *“aprendemos a respeitar regras e a respeitar-nos uns aos outros e a decidir o que é melhor para todos”.* Quando uma professora, em plena assembleia, perguntou à Catarina (sete anos de idade) *“Quando acontece cidadania?”*, a pequena respondeu prontamente: *“Acontece sempre”.* E, quando a professora insistiu, pedindo que a aluna explicitasse a resposta, esta acrescentou:

É quando eu levanto o braço para pedir a palavra ou pedir ajuda, quando me levanto e arrumo a cadeira sem fazer barulho, quando ajudo os meus colegas no grupo, quando apanho lixo do chão e o deito no caixote do lixo, quando oiço o meu colega com atenção, quando estou na Assembleia...” A Francisca escreveu: *“ser cidadão é, acima de tudo, respeitar os outros.”*

7. Em 1998, o “Tribunal” foi substituído por uma “Comissão de Ajuda” (por decisão da Assembleia!) com composição e funções muito diferentes. O velho e ineficaz “castigo” foi substituído pelo “ficar a reflectir” e pela ajuda de “fadas orianas” (quem já leu o livrinho da Sophya do Mello Breyner saberá ao que as crianças se referem).

Como o objectivo dos objectivos é fazer das crianças pessoas felizes, foi instituída uma *“caixinha dos segredos”.* É aí que a pesquisa das almas inquietas (indisciplinadas?) começa. Na caixa de papelão, os alunos deixam recados, cartas, pedidos de ajuda. A *“caixinha dos segredos”* ensina os professores a reaprender. É que nem sempre o que parece ser “indisciplina” o é. Os “recados-segredos” provam-no:

Todas as manhãs, o Arnaldo já chega cansado de duas horas de trabalho. Antes de rumar à escola, o Rui foi ao lavrador buscar o leite, levou os irmãos mais pequenos ao infantário, fez os recados da Dona Alice, arrumou a casa toda. O Carlos falta quase todas as tardes. O pai manda-o

distribuir por toda a vila as folhas que dão notícia dos falecimentos da véspera, ou tem que carregar as alfaías dos funerais.

O tempo amareleceu as folhas dos “recados” onde as crianças deixaram ficar pedaços de vida. Aos nove anos, o Fernando disse o que queria ser quando fosse grande, escreveu os projectos do seu futuro para sempre destruídos num estúpido acidente na mota que ele comprara com os primeiros salários de tecelão. Outros não chegaram a adultos por se deixarem envolver nas teias que a droga tece. Houve também quem abandonasse a escola e optasse pelas lições que a escola da vida oferece. Haverá ainda alguém que ouse falar de “indisciplina” nas escolas?

Sabemos de crianças que dão lições de autodisciplina na sua escola. Sei de crianças que não entendem a indisciplina do gritar mais alto que o próximo, nas assembleias de adultos, porque na sua assembleia semanal erguem o braço quando pretendem intervir. Sei de crianças de seis, sete anos, que sabem falar e calar, propor e acatar decisões. São crianças capazes de expor, com serenidade, conflitos e de, serenamente, encontrar soluções. São cidadãos de tenra idade que, no exercício de uma liberdade responsabilmente assumida, instituíram regras que fazem cumprir no seu quotidiano. Poderão continuar a chamar-lhes alunos “utópicos”, que nem por isso eles deixarão de existir.

8. A concepção e desenvolvimento de um projecto educativo de escola é um acto colectivo e só tem sentido no quadro de um projecto local de desenvolvimento. Um projecto consubstanciado numa lógica comunitária pressupõe ainda uma profunda transformação cultural. O sucesso dos alunos depende da solidariedade exercida no seio de equipas educativas, que facilita a compreensão e a resolução de problemas comuns.

Em 1976, os pais não apareciam na escola, mas acreditávamos que seria possível estabelecer comunicação com as famílias dos alunos, se os pais não fossem chamados apenas para escutarem queixas ou contribuírem para reparações urgentes. Questionávamo-nos por que razão eles iam à igreja, ao estádio, ao café... e não vinham à escola. Quando encontrámos resposta, ajudámos os pais dos alunos a fundar uma associação num tempo

em que ainda não havia leis para as regular. A associação de pais é hoje um interlocutor sempre disponível, um parceiro indispensável. Mas a colaboração dos pais não se restringe às actividades promovidas pela sua associação. No início de cada ano, todos os encarregados de educação participam num encontro de apresentação do Plano Anual. Mensalmente, ao sábado de tarde, os projectos são avaliados com o seu contributo. E há sempre um professor disponível para o atendimento diário, se algum pai o solicita.

A prática diz-nos, ainda hoje, que os pais têm dificuldade em conceber uma escola diferente daquela que frequentaram quando alunos mas que, quando esclarecidos e conscientes, aderem e colaboram.

PEDAGOGIA MONTESSORI: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS BÁSICOS⁶

Maria Montessori, criadora da Pedagogia Montessori, foi a primeira mulher a se formar médica em seu país, a Itália, em 1826. Após um ano de sua formatura, foi indicada como médica assistente da clínica psiquiátrica da Universidade de Roma e, assim que ocupou o cargo, dedicou-se ao trabalho com os menores deficientes mentais, fato que marcou seu interesse pela educação, recomendando, já naquela época, um tratamento mais pedagógico do que médico no trato com essas crianças, acreditando que um trabalho educativo especial poderia melhorar as suas condições de desenvolvimento. Imbuída desse pensamento, dedicou-se ao estudo de pedagogia e psicologia, estudou os sistemas educacionais empregados na Europa, com ênfase no método aplicado pelo Dr^o Eduard Séguin. Todos esses elementos lhe deram base para desenvolver o seu próprio método.

De acordo com os dados compilados do *site* da Organização Montessori do Brasil – OMB:

⁶ Tópico desenvolvido com base nos artigos de Edimara de Lima (coordenadora pedagógica da Prima- Escola Montessori de São Paulo), Márcia Righetti e Fábio Righetti, disponíveis no *site* www.primamontessori.com.br e com as informações disponíveis no *site* da Organização Montessori do Brasil, www.omb.org.br. Também nos baseamos na obra Montessori (s/d).

seu grande senso de dever, sua natureza assertiva, suas fortes convicções e a forma vigorosa de expressá-las rendeu-lhe ao longo da vida, muitos seguidores e... muitos opositores. Maria Montessori construiu sua história pessoal, intelectual e científica dedicando-se por mais de meio século ao estudo e à pesquisa do mais fundamental e difícil problema do homem - a sua formação; porque considerava que só através dela seria possível agir diante de questões decisivas da vida - sua conservação e seu desenvolvimento.

Até sua morte em 6 de maio de 1952, então com 81 anos, viveu de maneira concreta e apaixonada a história de seu próprio tempo, imersa na sua luta e na sua conquista, concebendo e experimentando novas alternativas, contestando as tradições e os dogmas, lançando-se com coragem às novas necessidades e às novas perspectivas da Educação, da Criança e da Humanidade. (Montessori, s./d.)

Dedicando-se ao estudo do desenvolvimento da inteligência da criança e considerando que isso implica uma educação metódica, Montessori criou um material especial para esse fim, a partir de uma série de jogos e objetos, com formas atraentes e coloridas, destinados a proporcionar uma educação sensorial, a observação, a coordenação motora e a visualização do tempo e do espaço. Sendo bem-sucedida no trabalho com as crianças deficientes mentais, começa a aplicar seu método com crianças normais de bairros populares. (Montessori, s/d)

Maria Montessori buscava, com o seu método, levar a criança à conquista de sua independência

[...] como um meio para libertá-la das opressões e dos prejuízos aos quais era submetida em 'nome da educação'. [...] Sinalizava então que o conhecimento científico da natureza das crianças e o reconhecimento de seus direitos universais deveriam ser o sustentáculo para qualquer procedimento educacional (Righetti, M. 2004).

Dessa forma, podemos apontar Montessori como uma educadora que se opunha a uma pedagogia autoritária e homogênea, que desconsidera as diferentes possibilidades do desenvolvimento humano, uma vez que é comum em sua obra o enfoque na independência, na autonomia e na livre escolha.

Podemos verificar a dimensão de seu pensamento através do relato compilado do site da OMB, transcrito a seguir:

Ao considerar as crianças um grupo social de enormes dimensões e uma verdadeira potência no mundo, Montessori por onde passou, deixou sua certeza de que era na criança que residia a esperança da construção de um mundo melhor.

Descobrir a importante função da criança na formação da personalidade humana, foi antes de tudo, o resultado de uma observação cuidadosa e sistemática do comportamento infantil, em um ambiente preparado para atendê-la - um experimento científico desempenhado por uma mente científica. Dizia não ter feito outra coisa se não estudar as crianças, acolhendo e buscando significado àquilo que lhe davam: "Sou apenas a intérprete das crianças."

Contudo, foi uma conquista de Montessori ter criado condições que permitissem às crianças manifestar suas ações de acordo com suas necessidades internas; analisou cientificamente a personalidade da criança, sua capacidade de experimentar as possibilidades de seu desenvolvimento psíquico e intelectual, a sua natureza e o período da mente absorvente. Argumentava que o objetivo da Educação jamais poderia ser encontrado fora da criança, ao contrário, devia ser buscado dentro dela, na força que impulsiona e sustenta todo o seu trabalho de Auto-Formação e Construção. À Educação então, caberia a tarefa de favorecer, no seu sentido mais completo, o desenvolvimento do potencial criativo, da iniciativa, da independência, da disciplina interna e da confiança em si mesmo. (www.omb.org.br)

Também encontramos na obra de Montessori o ideal de "formar o homem completo, consciente de seu papel na humanidade, responsável consigo próprio e com os outros" (Righetti, M., 2004). É na Educação que visualiza as possibilidades de transformação da humanidade que, embora possa nos parecer, atualmente, uma visão ingênua e até utópica das reais possibilidades da educação, denota um pensamento avançado para a época. Márcia Righetti, M. (2004) aponta a ousadia do pensamento Montessoriano e o desejo de transformação contido nos seus ideais. Vejamos:

Montessori declara que o homem precisa tomar consciência de sua própria história, perceber as inter-relações entre os seres, tomar posse do passado para poder construir o futuro. [...] Para Montessori não bastava uma escola que cumprisse com sua função acadêmica, ela queria mais:

queria uma escola que pudesse 'formar o homem completo', [...] capaz de buscar o próprio aprimoramento.

E é nesse sentido que o seu pensamento pode ser incorporado nos ideais pedagógicos de uma educação inclusiva, que busca educar para a autonomia e emancipação humana, através da convivência na diversidade e na construção de relações sociais humanitárias, com base no respeito e solidariedade. Diz Edimara Lima sobre essa questão:

Saber escolher/optar é competência que sustenta a autonomia, qualidade essencial ao cidadão. A autonomia é complexa e não pode ser transmitida ou delegada. Autonomia se constrói do simples para o complexo, do particular para o genérico, exigindo uma disciplina interna, clareza de valores éticos e morais e capacidade de tomar decisões. [...]

Cidadania nós desenvolvemos quando ensinamos a enrolar um tapete na classe... para que o outro encontre arrumado! Cidadania desenvolvemos quando exigimos guardar um material limpo... em respeito a quem vai usá-lo depois! Cidadania desenvolvemos quando possibilitamos a partilha do conhecimento e a ajuda na superação de obstáculos. Cidadania desenvolvemos quando exigimos a preservação dos livros da biblioteca [...] Desenvolver a cidadania é desenvolver a competência acadêmica, é perceber e aceitar as diferenças individuais: diferenças físicas, culturais, emocionais, religiosas... toda a gama de matizes que existem no homem e que o tornam tão rico e poderoso. (Lima, 2004)

Montessori está à frente de seu tempo e, através da observação da prática cotidiana com as crianças, aponta princípios que buscamos incessantemente com base em uma pedagogia libertadora, emancipadora, capaz de levar os aprendizes à autonomia. Eis alguns princípios da pedagogia montessoriana:

- 1- é agindo que a criança adquire conhecimentos;
- 2- através de uma ordenação de atividades de dificuldades gradativamente crescentes, a aprendizagem se estabelece com maiores possibilidades de sucesso;
- 3- a autoconfirmação imediata dos resultados do trabalho é garantia de uma aprendizagem eficiente;
- 4- intervenções indevidas dos adultos comprometem a aprendizagem;

5- cada aprendiz tem um ritmo próprio que deve ser rigorosamente respeitado;

6- certos comportamentos - particularmente o de observação - tornam aprendizagens posteriores possíveis ou mais fáceis de serem adquiridas;

7- certas aprendizagens podem ocorrer muito mais cedo que o habitualmente previsto.

Para garantir a prática de seus pressupostos, Montessori pensa numa escola nova:

- oferece aos seus aprendizes um “ambiente preparado” com materiais de desenvolvimento de características bem definidas, permitindo à criança chegar gradualmente e de acordo com seu ritmo, à conquista de novos conhecimentos.

- com educadores e educandos desempenhando simultaneamente o papel de observadores e participantes, num contexto de relações interpessoais baseadas no respeito mútuo e confiança.

- com atenção especial à educação social, dando orientações para a inclusão de crianças de diferentes idades numa mesma classe. Uma comunidade que se forma no exercício do equilíbrio entre a liberdade individual e a necessidade do grupo (www.omb.org.br).

Outro aspecto dessa pedagogia que deve ser mencionado refere-se às classes agrupadas, as quais convivem com agrupamentos de crianças de diferentes faixas etárias. Fábio Righetti comenta que “observando os grupos de idades variadas em uma mesma classe, comprovamos que a alternância dos papéis sociais e a troca vivenciada através de atividades num ambiente cientificamente preparado promovem a construção do desenvolvimento do aluno por sua própria ação” (Righetti, F. 2004)

Sobre esse aspecto como favorecedor do processo de inclusão, transcrevemos a seguir partes importantes de um texto⁷ da coordenadora pedagógica da Prima Escola Montessoriana de São Paulo.

⁷ Esse texto foi enviado como síntese da participação da Prof^a Edimara de Lima na 7ª Jornada de Educação Especial, promovida pelo Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP, Marília, e foi transcrito nessa parte do artigo.

O grande desafio da escola inclusiva – ou de qualquer escola – é a montagem de uma estrutura que permita o máximo do desenvolvimento individual de acordo com o potencial de cada um e que proporcione uma vivência coletiva harmoniosa e cooperativa.

As classes agrupadas, característica das escolas montessorianas, são estruturas adequadas à escola inclusiva. A célula mãe da sociedade - a família - que é heterogênea, é reproduzida na sala montessoriana onde os mais velhos abrem caminhos aos mais novos. As diferenças muito nítidas entre os diversos membros provocam um maior respeito às capacidades e limites de cada um.

O princípio da seriação – base da escola convencional – possui implícito o conceito da sala homogênea: alunos com a mesma idade, a mesma capacidade cognitiva, a mesma capacidade motora, a mesma vivência de mundo, a mesma cultura, o mesmo nível de conhecimento, os mesmos valores familiares e culturais...e como consequência desta hipótese, temos uma única estrutura, com formas pré-estabelecidas para todos.

Nada mais utópico e nada mais difícil de se provar como inadequado, pois a nossa sociedade tem medo do diferente! A aparente homogeneidade tranquiliza e gera a acomodação necessária a todos. Na realidade, somos uma soma de diferenças, explícitas ou implícitas, e nisso reside a nossa riqueza.

Por que o medo do diferente?

Alguns não escutam por uma deficiência orgânica, outros não escutam por deficiência emocional ou moral. Alguns não andam porque o seu corpo não permite, outros não andam por que a sua acomodação não permite. Alguns não enxergam porque seu aparelho visual é defeituoso, outros não enxergam porque o “ver” é penoso. Alguns aprendem muito rapidamente, outros aprendem no ritmo que a escola acha adequado, outros não aprendem porque são impedidos pela própria vontade, alguns por falta de oportunidade ou ainda porque os acharam incapazes, e somente poucos... muito poucos não aprendem porque são portadores de lesões cerebrais.

A instituição escola, como parte integrante da sociedade, tem medo do aluno diferenciado. Este receio vem da impossibilidade de trabalhar com diferenças explícitas porque fomos habituados a ignorar as implícitas. O professor despreparado para trabalhar com as características

da chamada normalidade se sente impotente diante do que foge ao estabelecido. A formação do professor não o prepara para a diversidade, não lhe oferece possibilidades técnicas de fugir do trabalho coletivo; ao mesmo tempo, os que o cercam lhe cobram resultados.

Um dos modos de romper esta cadeia de impossibilidades é admitir que qualquer agrupamento de alunos é composto por pessoas diferentes, com necessidades diferentes, formas de aprender diferentes....um grupo de indivíduos únicos que necessitam de tratamento diferenciado para terem igualdades de oportunidades.

O agrupamento de alunos de diferentes idades na mesma sala de aula é uma solução pedagógica que possibilita o livre trânsito de conhecimento. O funcionamento destas classes acontece sob o princípio da livre escolha e de contratos de trabalho, onde o aluno dedica-se às atividades nas quais está interessado ou necessitado. Na diversidade dos acontecimentos possibilitados por esta classe, cada aluno sente-se competente para construir o seu conhecimento individualmente ou agrupando-se com pessoas pelos mais diferentes critérios.

Os papéis de ensinante e aprendiz são exercidos alternadamente por toda a vida e somente a escola espera que sejamos unicamente aprendizes; a sala agrupada oferece ambas as possibilidades, permitindo uma vivência mais próxima da realidade.

O professor da escola montessoriana posiciona-se obrigatoriamente como um observador, o que lhe permite reconhecer o processo de aquisição do conhecimento de cada um e viabilizar com maior eficácia a aprendizagem de cada aluno, oferecendo possibilidades que melhor se adaptem a cada forma de aprendizagem.

A integração de portadores de necessidades especiais na sala regular necessita de trabalho de equipe multidisciplinar apoiando o trabalho do professor; não podemos incorrer no erro de exigir deste profissional e da instituição escola o conhecimento especializado em toda a gama de diferenças. A escola – estatal ou privada – não pode manter esta equipe no seu cotidiano, porque não pode e não deve exercer o papel da clínica, mas necessita da supervisão desses profissionais em diferentes intensidades, de acordo com cada caso e da experiência de cada instituição e de cada professor. Centros de apoio, mantidos pelo estado, que apoiassem a família e a escola, seriam a

Inclusão: intenção e realidade

melhor solução, técnica e economicamente mais viáveis do que a clínica particular ou a manutenção desses profissionais dentro do âmbito escolar.

Hoje, as escolas que ousam transpor o preconceito sub-repticiamente instalado pagam um preço:

- o de serem discriminadas por alguns pais (mesmo aqueles que as procuram para seus filhos com dificuldades, pois os “filhos normais” vão para “escolas fortes”)
- de serem julgadas com conteúdos fracos (como se nivelar fosse obrigatório e que o fizessem pelo menor nível)
- por não terem altos percentuais de sucessos, proporcionais ao número de alunos inscritos nos vestibulares e vestibulinhos e nas avaliações promovidas pelo próprio Ministério da Educação (como o ENEM)
- de serem pequenas ou estarem alienadas .

Todas estas dificuldades não desanimam os que já absorveram este novo conceito e nos sentimos autorizadas a lançar um desafio: que cada sala de aula, neste país, tenha **uma** vaga reservada para **um** aluno diferenciado. Quando isto acontecer, sobrarão oportunidades e seremos uma nação que proporciona a seus filhos diferentes, oportunidades iguais.

PEDAGOGIA WALDORF: PRINCÍPIOS BÁSICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA⁸

Rudolf Steiner, inspirador da Pedagogia Waldorf, nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec (atual Iugoslávia), filho de um funcionário ferroviário subalterno. Com a idade de 18 anos entrou para a Escola Politécnica de Viena, onde estudou matemática, ciências, literatura, filosofia e história, desenvolvendo um interesse especial por Goethe, influência que irá marcar os rumos de suas reflexões e produções intelectuais.

Foi a partir de 1906 que desenvolveu uma nova forma de pedagogia, baseada na Antroposofia, que, de acordo com Setzer (1998), é um termo proveniente “do grego [que significa] ‘conhecimento do ser humano, [e que foi] introduzida no início

⁸ Esse item foi elaborado com base nas informações disponíveis nos seguintes sites: www.rumodogirassol.com.br/pedagogia_valdorf.htm, www.sab.org.br/pedag-val/pedag.htm, www.federacaoescolawaldorf.org.br, www.escolafranciscodeassis.com.br, www.montezul.org.br; e nas obras de Kügelgen, 1984; Steiner, s/d, 1978, 1984; König, 1985.

do século pelo austríaco Rudolf Steiner [e] pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana". Essa pedagogia foi introduzida, inicialmente, em 1919, em Stuttgart, Alemanha, através de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido deles.

Desde o início, distinguiu-se pelos seus métodos, revolucionando as práticas pedagógicas da época. De acordo com os dados compilados no *site* www.rumodogirassol.com.br (acesso em: 2004), a pedagogia Waldorf⁹

[...] é um projeto educativo integral que se concentra no apoio ao desenvolvimento autônomo da criança. Este princípio está presente no currículo dos níveis escolares e na forma de ensino. Segundo Steiner, o trabalho educacional não deve basear-se apenas em continuidade de trabalhos preliminares bem sucedidos e transmissão de conhecimentos. É preciso estimular e preservar a vontade espontânea de aprender, o espírito de investigação, a disposição para atividade criativa e formação da sociedade. Desta forma, a educação pode ser reconhecida como instrumento para desenvolvimento e transformação. A pedagogia concebida por Rudolf Steiner destina-se à criança de qualquer classe social, religião e raça, baseando-se no princípio de que todo cidadão tem um direito inalienável a uma educação completa.

As escolas com base na Pedagogia Waldorf se proliferaram pelo mundo todo, sendo que no Brasil, de acordo com Setzer (1998), há 13 escolas Waldorf ou de inspiração Waldorf, sendo 4 em S.Paulo (3 com ensino médio). A mais antiga, existente desde 1956, é a Escola Waldorf Rudolf Steiner, que tem cerca de 900 alunos e 80 professores. Agregado a ela há o curso mais antigo de formação de professores Waldorf no Brasil, reconhecido oficialmente.

⁹ PEDAGOGIA WALDORF. Disponível em: <http://www.rumodogirassol.com.br/pedagogia_waldorf.htm>; <<http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>>; <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br>>; <<http://www.escolafranciscodeassis.com.br>>; <<http://www.montcazul.org.br>>. Acesso em janeiro 2004.

De acordo com a Federação das Escolas Waldorf, sua pedagogia baseia-se nos princípios da Antroposofia e

cada criança é vista e respeitada como uma individualidade, com talentos, capacidades e objetivos de vida a serem desvendados. Observar e desenvolver esses talentos e capacidades é a meta da escola. O esforço pedagógico busca fazer com que a criança vivencie as mais diversas situações, com todos os seus sentidos, para então chegar à reflexão e ao conhecimento. Também é meta da escola, despertar a sensibilidade artística e espiritual do aluno.

Compreender os fundamentos da Pedagogia Waldorf, com base nos estudos da Antroposofia, não é tarefa fácil, pois apresenta fundamentos teórico-filosóficos bastante diferenciados do que comumente discutimos na área de Educação. No entanto, sua prática pedagógica tem o poder de encantar o mais exigente educador, pelo fato de atuar de forma holística, considerando todos os aspectos do desenvolvimento humano, desde a espiritualidade, intelectualidade, expressividade e sensibilidade até os aspectos artísticos e musicais como elementos fundamentais para formação de futuros adultos livres, com pensamento individual e criativo.

O próprio desenvolvimento infantil segue os princípios apontados pelos estudos científicos da Antroposofia, que se manifesta como Ciência espiritual. Nas Escolas Waldorfs o conhecimento e a organização dos programas educacionais devem considerar a natureza da criança, o momento vivenciado por ela em cada fase de seu desenvolvimento. Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento se dá a partir de setênios, sendo que cada um desse período tem suas próprias leis que devem ser respeitadas e absorvidas pelo professor.

No primeiro setênio, demarcado do nascimento aos sete anos de idade aproximadamente, as forças da criança estão empenhadas em seu crescimento. A criança aprende por imitação e “não por aprendizagem; capta os gestos, o modo de andar, os trejeitos, os costumes dos adultos, e conforma seu corpo de acordo com as impressões que recebe” (Kügelgen, 1984, p. 27). Nesse sentido, todos somos educadores e responsáveis pelo desenvolvimento pleno e harmônico da criança. As palavras que sintetizam as vivências do primeiro setênio são: “imitação e exemplo”, podendo ser incluindo um outro conceito: “o mundo é

bom". De acordo com os estudiosos dessa pedagogia, no primeiro setênio não devem ser apresentados conceitos rígidos e, sim, impressões e experiências que possam crescer com a criança. De acordo com Kügelgen, (1984, p.31) "como não se põem sapatos definitivos numa criança para que durem toda a vida, assim também não se deve estrangular a alma infantil com conceitos demasiadamente estreitos [...] e portanto não possam com ela desenvolver-se ou transformar-se".

O segundo setênio, dos 7 aos 14 anos aproximadamente, o amor e o respeito são os sentimentos indicados e o professor deve ser uma "autoridade amada", sem imposição, mas determinada pelas suas atitudes e suas posturas, permeadas pelo respeito às possibilidades próprias desse período. O lema para essa etapa é: "o mundo é belo"; e a programação educacional deve ser cuidadosa, introduzindo os conhecimentos através da beleza artística, da experimentação e de vivências.

Nessa idade a criança deve começar a apreciar o que os demais fazem por ela, por nós, e assim compreender como vivemos. [...] Por essa razão, no 3º ano tratamos das diversas profissões e, de maneira primária, à altura da imaginação de crianças de oito a nove anos, estudamos a construção de casas, um pouco de agricultura, ofícios e artesanatos. [...] As crianças aprendem de forma rudimentar todas essas atividades, cultivam uma pequena horta no jardim e, se possível, preparam o pão. Nessa etapa procuramos dar-lhes uma captação emotiva, intuitiva das atividades do homem (Kügelgen, 1984, p. 32).

No terceiro setênio, dos 14 aos 21 anos, as forças intelectuais estão fortemente presentes, a imaginação e a vontade permanecem vivas e é fundamental "alimentar a memória", o espírito de investigação, de exploração, o interesse pelo mundo. Nesse período, o conhecimento se dá de forma conceitual e se coloca num contexto de alcance mundial. Aqui "a criança aprende a apreciar as relações causais". O professor deve "abrir-lhes o caminho até a realização daquilo que possivelmente transcenda o seu nível" (Kügelgen, 1984, p. 36). Cabe-lhe despertar no jovem o interesse pelo mundo e pela descoberta através da investigação das causas, dos problemas ainda não resolvidos. A máxima nesse período é: "o mundo é verdadeiro".

É com base nesses princípios que é organizada toda a programação educacional, extremamente rica e cujo detalhamento não nos é possível descrever nesse espaço, mas pode-se ter uma idéia através da descrição abaixo.

Essa concepção leva em conta as diferentes características das crianças e jovens segundo sua idade aproximada. O ensino é dado de acordo com essas características: um mesmo assunto nunca é dado da mesma maneira em idades diferentes. Ela é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) através da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio (colegial). O fato de não se exigir ou cultivar um pensar abstrato, intelectual, muito cedo é uma das características marcantes da pedagogia Waldorf em relação a outros métodos de ensino (Setzer, 1998)

Outro aspecto importante da Pedagogia Waldorf é que não há repetição, não se permite que uma criança repita de ano. O acompanhamento do aluno é respaldado nas informações que os professores colecionam e devem dar aos pais e também às próprias crianças no final de cada período.

Não são dadas anotações durante o ano, mas somente uma vez ao fim de cada período. Então, são escritas as informações que correspondem em extensão a uma longa carta sobre cada discípulo, começando a se dar uma descrição, tanto quanto possível, do caráter da criança, seu modo de ser, etc. Depois, descreve-se o nível de seus conhecimentos, aproveitamento, etc. e, ao final, indica-se onde estão os pontos nos quais a criança deve concentrar sua maior atenção no ano seguinte. [...] Estas informações finais não tem caráter de uma sentença judicial, e refletem apenas o melhor esforço do professor em captar a totalidade da criança, e em indicar aos pais e à própria

criança o grau de saber adquirido. [...] Nossa opinião, indica nesse sentido, que a classificação numérica do rendimento reflete unicamente fatos intelectuais que não constituem, como sabemos, a totalidade de seu ser e que uma seleção baseada nesse princípio não é compatível com uma atividade educadora (Kügelgen, 1984, p. 20-21).

Os aspetos metodológicos também são cuidadosamente elaborados pelo Conselho de Professores e se baseiam nos conhecimentos advindos da Antroposofia e nos objetivos de desenvolvimento em cada etapa do ensino.

Na Educação Infantil são desenvolvidas atividades onde as crianças podem conviver com a natureza. O ambiente das salas de aula propicia a expansão da fantasia e o trabalho do professor visa estimular a criatividade da criança e a prontidão para a aprendizagem.

Para o Ensino Fundamental, a pedagogia é a arte de educar. Nesse período o mais importante na educação é o ser humano aprendendo a arte de viver. Todas as atividades trazem embutido o elemento artístico e através desse elemento procura-se desenvolver o conhecimento que atuará no pensar do aluno de forma geral, estimulando seu amor ao próximo e respeito pela natureza. O conteúdo de cada ano é adequado à idade dos alunos. O currículo proporciona ao aluno uma visão ampla das matérias, além de possibilitar a aquisição de conhecimentos gerais e preparar o jovem para o exercício da cidadania. Aulas regulares de música, eurytmia, atividades artísticas e trabalhos manuais fazem parte do currículo. Estas atividades culminam com a encenação de uma peça de teatro a toda a comunidade escolar. Esse trabalho oferece a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas.

No Ensino Médio, a proposta pedagógica visa proporcionar ao jovem uma formação integral, desenvolvendo nele um pensar objetivo, uma concepção verdadeira do mundo, que o prepare para a vida. Além das matérias do currículo oficial, dá-se grande ênfase às atividades artísticas e musicais, bem como às matérias que integram o aluno no mundo moderno – informática e tecnologia. [...]

O ensino acontece em “épocas” quando durante 3 ou 4 semanas, nas duas primeiras horas do dia escolar, uma matéria converte-se em tema principal e, em torno deste, desenvolvem-se os conteúdos da matéria com o apoio do total das disciplinas curriculares, segundo o princípio de

unidade formativa transdisciplinar. Concluído esse período, outra matéria passa a ocupar o papel principal e assim sucessivamente. As demais matérias da grade curricular estão articuladas de forma a garantir a complementaridade da aula em época (www.federacaoescolawaldorf.org.br)

A riqueza da Pedagogia Waldorf é tanta que não é possível esgotá-la nesse pequeno artigo. No entanto, interessa-nos apontar as possibilidades pedagógicas apresentadas como forma de trabalhar o conhecimento de maneira experiencial, concreta e em toda sua plenitude, oferecendo oportunidade para que cada um, através de seu potencial, desenvolva-se em sua integralidade e possa vivenciar a autonomia e a liberdade nas relações humanas. Vale a pena ressaltar um pequeno trecho do pensamento de Kügelgen (1984, p. 83) acerca da tarefa do educador:

O mestre não conduz os discípulos aproximando-os de si, mas conduz distanciando-os, de degrau em degrau, para que encontrem sua perfeita relação com seu próprio mundo, com seu próprio destino, com o que lhes é destinado exclusivamente. SE chegar o momento em que podem prescindir dessa tutela formando sua própria vida, dirigindo seu próprio destino, teremos alcançado a meta do que nos incumbe levar a termo.

PEDAGOGIA FREINET: PARA UMA ESCOLA DO POVO¹⁰

Celestin Freinet nasceu em Gars, vilarejo ao sul da França, em 1896 e é apontado como um pedagogo revolucionário, crítico e obstinado na busca de uma escola *popular*, que realmente se colocasse a “serviço das crianças desse meado de século XX, uma educação que corresponda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo [...] O próprio objetivo da educação deve ser reconsiderado por inteiro” (Freinet, 1996, p. 7).

Inspirou e influenciou fortemente a realidade escolar e numerosas reformas na educação. Muitos autores citam um gesto

¹⁰ Esse item foi elaborado com base nas informações disponíveis nos seguintes sites: www.brasil.terraviva.pt/ipanema/1422/freinet.html; www.cen.g12.br/freinet, www.lavoropolitico.it/freinet/html, www.novaescola.abril.com.br e nas seguintes obras: Elias (1997); Bruliard e Schlemminger (1996); Freinet (1996); Sampaio (1994); Mantoan (1989).

de Freinet que se tornou um ato simbólico do seu desejo de transformação da sala de aula: retirou o estrado de sua cadeira de professor, aproximando-se e sentando-se junto de seus alunos (Sampaio, 1994).

Seus atos simples, mas decisivos, apontavam para uma nova direção em educação. Não compartilhava com o tradicionalismo imposto nas relações escolares e na prática educativa. Incansavelmente colocou-se em oposição ao saber e as normas estabelecidas na época, buscando novas alternativas de ensino e baseando-se no princípio de uma criança ativa que se respeitada em seus interesses seria capaz de aprender continua e permanentemente.

Política e socialmente engajado, sonhava com uma sociedade socialista e, portanto, muitos de seus princípios se baseavam nessa forma de conceber as relações entre os homens. Nesse sentido, a questão do *trabalho* era fundamental para a construção da “escola de amanhã”. Dizia Freinet (1996, p. 11-12):

A necessidade, que acabamos de mencionar, de basear no trabalho toda a atividade escolar supõe que a escola dê definitivamente as costas à mania de uma instituição passiva e formal, pedagogicamente condenada, que ela reconsidere totalmente o problema da formação ligado ao da aquisição e que se organize para auxiliar as crianças a se realizarem por intermédio da atividade construtiva.

Teoricamente, essa retificação costuma ser hoje admitida; na prática, ela esbarra nos costumes tenazes e rotineiros do academismo; socialmente, tem contra si todo o sistema de seleção, concurso exame, que continua a dar os melhores lugares aos odres bem cheios em detrimento das cabeças bem-feitas servidas por mãos habilidosas, que devem impor sua superioridade com muita luta

Seu espírito revolucionário é marcante em suas atitudes pedagógicas. Destaca-se mais pelos aspectos metodológicos e técnicos do que teóricos e epistemológicos. No entanto, impõe, através de sua didática, dois sentidos: o sentido pedagógico e escolar e o sentido político e social. É exatamente através de sua prática pedagógica que perpassam as críticas violentas à escola “burocratizada, distante da família, teórica e dogmática. [...] Contesta, energicamente, a escola tradicional, [...] a passividade do aluno, o

intelectualismo excessivo e o caráter desumano da escola". Sua censura à escola inclui: o autoritarismo, as normas de organização do trabalho, a arbitrariedade dos conteúdos, o artificialismo metodológico e a ineficiência de seus métodos. Para ele as práticas escolares contrariavam "o curso natural da vida, impedindo o interesse, a descoberta e o próprio prazer infantil – [...] – fatores determinantes da evasão, da repetência e dos sentimentos de frustração das crianças". Chega a afirmar que "os prédios escolares, assim como os manuais e as práticas escolares [...] são os causadores de enfermidades sérias como dislexia, anorexia e outras" (Paiva, 1996, p. 10).

Entendendo a sociedade como permeada de contradições, acredita no papel determinante da escola no preparo da emancipação humana. Assim, contrário à escola de seu tempo, luta por uma escola dinâmica, aberta, ativa e que esteja sintonizada com sua comunidade, contextualizada no sentido cultural.

O que impressiona na Pedagogia de Freinet¹¹ é o sentido prático e objetivo que dá aos seus ideais. É através da observação da criança, de seu interesse, de seu desejo, de seu modo de pensar e se expressar que cria diferentes técnicas para que o ensino se aproxime das necessidades da infância. Embora busque, incessantemente, a transformação da escola, seus escritos demonstram a consciência das dificuldades da empreitada que se colocava diante de seus olhos, uma vez que seus ideais não eram compartilhados pelos dirigentes nacionais e eram, muitas vezes, visto com desconfiança por outros educadores e estudiosos da educação. Mesmo assim, não desistia de seus ideais e as barreiras acabavam por se transformarem em mais um desafio a ser enfrentado. Dizia Freinet (1996, p. 14; 79-80):

O problema pedagógico assim concebido coloca-nos no âmago mesmo da complexidade social. Por conseguinte, não descuidaremos de nenhuma das necessidades sociais

¹¹ Bruliard e Schlemminger (1996) atentam para as diferentes terminologias utilizadas para se referirem aos trabalhos pedagógicos de Freinet. Assim, encontram-se na literatura as seguintes terminologias: Escola Freinet, técnicas Freinet, método Freinet, movimento Freinet e Pedagogia Freinet. Para os autores os diferentes usos terminológicos identificam uma certa forma de atividade pedagógica, uma visão da escola e da aprendizagem e, também, uma concepção da infância e de seu desenvolvimento.

da escola; não subestimaremos nem o problema financeiro, nem o problema da formação e da readaptação dos professores. Quaisquer que sejam as convulsões que acompanham o nascimento de uma nova ordem, nossa revolução pedagógica deverá nascer da desordem existente, construir o futuro no seio do presente, convencer mais do que coagir, e convencer não com palavras, mas pela evidência de um progresso essencial na organização, pelo deslumbramento de uma eficiência decuplicada, pela irradiação quase mística do entusiasmo que anima os que ousaram, como precursores, abrir os caminhos salutares dessa readaptação [...]

Na organização de nosso trabalho, levaremos em alta conta as barreiras. A escola é o que é: a sala de aulas não é suficientemente grande, a iluminação nem sempre é perfeita. Mas temos que construir partindo dessas realidades e, algumas vezes, opor a comoventes veleidades um decisivo 'impossível!', esperando pelo menos obter, com nossos recursos, uma melhoria material que permita a realização de nossos sonhos.

Era um idealista! Mas, não como muitos que a história da pedagogia conhece, que se devaneiam na abstração idealística desmembrada da realidade concreta. Não! Freinet tinha clareza absoluta de seus ideais, de seu significado revolucionário e da resistência às suas idéias. Sampaio (1994) vai dissertar sobre as dificuldades encontradas por esse educador, desde a falta completa de condições estruturais, até o descaso com sua metodologia. Para ele, que não terminou o Curso Normal, faltava-lhe experiência pedagógica, mas isso não significou um impedimento. Ao contrário, começou a estudar sozinho e buscar inspiração em pensadores que influenciaram aquela época como: Rousseau, Rabelais, Montaigne e, principalmente, Pestalozzi.

Possuía um temperamento audacioso, a ponto de no Congresso Internacional de Educação Nova, ocorrido em 1932, em Nice, convidar um grupo de educadores¹² para visitarem sua pequena e pobre escola, localizada em Saint-Paul, perto de Nice. Os educadores puderam observar as crianças em plena atividade,

¹² De acordo com Sampaio (1994), eram cerca de 60 educadores, destacando-se Cousinet, Delaunay, Dubois, além de representantes da Bélgica, da União soviética e da Alemanha (p. 56).

com dinamismo e interesse. Essa visita muito impressionou os estudiosos e trouxe algumas repercussões no debate educacional.¹³

A Pedagogia de Freinet está alicerçada no respeito à criança, mais do que isso: no respeito ao ser humano. De acordo com Paiva (1996, p. 12), “para o educador e humanista francês, o respeito ao ser humano, expresso pelo respeito à criança, é condição imprescindível para que a mesma possa viver e desenvolver-se plenamente como criança e, no futuro, defender os direitos dos outros, seus concidadãos”. Foi imbuído por esses princípios e por uma concepção diferenciada de sociedade (no caso, a socialista) que suas técnicas enfatizaram a descoberta, a investigação como formas de aprendizagem e meios para a formação científica e humana das crianças.

Dessa forma, podemos citar alguns princípios que fundamentavam sua prática pedagógica, como: o tateamento experimental, a expressão livre, a organização cooperativa da classe, a educação pelo trabalho e a individualização do trabalho.

O *tateamento experimental* refere-se, justamente, ao processo de investigação e conhecimento científico que deve ser proporcionado à criança, para que aprenda através da experimentação, indagação e investigação e não de forma superficial, através dos manuais educacionais. É possibilitar a descoberta e a apropriação do conhecimento pela própria atividade da criança. Comenta Paiva (1996, p. 14)

Toda a aprendizagem natural está subordinada ao tateamento experimental – trabalho de pesquisa reflexiva sobre os mais diversos materiais físicos ou mentais, aptidão para observar, manipular, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É caminhando que

¹³ Considerava que o Congresso, mesmo estando presentes professores que vivenciavam o abandono e a pobreza, apresentava possibilidades pedagógicas provenientes de uma total incompreensão social, descontextualizada da realidade social dos alunos pobres, das classes de aldeias. Vale ressaltar que foi reservado para Montessori, que contava de grande prestígio pedagógico, numerosas salas para apresentação de seu “rico material”. Para Freinet, o comportamento “silencioso” das crianças “bonitas e bem vestidas”, que lidavam com os materiais montessorianos, era totalmente “diferente dos alunos pobres, mal vestidos, das classes de aldeia, tão espontâneas, barulhentas, cheias de movimento e vida” (Sampaio, 1994, p. 55).

a criança aprende a caminhar; é escrevendo que ela aprende a escrever; é expressando-se que ela aprende a dominar a sua linguagem, a conhecer-se e a conhecer os outros. Por meio de tateios, a criança realiza uma trajetória científica, criando regras de vida baseadas na experiência e na vida, segundo seu ritmo próprio.

A *expressão livre*, ponto central da pedagogia de Freinet, é vivida em suas múltiplas formas de expressão: o desenho, o canto, a dança, o teatro, a palavra, o texto, a pintura, a música... Para a criança é dada a possibilidade de se revelar, exercitando a liberdade e a capacidade de expressão de um pensamento próprio. “As crianças com as quais Freinet trabalhava tinham liberdade para escrever suas idéias da forma que desejassem e ainda eram estimuladas a imprimir seu próprio texto” (Sampaio, 1994, p. 25).

A *organização cooperativa da classe* tem um sentido específico para esse educador que entende a criança como um ser social, que não vive isolado, mas faz parte de uma comunidade, na qual deve ser participativo e assumir compromissos cooperativos. Assim, no processo escolar, todos os trabalhos são desenvolvidos tendo como base a cooperação. Os aprendizes solucionam juntos e resolvem juntos até a própria atividade do dia e se reúnem para decidir sobre: as conferências, os textos livres, o jornal escolar, a correspondência interescolar, etc. Tudo é realizado num clima de colaboração, reciprocidade, respeito e compromisso. Freinet (1996, p. 72-76) relata uma reunião semanal da cooperativa escolar que, particularmente, merece nossa atenção, para que possamos compreender o significado de uma atividade que, não só prepara a criança para a autonomia, mas *exerce e exercita* processos democráticos da vida em sociedade. Vejamos:

Começando como faria um locutor de rádio, estamos numa classe única da aldeia, com aproximadamente trinta crianças, meninas e meninos, de seis a catorze anos. [...] Começamos nossa história sábado à noite, durante a última hora da aula, consagrada à reunião semanal da cooperativa escolar. O presidente se instala na mesa do professor (o estrado desapareceu: foi transformado em mesa rústica para gráfica)¹⁴. Seu secretário está ao seu lado. Todos os

¹⁴ Conforme mencionamos anteriormente, num gesto simbólico, Freinet arrancou o tablado do professor.

alunos estão sentados como bem entendem na classe, que se tornou sala de reunião. O professor postou-se humildemente no fundo da sala e um dos alunos menores veio se apoiar em seus joelhos, como para sentir-se em mais completa e familiar segurança. O secretário lê a ata da reunião precedente¹⁵. [...] Discutem-se, então, os assuntos em pauta: deve-se ou não comprar uma coelha? Mudar o ritmo da recepção de filmes? encomendar certos discos pedidos por vários alunos? O tesoureiro indica quanto tem em caixa, a qual é como o barômetro dos projetos. O professor emite seu ponto de vista sobre a urgência de certos gastos. Depois, passa-se a leitura do jornal mural¹⁶, o que é uma oportunidade para uma espécie de profundo exame da vida comunitária da escola durante a semana que passou. [...] Nada é tão moral e proveitoso quanto esse exame comum, ao mesmo tempo crítico e construtivo, da vida da classe. [...] Pode-se criticar e, apesar disso, continuar excelentes colegas, se for leal, sincero e bom. [...] Para concluir de maneira positiva essa autocrítica construtiva, reajustamos, se possível, o funcionamento de nossa máquina. Charles, responsável pela limpeza geral da classe, gostaria de mudar de serviço. Lembram-lhe que ele foi designado por um mês e que deve, pois, agüentar mais uma semana. [...]

- quem vai desenhar o jornal mural?

- É preciso preparar um passeio escolar até o moinho. Quem se encarrega de ir ver o moleiro e de organizar a excursão em seus menores detalhes?

- Façamos rapidamente a lista das conferências cotidianas para a quinzena que começa, lista que será colada no painel de exposição... Quem tem uma conferência pronta?

Muitas vezes, a hora de saída já tocou a muito tempo, mas ainda estamos ali, em apaixonada camaradagem, para acertar a vida da classe, que se torna, assim, em larga medida, algo pertencente a cada criança. A escola se torna a *sua* escola.

¹⁵ Embora tenhamos nos sentido 'tentados' em transcrever a leitura da ata, temendo tornar o texto cansativo, nos furtamos desse desejo. No entanto, sugerimos aos leitores que se permitam essa leitura reportando-se à obra citada, página 73.

¹⁶ O jornal é uma grande folha, dividida em três grandes colunas: *nós criticamos... nós cumprimos... nós pedimos...* Os alunos escrevem (e assinam) livremente durante a semana e essas observações são discutidas nas reuniões da cooperativa escolar.

Não há dúvida sobre o exercício de autonomia e responsabilidade vivenciado pelas crianças através da cooperativa escolar. Isso também nos auxilia a compreender o sentido da *educação pelo trabalho* na obra de Freinet. É preciso apreender o significado da categoria trabalho para esse autor. Ele não se referia ao trabalho meramente manual, embora esteja presente em seus escritos o respeito e a compreensão dessa atividade humana, e tampouco, ao trabalho produtivo. O trabalho penetra em seu ideário caracterizado “como uma indispensável fonte de constituição humana” (Oliveira, 2002, p. 141), no sentido prescrito pela filosofia marxista. Assim, “o trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de que decorrerão todas as aquisições” (Freinet, 1996, p. 11).

A *individualização do trabalho* refere-se ao respeito às diferenças individuais no contexto de uma comunidade, possibilitando que o desenvolvimento da criança se dê de acordo com seu próprio ritmo e condições específicas. Para Freinet (1996, p.64),

[...] a escola deve sentir e respeitar esse interesse e esse ritmo, mesmo se eles não coincidem com as normas pedagógicas que havíamos previsto; deixaremos a criança escolher sua atividade no âmbito das necessidades comunitárias, contentando-nos com auxiliá-la a ter êxito, a caminhar com sucesso em direção à mestria e à potência

São inúmeras as contribuições desse autor que através de uma prática pedagógica concreta consegue dar “vida” aos seus fundamentos filosóficos. Ele mesmo se autodenominava prático e não teórico, porém, o valor de sua atuação extrapola, largamente, contribuições restritas apenas ao campo metodológico. Temos, na verdade, um ideário de um autor audacioso e revolucionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tarefa das mais difíceis foi dissertar, mesmo que brevemente, sobre cada uma dessas propostas apresentadas. Impossível esgotar a riqueza filosófica e metodológica de cada abordagem, principalmente, por não sermos estudiosos de cada uma delas. O desafio é exatamente encontrar possibilidades de construção de um sistema educacional inclusivo nas diferentes

formas de conceber e praticar o processo educacional, nas diferentes formas de organização escolar.

Na verdade, o que nos movimenta é a busca incessante da própria pedagogia, no que se refere à Ciência da Educação e da escola, no que se refere à prática educacional, de transformação da realidade imediata, conscientes de seu limite, mas, ao mesmo tempo, certos de suas possibilidades, como bem nos chamou a atenção o educador brasileiro Paulo Freire (1983, p. 88, citação 51):

Queremos salientar que, ao criticarmos a educação inadequada às novas condições do processo brasileiro, estamos advertidos do fato de não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica.

Preocupa-nos o fato de a Educação Inclusiva ser encarada como um movimento reducionista, limitado à inserção de alunos com deficiência no contexto comum da educação e ao atendimento às necessidades educacionais de qualquer aluno. É preciso ter cautela e insistir, repetidamente, no caráter mobilizador e transformador dos fundamentos e princípios inclusionistas. Indiscutivelmente, ao falar de inclusão estamos, justamente, demarcando, mais uma vez, o caráter segregativo, discriminatório e opressor da escola, uma vez que ela deveria ser “digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência” (Oliveira, 2002, p. 304).

Ao nos debruçarmos sobre diferentes Pedagogias¹⁷, buscamos formas de prescrever o cotidiano escolar que considerem o ser humano em sua totalidade e o caráter histórico do seu desenvolvimento como colocado por Vygotsky (2001, p. 23): “as

¹⁷ Pedagogia aqui entendida como postulado por Libâneo (2001, p. 10, 22) : “[...] ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional. [...] A Pedagogia que ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso [...], ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas”.

Obviamente, do ponto de vista epistemológico, as vertentes aqui apresentadas nem sempre compartilham dos mesmos pressupostos; ao contrário, até divergem em alguns aspectos. No entanto, tratam as diferenças com respeito e dignidade, apreendendo a totalidade humana e exercitando uma pedagogia inclusiva e processos democráticos da convivência comunitária.

Incorporar as diferenças no contexto da escola, inclusive a deficiência, não se dará com meros ajustes organizacionais ou curriculares, mas, sim, exigirá da escola a *transformação* de seu cotidiano através do exercício da autonomia do pensamento, “através do exercício da convivência e do diálogo, pois somente assim poderemos aprender a ouvir o outro, ouvir a nós mesmos, fazer concessões, viver intensamente a pluralidade de idéias” (Oliveira, 2002, p. 303). Isso exigirá, certamente, novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação.

Fica aqui, portanto, o desafio para todos e para cada um de nós, educadores e estudiosos da educação: pensar e exercer novas possibilidades...

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos** – a fundamentação filosófica – a história – a formalização. Versão provisória. Brasília : SEESP/MEC, nov. 2003
- BRULIARD, L; SCHLEMMINGER, G. **Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt.**. Paris : L'Harmattan, 1996.
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada** – políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001, p. 125-144.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A . **O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola.** Cadernos CEDES. Campinas, n. 28, p. 23-29, 1992a.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Educação ou saúde?** Educação x saúde? Educação e saúde! Cadernos CEDES. Campinas, n. 15, p. 7-16, dez. 1985

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A História não contada dos distúrbios de aprendizagem.** Cadernos CEDES. Campinas, n. 28, p. 31-47, 1992b

FREINET, C. **Para uma escola do povo** – guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998. 165p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. 184p.

KÖNIG, K. **Os três primeiros anos da criança.** São Paulo : Antroposófica, 1985.

KÜGELGEN, V. H. **A Educação Waldorf** – aspectos da prática pedagógica. São Paulo : Antroposófica, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, E. **A sala agrupada como instrumento de inclusão.** 2003. Trabalho apresentado na VII Jornada de Educação Especial. Marília, 2003

LIMA, E. Casa - escola é antes de tudo a casa da vida. **Elite magazine.** Disponível em: <<http://www.primamontessori.com.br>>. Acesso em: janeiro 2004.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo : Moderna, 2001.

MARTINS, M. H. F. L. A Pedagogia Freinet como “proposta” e “prática” da inclusão. 2003. Trabalho apresentado na VII Jornada de Educação Especial. Marília, 2003

MONTESSORI, história, sistema, metodologia e filosofia. s./d. Disponível em <<http://www.omb.org.br>>. Acesso em janeiro/2004.

MONTESSORI, M. **A criança.** São Paulo : Círculo do Livro, s/d.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização invisível** – crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas : Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre Educação Especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 325p. Tese - (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

PACHECO, J. F. A. **Escola da Ponte. 2003. Trabalho apresentado na VII Jornada de Educação Especial**. Marília, 2003.

PACHECO, J. F. A. **Escola da Ponte: a razão, a escola, o projeto, a cultura, a educação, a partilha**. s/d. Disponível em <http://www.telier.hannover2000.mct.pt>. Acesso em maio 2003.

PACHECO, J. F. A. **Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal**. s./d. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/imagens>>. Acesso em julho 2003.

PACHECO, J. F. A. **Fazer a ponte**. s./d. Disponível em: < <http://www.wassociacaoreviverdown.org.br>>. Acesso em julho 2003.

PACHECO, J. F. A. **Manifesto de apoio à Escola da Ponte**. s./d. Disponível em <<http://www.apagina.oseusitio.net/abaixoassinado.aspx>>. Acesso em outubro 2003.

PACHECO, J. F. A. **Oito tópicos para uma reflexão. 2003. Trabalho apresentado na VII Jornada de Educação Especial**. Marília, 2003.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo : Plexus, 1997.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas : Autores Associados, 2001.

PAIVA, Y. M. S. **Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas**. In: ELIAS, M. D. C. (org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas : Papirus, 1996.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada – das intenções à ação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.

RIGHETTI, F. **Montessori: Educação para a vida**. **Revista OMB**, n. 4. Disponível em: <<http://www.omb.org.br>>. Acesso em: janeiro 2004.

RIGHETTI, M. **Por um homem novo**. **Elite magazine**. Disponível em: <<http://www.primamontessori.com.br>> Acesso em: janeiro 2004.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet** – evolução histórica e atualidades. São Paulo : Scipione, 1994.

SETZER, W. W. **O que é Antroposofia ?**. 1998. Disponível em: <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br>>. Acesso em: 30 jan. 2004.

SETZER, W. W. **Pedagogia Waldorf**: introdução. Disponível em: <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br>> . Acesso em: 30 jan. 2004.

STEINER, R. **A arte da educação baseada na compreensão do ser humano**. Trad. Rudolf Nobile. São Paulo : Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1978.

STEINER, R. **A Educação da criança segundo a Ciência Espiritual**. Trad. de Rudolf Lanz. São Paulo : Antroposófica, 1984.

STEINER, R. **Metodologia e didática** – a arte de educar. Resumo por Mariana Lanz. São Paulo : Associação Pedagógica Rudolf Steiner, s/d.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. **Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília : CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. Educação e sociedade – **Revista quadrimestral da ciência e da educação**. Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, out. 2001.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALVES, R. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas : Papirus, 2001.

BARFIELS, O. **Rudolf Steiner: uma apresentação**. Trad. Waldemar W. Setzer. Disponível em: <<http://www.federacaoescolawaldorf.org.br>>. Acesso em: 30 jan. 2004. Tradução de BARFIELS, O. *Introducing Rudolf Steiner*. **Southern cross review**, Anthroposophical Society in America, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência** – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo : Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a DM**: novos caminhos educacionais. São Paulo : Scipione, 1989.

MARX, K. **O capital – crítica da economia política**. 18ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2001.

O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA

Maria Teresa Eglér MANTOAN¹

Este texto trata dos avanços pedagógicos e da legislação para garantir a todos os alunos, com e sem deficiências, o direito à educação, em escolas abertas às diferenças.

A proposta de se incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, promove um choque de entendimento entre o ensino regular e o especial, que merece ser abordado quando se discute uma escola aberta às diferenças. Controvérsias entre a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996) e demais documentos que delas derivam marcam um momento jurídico/educacional muito importante, reacendendo a discussão de novas questões e de velhos problemas de fundo da educação brasileira, que implicam em transformações na organização pedagógica e administrativa de nossas escolas. Já é tempo de revermos nossos propósitos, planos, políticas, decisões educacionais, à luz dos avanços educacionais da nossa Constituição (Brasil, 1988) e de interpretações consentâneas das nossas leis menores para rompermos com todos os tipos de barreiras que nos impedem de tornar a escola um espaço de todos e para todos, indistintamente.

¹ Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp – tmantoan@unicamp.br

Coordenamos um grupo de pesquisa na Unicamp – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade/LEPED. Este grupo é pioneiro no Brasil em estudos sobre a inclusão escolar. Temos produzido conhecimento para que as escolas possam se adequar às inovações educacionais decorrentes dos desafios que o reconhecimento e a valorização das diferenças impõem aos seus saberes e fazeres usuais, baseados nos Estudos Culturais (Hall, 2000; Silva, 2000; Woodward, 2000), no pensamento complexo de Morin (2001) em Certeau (1999) e Santos (1998) e em novos paradigmas educacionais, constituídos a partir desses referenciais teóricos.

Destacaremos neste texto como estamos enfrentando essas novidades, na direção de uma educação que cumpre o que prescrevem nossos ideais e princípios constitucionais inclusivos.

O QUE HÁ DE NOVO

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria prima da educação escolar, está passando por uma re-interpretação.

Diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos, entendemos o mundo e a nós mesmos. Afinal, como nos lembra Pierucci (1999), vivemos, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que somos diferentes, pois temos pele, olhos, sexo, gênero, cabelos diferentes, famílias diferentes, hábitos, paladares, tradições, hábitos, estilos de vida singulares. Somos diferentes de fato, mas queremos ser agora, também, diferentes de direito: *o direito de ser, sendo diferente!*

De novas interfaces e conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural, está emergindo um novo paradigma do conhecimento.

Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações estão rompendo as

fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e sobre o mundo em que vivemos.

A escola diante dessas novidades não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Não pode muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

Como nos aponta Santos (1998), a comunidade acadêmica, não pode continuar a pensar que existe apenas um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, e que todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que é contestado em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. Em uma palavra, o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. A idéia de que o nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e aproximar-se de outras formas de entendimento, perdendo a posição hegemônica em que se mantém, por ignorar o que foge aos seus domínios.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar.

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Com isso, exclui aqueles que ignoram o conhecimento por ela valorizado; entendendo que a democratização é massificação de ensino; não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos; não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações (Morin, 2001) dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos igualmente uma

visão do essencial e do global. Se o que pretendemos é que a escola seja “mais que especial”, é urgente que seus planos se redefinam, visando a uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas.

O pensamento disjuntivo é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola. Nesse sentido, é imprescindível questionar esse modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados.

Os planos educacionais, em todos os seus âmbitos, requerem que se adotem outros referenciais teórico-metodológicos e a idéia de complexidade proposta por Morin (2001) parece ser uma das mais desejáveis nesse sentido. Para esse autor, o pensamento complexo é aquele que, segundo o sentido original do termo, é “tecido junto” (Morin, 2001), existindo complexidade quando os componentes do todo são inseparáveis e sustentados por uma trama interdependente e interativa entre essas partes e o todo e o todo e as partes.

O conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes, em redes de entendimento e não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer a multidimensionalidade dos problemas e de suas soluções. Contrariamente, o ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer as suas inter-relações.

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico da Modernidade, que desconsidera o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes – e em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais, em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois “não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (p.99).

Se o pensamento complexo é essencial para que se produzam novidades e conhecimentos de sustentação e de defesa de uma escola para todos, os estudos culturais contemporâneos (Silva, 2000; Hall, 2000; Mc Laren, 2000) são indispensáveis, quando se discutem os processos inclusivos escolares. Dessas discussões emergem as diferenças, a identidade. Temos igualmente de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!

O desejo da homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas e destruiu muitas diferenças que consideramos, hoje, valiosas e importantes. Ao nos referirmos, hoje, a uma cultura global, parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento de suas raízes, como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais. Há, pois, um sentimento de busca das raízes e de afirmação das diferenças. Devido a isso, contesta-se hoje a Modernidade nessa sua aversão pela diferença.

Ocorre que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas; há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), “[...] num debate multicultural, nessa tal configuração cognitiva que proponho, é preciso, como princípio de conversa, aceitar um imperativo temos o direito a ser iguais

quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

A identidade fixa, estável, acabada, própria do sujeito cartesiano unificado e racional também está em crise (Hall, 2000). No entanto, ao destacar os essencialismos identitários, muitos movimentos sociais das minorias clamam pela inclusão, mas “biologizando” raça, gênero, sexualidade. (Woodward, 2000).

A idéia de identidade móvel desconstrói o sistema de significação escolar excludente, normativo, elitista atual, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.

O processo de normalização, pelo qual a Educação Especial tem proclamado o seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” (Silva, 2000) como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Temos, portanto, de assumir uma posição, contrariando a perspectiva de que a identidade “normal” como uma força homogeneizadora do alunado, nas escolas..

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos. Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. A diferença é, pois, o conceito que se impõe, quando defendemos a tese de uma escola única e para todos.

Pensamos como Silva (2000) e Serres (1993), que a mistura, a hibridização, a mestiçagem desestabilizam as identidades e esta é uma estratégia que provoca o questionamento de toda e qualquer fixação da identidade. De fato, são as identidades naturalizadas que dão estabilidade ao mundo social.

Ao nosso ver e diante dessas novidades, os movimentos em favor da inclusão, dentre os quais os educacionais/escolares, devem seguir outros caminhos que os propostos por nossas políticas (equivocadas?) de inclusão, pois não só acreditamos nas ações que contestam as fronteiras entre o regular e o especial, o

normal e o deficiente, enfim os espaços simbólicos das diferentes identidades, como temos sustentação legal para efetivá-las.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS E BREVE QUADRO SITUACIONAL

A evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma outra, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico, seguida da fase caracterizada pela inserção da educação especial em nosso sistema geral de ensino. Hoje, a proposta de inclusão total e incondicional de alunos com deficiências nas salas de aula do ensino regular é a mais nova opção desses serviços.

Todas essas fases influenciaram a construção do significado da educação especial entre nós. Há muitos educadores, pais e profissionais interessados que ainda a confundem como uma forma de assistência prestada por abnegados a crianças, jovens e adultos com deficiências. Outros a entendem como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar que se destinam a alunos com deficiência e/ou que não conseguem atender às expectativas e exigências da escola comum de ensino regular.

Só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado, participando de comissões, de coordenações, fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas com deficiência buscam afirmação e querem ser ouvidas, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes o suficiente, no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

As indefinições da clientela da educação especial justificam todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e à não discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral, assim como dos preconceitos e de políticas assistencialistas ainda praticadas.

A imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais acentua o caráter dúbio da Educação Especial. Ainda hoje fica patente a dificuldade de se distinguir o seu significado anterior do atual.

Essa indefinição faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e são, do nosso ponto de vista as maiores barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar.

AVANÇOS E IMPASSES DA LEGISLAÇÃO

A busca de uma interpretação das nossas leis educacionais nos remeteu a um estudo da Constituição Federal de 1988² (Brasil, 1988), que elucida muitas dessas controvérsias e respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência.

Quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, 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 (Brasil, 1988, art. 3º, inciso IV), a Constituição garante expressamente o

² Trata-se de um grupo de trabalho formado de pais e profissionais da Educação, do Direito, reunidos pela Procuradoria Geral da República dos Direitos do Cidadão e da Procuradoria da República em São Paulo, em 2002, e do qual resultou o documento "O acesso de alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular".

direito à igualdade (Brasil, 1988, art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito é indisponível e do aluno – o sujeito da educação – e deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Nossa Constituição também elegeu como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, inciso I), 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” (Brasil, 1988, art. 208, inciso V).

Quando garante a todos o direito à Educação e ao acesso à escola, dizem os nossos juristas, a Constituição Federal (Brasil, 1988) não usa adjetivos. Assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Apenas estes dispositivos bastariam para que ninguém pudesse negar a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula que qualquer outra criança ou adolescente. Mas o argumento que vem logo em seguida é sobre a impossibilidade prática de tal situação, notadamente diante da deficiência mental.

Ocorre que, quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos os alunos, sem exceções, e em um mesmo ambiente, o qual pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania (Brasil, 1988, art. 205). De fato, sem estas condições, não poderíamos nos referir a uma educação com esse mote.

No Capítulo III: “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, artigo 205, a Constituição prescreve: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Em seu Artigo 208, esclarece 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” (Brasil, 1988).

Na LDB (Brasil, 1996, artigos 58 e seguintes) consta que o “atendimento educacional especializado” é necessariamente diferente do ensino escolar e próprio para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das 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 “Braille”, uso de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

Segundo a concepção inclusiva e a lei, esse atendimento deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência nas escolas comuns da rede regular³, pois este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo.

MAS AS COISAS NÃO SÃO TÃO SIMPLES ASSIM...

Nossa Constituição (Brasil, 1988) admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos.

Mas, na LDB (Brasil, 1996, artigos 58 e seguintes) consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível [...] “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração em classes comuns do ensino regular” (art.59, 2º).

³ O termo “regular” no entendimento esboçado no Parecer CNE/CEB nº 11/00 (pág. 132, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...] *é, em primeiro lugar, o que está ‘sub lege’, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo.* Em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira.

A necessária evolução interpretativa de nossas normas educacionais terá, pois, que ultrapassar as controvérsias entre nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e a Constituição Federal (Brasil, 1988).

De fato a substituição do ensino regular pelo ensino especial não está de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), que prevê atendimento educacional especializado, conforme vimos, e não educação especial e somente prevê esse atendimento para os portadores de deficiência, justamente por tratar-se do oferecimento de instrumentos de acessibilidade ao ensino.

Além do mais, essa interpretação equivocada, que admite a substituição, contradiz a própria LDB, em seu artigo 4º, inciso 12 e em seu artigo 36 (Brasil, 1996). A Constituição também determina que o acesso ao Ensino Fundamental seja obrigatório (Brasil, 1988, art.208, inciso I) e não admite que o ensino fundamental seja oferecido em local que não seja escola (Brasil, 1988, art. 206, inciso I).

Outra situação conflitante se estabelece quando a LDB não se refere, em seus artigos 58 e seguintes, a “atendimento educacional especializado” (Brasil, 1996), mas a educação especial. Ocorre que os termos “atendimento educacional especializado” e “educação especial” para a Constituição (Brasil, 1988), não são sinônimos. Se o legislador constituinte quisesse referir-se ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, ou melhor, à Educação Especial, teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo “Do Direito à Ordem Econômica e Social” (Brasil, 1969) .

No texto constitucional de 1969 (Brasil, 1969), ficava garantido “aos deficientes o acesso à Educação Especial” e, assim sendo, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à Educação em geral, ou melhor, não eram titulares desse direito. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram considerados titulares do direito à Educação Especial, matéria tratada no âmbito da assistência. O fato de na atual Constituição (Brasil, 1988) esse direito ter sido ampliado, constitui, com certeza, um significativo avanço para a educação dessas pessoas.

Em decorrência dessa inovação e para não ser inconstitucional, a LDB (Brasil 1996), ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo atribuindo-lhe uma nova significação/conceituação, baseada no que a Constituição (Brasil, 1988) estabelece ao prever o atendimento educacional especializado e não Educação Especial, em capítulo destacado da Educação.

Quando nos referimos a uma nova conceituação para a Educação Especial é porque esta sempre foi entendida como a modalidade de ensino que pode substituir os serviços educacionais comuns.

Nesse sentido é bom lembrar que, conquanto muitas crianças e adolescentes apresentem diferenças bastante significativas, este atendimento não pode substituir o escolar para pessoas em idade de acesso obrigatório à escola e que esses alunos têm, como qualquer outro, direito indisponível de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado. A educação inclusiva é, pois, uma possibilidade de se cumprir esse direito constitucional nas escolas comuns.

Posterior à LDB (Brasil, 1996), surgiu uma nova legislação, que revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias. Trata-se da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, celebrada na Guatemala (Organização dos Estados Americanos, 1999). O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 (Brasil, 2001), e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. Este documento, portanto, tem valor de norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

A importância dessa Convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte

das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Organização dos Estados Americanos, 1999, art. I, nº 2, "a").

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" (Organização dos Estados Americanos, 1999, art. I, nº 2, "b").

Como em nossa Constituição consta que a educação que visa ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988, art. 205), qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma "diferenciação ou preferência" que estaria limitando, "em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas."

Essa norma, portanto, não se coaduna com a LDB/1996, que diferencia a educação com base em condições pessoais do ser humano, no caso a deficiência, admitindo a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes especiais. Ademais, a LDB não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, limitando-se a prever as situações em que se dará a Educação Especial, normalmente, na prática, por imposição da escola ou rede de ensino a que pertence.

A Convenção da Guatemala exige, também, uma re-interpretação da LDB, e essa afirmação é feita com base no fato de que a referida Convenção deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como

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

humanos e suas liberdades fundamentais (Organização dos Estados Americanos, 1999, art. I, nº 2, "a").

Esse novo documento 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 (Organização dos Estados Americanos, 1999, art. I, nº 2, "b").

Pode-se até admitir as "diferenciações ou preferências" em algumas circunstâncias, mas jamais a exclusão ou restrição, se o motivo for deficiência.

Mesmo que o encaminhamento a escolas e classes especiais não seja visto como uma exclusão ou restrição, mas como uma "diferenciação", se em nossa Constituição consta que educação é aquela que visa ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988, art. 205), qualquer dificuldade de acesso a um ambiente marcado pela diversidade, seria uma diferenciação ou preferência limitantes do direito à igualdade das pessoas com deficiência.

Em uma palavra, essa Convenção reforça a necessidade de se dar uma nova interpretação à nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de forma a não mais permitir a substituição da educação regular por uma especial.

Por outro lado, mesmo que o atendimento educacional especializado precise ser prestado em salas de aula ou ambientes segregados, ele só poderá ser oferecido mediante a aceitação da pessoa com deficiência ou de seu responsável, não estando ela, como frisa a Convenção da Guatemala, obrigada a aceitar o tratamento diferenciado.

E COMO FICAM AS ESCOLAS ESPECIAIS E INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS?

Pela LDB, em seu título V, "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino". De acordo com o artigo 21 a Educação Escolar é composta da Educação Básica e do Ensino Superior. A

Educação Básica, por sua vez, é composta dos seguintes Níveis Escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1996).

Ao tratar dos níveis da Educação Básica, a LDB deixa claro que a única modalidade da Educação Básica que pode oferecer certificado de conclusão equivalente ao Ensino Fundamental e ou Médio é a Educação de Jovens e Adultos. Conforme seu artigo 37, é aquela destinada a jovens e adultos "que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (Brasil, 1996)

Outras modalidades estão previstas em lei, mas estão fora da Educação Básica, ou seja, não podem oferecer certificação equivalente ao Ensino Fundamental ou Médio, como por exemplo, a Educação Profissional e a Educação Especial.

Assim sendo, é correto o entendimento tradicional de que a Educação Especial *perpassa* os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui o próprio nível, sendo o atendimento educacional especializado, um instrumento, complemento, que esta modalidade oferece e que deve estar sempre disponível na Educação Básica e Superior

Uma escola/instituição é reconhecida como especial justamente pelo tipo de atendimento educacional especializado que oferece. Portanto, não pode substituir a escola comum. E para que qualquer dúvida nesse sentido seja esclarecida, uma escola reconhecida como "especial" não pode oferecer Ensino Fundamental porque, conforme visto, a Educação Especial não se constitui em nível de ensino. Embora regularizada ou oficializada como escola especial, não significa que esta escola possa se tornar uma escola de Ensino Fundamental.

Vale lembrar ainda, conforme bem esclarece a LDB em seu artigo 60, que as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial (Brasil, 1996).

Por isso cabe lembrar que a instituição filantrópica, ainda que ofereça atendimento educacional especializado, deve providenciar imediatamente a matrícula das pessoas que atende, pelo menos daquelas em idade de 07 a 14 anos, em escolas comuns

da rede regular de ensino. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite, na matrícula inicial, é preciso que lhes seja garantida matrícula em escolas comuns, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nada impede que, em período distinto daquele em que foram matriculadas no ensino regular, continuem a freqüentar a instituição, para serviços clínicos e de apoio e/ou serviços de atendimento educacional especializado, para receberem o que não é próprio dos currículos de escola comum.

Quanto ao caso de alunos em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem o ensino obrigatório em tal situação podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal (Brasil, 1987), que trata do crime de abandono intelectual. É possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação possam incorrer nas mesmas penas (art. 29, CP). O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência recusada por uma escola comum (o que também é crime, art. 8º, Lei 7.853/89) e silencia a respeito, não denunciando a situação.

Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o direito de acesso à escola. Para cumprir o papel de assegurar aos seus assistidos o direito à educação e considerando o grave fato de que a grande maioria das escolas comuns da rede regular se dizem “despreparadas” para receber essa nova clientela, a instituição especializada deve propiciar conhecimentos/esclarecimentos aos professores dos alunos que encaminharem às escolas comuns.

Mas, é importante frisar que quaisquer apoios e conhecimentos propiciados à escola comum e a esses alunos inseridos não se constituam em “reforço escolar”, como comumente ocorre, dado que a escolarização desses alunos não compete às instituições, mas ao ensino comum.

Se houver resistência das escolas comuns da rede regular em aceitar as matrículas ou manter as já existentes, mesmo com o apoio das instituições especializadas, os dirigentes destas devem

orientar e acompanhar os pais para denunciarem o fato aos órgãos do Ministério Público local.

O sistema oficial de ensino, por meio de seus órgãos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, devem dar às chamadas “escolas especiais” um prazo para que adotem as providências necessárias, de modo que suas práticas educacionais possam atender à Constituição Federal (Brasil, 1988) e à Convenção Interamericana celebrada na Guatemala (Organização dos Estados Americanos, 1999).

Para dar cumprimento à Convenção da Guatemala, não há necessidade de revogação expressa da Nova LDB, pois a sua revogação, no que se refere à Educação Especial, já ocorreu com a internalização da Convenção à nossa Constituição. Mas nada impede, segundo a opinião mais recente de nossos juristas, que os órgãos responsáveis pela emissão de atos normativos infralegais e administrativos relacionados à Educação (Conselhos de Educação de todos os níveis, Ministério da Educação e Secretarias), emitam diretrizes para a educação básica, em seus respectivos âmbitos, considerando os termos da Convenção da Guatemala no Brasil, com orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade a todas as crianças e adolescentes.

Para as crianças de 0 a 6 anos, cujo enfoque do atendimento é a educação precoce, não se deve dispensar, quando necessários, os atendimentos clínicos individualizados, bem como o aprendizado e apreensão de formas específicas de comunicação em obediência ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Mas esse atendimento não pode ser oferecido de modo a impedir o acesso do aluno ao ensino infantil comum, pois este ambiente escolar é o que propicia uma maior estimulação ao desenvolvimento global da criança.

Adolescentes e adultos maiores de 14 anos, além dos cursos profissionalizantes e outros que eventualmente ofereça, as instituições especializadas devem incentivar a matrícula desses alunos em escolas comuns, realizar convênios com cursos profissionalizantes ou de Educação de Jovens e Adultos para continuar garantindo a inclusão, nessa faixa etária.

Quanto a adolescentes e adultos com idade para o trabalho, é importante facilitar a inserção efetiva no mercado de trabalho por meio de capacitação e de apoio jurídico em casos que necessitem de interdição judicial, incentivando, sempre que possível, a interdição parcial para que a pessoa possa continuar exercendo atos de cidadania.

Vale também lembrar que a prática chamada de “inclusão ao contrário” não procede e tem sido uma “saída” para os que querem manter a escola especial nos seus velhos moldes, porém maquiada, para disfarçar a continuidade de sua existência. A inclusão às avessas já acontece veladamente, dado o número elevado de alunos com problemas de aprendizagem e de disciplina que freqüentam as escolas e classes especiais sem serem pessoas com deficiência!

Escolas mistas, constituídas por grande número de alunos com a mesma deficiência e outras sem deficiência lá inseridas, não atendem ao propósito de se freqüentar um ambiente educacional que replica a sociedade na sua heterogeneidade

ACESSIBILIDADE AO CONHECIMENTO

É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem as diferenças, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações.

O acesso a todas as séries do Ensino Fundamental (obrigatório), sendo incondicionalmente garantido a todos os alunos, implica em educação de qualidade, ou seja, práticas pedagógicas que necessariamente reconhecem e valorizam as diferenças. Por esses motivos, os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, 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.

Já o Ensino Médio, os cursos profissionalizantes, aqueles voltados para o ensino de jovens e adultos e os chamados “cursinhos”, tradicionalmente voltados para a preparação aos exames vestibulares, terão de representar opções válidas, para que alcancemos o objetivo de atender a todos os alunos que concluíram o Ensino Fundamental, de acordo com o perfil e aptidão de cada um.

Todos os serviços de apoio especializado, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema Braille e 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 que tem alunos com deficiência.

Os cursos de preparação de professores, do Magistério às Licenciaturas, devem dar-lhes a consciência e a formação necessárias para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem deficiências, sem oporem tantas resistências como é usual.

Já os cursos de formação de professores especializados em Educação Especial devem ser voltados exclusivamente para a preparação dos professores, de modo que possam se dedicar ao atendimento educacional especializado, respaldando o aluno a prosseguir seus estudos nos níveis de escolarização regulares. Essa formação capacita-os a ensinar Braille, LIBRAS e outras técnicas que facilitem o acesso da pessoa com deficiência ao ensino, além de outros conhecimentos, técnicas, ferramentas próprias do atendimento educacional.

Os órgãos oficiais responsáveis pelo reconhecimento, credenciamento, autorização ou renovação de quaisquer desses atos, não podem deferir os respectivos pedidos das instituições de ensino que não preencherem os aspectos fundamentais aqui elencados, bem como deverão deferir prazos para que as escolas interessadas procedam às adaptações necessárias para a formação de profissionais dedicados a esse atendimento específico.

A Lei 7.853/89, o Decreto 3.298/99 e outras normas infraconstitucionais e infralegais, refletem certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal (Brasil, 1988) e dessa Convenção, recém promulgada no Brasil. Eles ainda refletem uma época histórica em que a “integração” (movimento no qual é o cidadão com deficiência quem tem que se adaptar à sociedade e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão) esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Este movimento de “integração” é a contraposição do atual movimento mundial de “inclusão”. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade quem deve criar condições para evitar que ocorra a exclusão. Entende-se, então, por que os termos constantes de tais normas visam garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”.

Hoje sabemos, por uma interpretação progressiva das leis e fundamentada em princípios e objetivos constitucionais de “promoção do bem de todos, sem qualquer discriminação”, que essas normas, quando falam em “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, só podem estar se referindo a pessoas com severos comprometimentos de saúde. Pessoas em estado de vida vegetativa, sem quaisquer condições de interação com o meio externo, que não são sequer público-alvo das chamadas escolas especiais, pois necessitam de cuidados de saúde que as impedem, ao menos temporariamente, de receberem educação escolar.

Mesmo que não consigam aprender os conteúdos *tradicionalmente* transmitidos, que são também muito importantes, mas não podem ser o único objetivo da escola, há que se dar também às pessoas com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações.

Todos nós precisamos (e muito mais ainda essas pessoas) dessa convivência. Além disso, os conhecimentos que elas conseguirem assimilar em um ambiente escolar comum e desafiador, não terão a mesma qualidade dos adquiridos em um ambiente segregado. Mas, nada impede que esses alunos recebam atendimento educacional especializado como complemento e apoio ao seu processo escolar.

Por outro lado, alunos de escola comum, ao conviverem naturalmente com pessoas que têm deficiências mais severas, certamente serão muito beneficiados, tanto no aspecto humano como pedagógico, por conviverem com esses novos colegas em suas turmas.

A ATUAÇÃO DO LEPED

CONSTRUINDO ESCOLA ABERTA ÀS DIFERENÇAS

Os pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/Unicamp têm trabalhado no sentido de transformar a inclusão escolar de intenção em realidade.

Nossos estudos estão voltados para o conhecimento das condições que favorecem à inclusão de alunos com e sem deficiência.

Muitos desses estudos foram concluídos e há outros em andamento. São teses, dissertações e outros trabalhos científicos que orientamos na Faculdade de Educação e que constituem um acervo importante de trabalhos relativos à inclusão escolar.

O conhecimento que produzimos fundamenta os nossos projetos de extensão em redes de ensino público que adotam o referencial inclusivo em suas políticas educacionais e as disciplinas que ministramos no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp/SP, desde 1993.

Os estudos desenvolvidos pelo LEPED evidenciam que o ensino na maioria das escolas comuns de ensino regular não corresponde ao que é necessário para que a inclusão se concretize, pois essas escolas geralmente adotam medidas excludentes quando se defrontam com as diferenças.

O que existe são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, turmas de aceleração, escolas especiais, professores itinerantes etc.).

Os professores que não estão recebendo alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo para enfrentar a tarefa.

Existem também escolas que não acreditam nos benefícios que os alunos com deficiência poderão auferir da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em todos esses casos, o que fica evidente é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e de aplicações educacionais compatíveis com o grande desafio imposto pela inclusão.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacaremos as que consideramos primordiais e que foram retiradas de nossas experiências em redes de ensino nas quais coordenamos projetos de transformação das escolas para atender às diferenças.

Atuamos na formação em serviço de professores: a) colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam; b) garantindo tempo para que todos os alunos possam aprender o que for possível, de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; c) abrindo espaço nas escolas para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por alunos, professores, administradores, funcionários, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; d) estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos; e) elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Nos locais em que houve, de fato, mudanças no modo de se organizar pedagogicamente a escola para todos os alunos, constatamos que a inclusão foi, é e será bem sucedida. Onde não houve essas mudanças, mas apenas o acesso à escola comum de alunos com deficiências e/ou dificuldades de aprender, a inclusão não aconteceu.

Concluimos em nossos estudos que mudar a escola não é justapor os serviços da Educação Especial às salas de aula de ensino regular, como o apoio de professores itinerantes, os currículos, atividades e avaliações adaptadas. Trata-se de se adotar novas medidas para atender às diferenças de todos, medidas essas que não sejam excludentes, tais como as provas e outras avaliações de caráter classificatório, o ensino disciplinar, a fragmentação dos tempos escolares em séries, entre outras, sobejamente conhecidas e praticadas em nossas escolas, ainda! Não há como acolher todos os alunos em escolas que selecionam, reprovam, marginalizam o ensino de alguns alunos em classes e programas à parte dos demais colegas.

O sucesso da inclusão tem a ver com a inversão de uma prática pedagógica que é, equivocadamente, concebida e adotada para atender às diferenças em uma turma de alunos. Refiro-me **ao ensino individualizado**. Essa prática também passou a ser um dos motivos pelos quais se criticam as salas de aula numerosas quando nelas existem alunos com deficiência.

Não é possível individualizar o ensino para quem quer que seja, na medida em que não conseguimos controlar, de fora, o processo de compreensão de outra pessoa.

A aprendizagem é individualizada pelo aluno, não sendo ditada e nem comandada, definida ou adaptada por ninguém de fora. Em outras palavras, o aluno individualiza, naturalmente a sua aprendizagem, quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para que pense, decida, realize suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades. O ensino individualizado, adaptado pelo professor, rompe com essa lógica emancipadora e implica escolhas e intervenções do professor que passa a controlar, de fora, o processo de aprendizagem. O que almejamos é que as intervenções do professor sejam direcionadas para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas, mas sem retirar-lhe a condução de seu processo educativo.

EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Recomendamos em linhas gerais o que segue, para que esses alunos tenham acesso às escolas e ao conhecimento:

- *quanto à surdez e deficiência auditiva:*

Caso exista um aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado em uma escola de ensino regular, ainda que particular, esta deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete de língua de sinais e de outros profissionais (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de ensino regular. Se for uma escola pública, é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais terão de providenciá-los com urgência.

Estes custos são computados nas despesas gerais da instituição de ensino, pois ela está obrigada a oferecer uma estrutura escolar adequada a todos os seus alunos com e sem deficiência. Para as instituições de ensino superior, existe a Portaria do MEC 3284/2003 (Brasil, 2003), que traz esclarecimentos quanto a estas obrigações e condicionam o próprio credenciamento dos cursos oferecidos ao cumprimento de seus requisitos.

Ainda para a surdez e a deficiência auditiva, além do intérprete, a escola deve providenciar para a criança que ainda não saiba e cujos pais tenham optado pelo uso de LIBRAS, um instrutor de LIBRAS, de preferência surdo.

Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem de língua de sinais pode acontecer na sala de aula desse aluno e ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver comunicação entre todos.

Lembramos que os convênios com a área da saúde são extremamente importantes para que o diagnóstico da deficiência auditiva seja feito o mais cedo possível. Assim, desde o atendimento em berçário, o bebê surdo ou com deficiência auditiva, deve receber estímulos visuais que são a própria introdução ao aprendizado da língua de sinais. Os alunos que optaram pela oralização são encaminhados a serviços de fonoaudiologia que lhe possibilitem aprender a falar.

- *quanto à deficiência física*

Para possibilitar o acesso de pessoas com deficiência física, toda escola deve eliminar suas barreiras arquitetônicas, tendo ou não alunos com deficiência matriculados no momento (Leis 7.853/89, 10.048 e 10.098/00).

A adoção da Comunicação Alternativa/Aumentativa é essencial, principalmente para alunos com paralisia cerebral e que apresentam dificuldades funcionais de fala e escrita. Essa comunicação complementa ou oferece alternativas para a fala de difícil compreensão ou inexistente (pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis) e ainda prevê estratégias e recursos de baixa ou alta tecnologia que promoverão acesso ao conteúdo pedagógico (livros digitais, *softwares* para leitura, livros com caracteres ampliados) e facilitadores de escrita, no caso de deficiência física, com engrossadores de lápis, órteses para digitação, computadores com programas específicos e periféricos (mouse, teclado, acionadores especiais).

- *quanto à cegueira ou à deficiência visual*

O aluno em uma dessas condições precisa de material didático especializado, como regletes, *soroban*, além do aprendizado do código Braille, e de noções sobre mobilidade e locomoção, atividades de vida diária. Ele também tem o direito de conhecer e de aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores

Os professores e demais colegas de turma desse aluno também podem, se quiserem, aprender o Braille, com instrutores, assim como a utilizar as demais ferramentas e recursos especificados, pelos mesmos motivos aventados no caso de alunos surdos ou com deficiência auditiva – provocar e ampliar as interações sociais e intelectuais entre a turma e a pessoa com deficiência.

Para as escolas públicas, o próprio Ministério da Educação tem um programa que possibilita o fornecimento de livros didáticos em Braille. Além disso, em todos os Estados estão sendo instalados centros de apoio educacional especializado e que devem atender

às solicitações das escolas públicas. Se for uma escola particular, da mesma forma, ela providenciará o material às suas expensas ou através de convênios com entidades assistenciais.

- *quanto à deficiência mental*

Este segmento de alunos parece ser o maior problema da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. cremos, contudo, que esses alunos constituem mais uma provocação para a transformação e melhoria do ensino escolar em todos os seus níveis.

Nossa Constituição determina que deve ser garantido a todos o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (Brasil, 1988, art. 208, V). Assim, independentemente da presença de pessoas com deficiência, é comum existir numa mesma sala de aula pessoas com diferentes níveis de capacidade intelectual.

Em pesquisas que realizamos nas redes de ensino em que estamos ou não atuando diretamente, a maioria dos professores continuam a esperar de todos os alunos o mesmo “rendimento”, esquecendo-se então de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que os alunos são pessoas diferentes umas das outras quando chegam à escola, lutam para que o processo escolar as tornem iguais. Esperam e almejam em cada série, ciclo, nível de ensino, que os alunos alcancem um dado padrão predefinido de desempenho escolar. Esse esforço compensatório, essa ânsia de nivelar o alunado segundo um modelo, uma norma pré-definida, levam, invariavelmente à exclusão escolar, não apenas dos alunos com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que eventualmente possam apresentar dificuldades/deficiências na compreensão de um dado conhecimento.

As práticas escolares usuais precisam ser revistas, porque são marcadas pelo conservadorismo, excludentes e inadequadas para o alunado que já temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis. Entre essas práticas, destacamos a avaliação da aprendizagem, que é das mais retrógradas e ineficientes e que precisa ser urgentemente redefinida e mudada.

De fato, não podemos mais categorizar o desempenho escolar como bom, regular, excelente, etc. a partir de instrumentos, medidas e terminalidades arbitrariamente estabelecidos pela escola. Esse modo de avaliar tem sido a grande sustentação dos que defendem o ensino escolar dividido em especial e regular, pois é com base nessas avaliações, entre outras, que um aluno é considerado apto ou não apto para freqüentar uma dessas modalidades de ensino, principalmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

Sabe-se hoje que as deficiências não podem ser medidas e definidas por si mesmas e por intermédio, unicamente, de avaliações e de aparatos educacionais, médicos e psicológicos conhecidos. Há que se levar em conta a *situação de deficiência*, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as dos ambientes em que ela está provisoriamente ou constantemente inserida. Esse novo conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS) reforça os princípios inclusivos de transformação dos ambientes de vida das pessoas em geral, inclusive o educacional, para que possam estar adequados a atender às peculiaridades permanentes e circunstanciais dos seres humanos. Segundo esse mesmo conceito, quando se deseja conhecer os motivos do sucesso ou do fracasso na aprendizagem de conteúdos escolares, é preciso analisar igualmente o ensino pelo qual foram ministrados. Os alunos são avaliados pelos progressos que auferiram nas diferentes áreas do conhecimento e a partir de seus talentos, habilidades naturais e construção de todo tipo de conhecimento escolar.

Os alunos com deficiência mental são naturalmente absorvidos em escolas comuns que já trabalham a partir destas novas maneiras de atuar pedagogicamente, como as que serão apresentadas a seguir.

Não existem receitas prontas para atender a cada deficiência ou necessidade especial que a natureza é capaz de produzir. Há milhares de crianças e adolescentes, cujas necessidades especiais são quase únicas no mundo todo. Assim, espera-se que a escola abra as portas para todos os alunos sem discriminações, condições ou preconceitos.

FINALMENTE

Como encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar?

As medidas comumente indicadas para combater a exclusão de alunos com e sem deficiências não promovem mudanças e têm como objetivo muito mais neutralizar os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das turmas do que potencializá-los, até que se tornem insustentáveis, obrigando as escolas a buscar novos caminhos educacionais que, de fato, atendam à pluralidade do coletivo escolar.

Enquanto os professores do ensino escolar (especialmente os do Ensino Básico) persistirem:

- propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma;
- ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série;
- adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas;
- propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo adesão do professor às inovações;
- organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula;
- considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno, não termos condições de ensinar a turma toda, reconhecendo e valorizando as diferenças na escola.

Essas práticas configuram o velho e conhecido ensino para alguns alunos - e para alguns alunos, em alguns momentos, algumas disciplinas, atividades e situações de sala de aula.

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica.

O ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, no geral, infundados. O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem em um movimento vivo e dinâmico de fazer uma Educação que assume o “presente”, como tempo que concretiza a mudança do “alguns” em “todos”, da “discriminação e preconceito” em “reconhecimento e respeito às diferenças”. É um ensino que coloca o aluno como foco de toda a ação educativa e possibilita a todos a descoberta contínua de si e do outro, dando sentido ao saber/sabor de educar.

Pensamos que já é tempo de garantir o *direito de ser, sendo diferente*, de todos os alunos e de reconhecer a exclusão não apenas dos que já estão nas escolas, mas daqueles que estão fora, por tudo o que elas têm de injusto e discriminador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código penal**. Organização dos textos, notas, remissivas e índices por Juarez Oliveira. São Paulo : Saraiva, 1987.

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília : Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto legislativo n.198, de 13 de junho de 2001. Aprova o texto da convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15/06/2001. p. 000004, c. 2

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 out. 2001. p. 000001, c. 1.

BRASIL. Decreto n. 3298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. seção 1, p. 10

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 01, de 1969. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 out. 1969.

BRASIL. Lei 10.048, de 08 de novembro de 2000. Da prioridade de atendimento as pessoas que especifica, e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 nov. 2000. p. 000001, c.1.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e da outras providências.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. p. 00002, c. 1.

BRASIL. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989, seção 1, p. 19.209.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação . Portaria n. 3284 de 07 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p.12

CERTEAU, M. de **A invenção do cotidiano, artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis : Editora Vozes, 1999.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2000

MC LAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Maria Moraes e Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro : Bertrand/Brasil, 2001

MORIN, E. Educação e Cidadania. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S. de; PETRAGLIA, I. (orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 149-167.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Assembléia Geral. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência**, 28 de maio

de 1999, AG/doc. 3826/99. Guatemala, 1999

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo : Editora 34, 1999

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos, 1995. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven_1.html>.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista de estudos avançados**, São Paulo, maio/ago. 1998.

SERRES, M.. **Filosofia mestiça; Le tiers-instruit**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. São Paulo : Editora Nova Fronteira, 1993.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis : Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução técnica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis : Vozes, 2000. p 7-72.

RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA: DISTÂNCIA ENTRE INTENÇÃO E GESTO

Bárbara PEREIRA¹

“Investir na educação é a base para o desenvolvimento de um país.” Esta frase anda circulando nos cadernos de economia de alguns jornais, principalmente nas vozes de economistas que fazem projeções sobre o desenvolvimento econômico brasileiro. Mas a idéia, obviamente, não é nova. Qualquer cidadão provavelmente responderia imediatamente a qualquer simples enquête que pergunte: O que você sonha para o seu filho ? “Que ele estude e seja alguém na vida” é, certamente, a afirmação mais ouvida, principalmente entre as pessoas com baixo poder aquisitivo. Talvez porque tenham certeza de que, para eles, o acesso à educação é sempre difícil. Mas todos sabem que sem educação não há avanços, sejam pessoais ou coletivos. Então, o que há com a imprensa brasileira que tem abordado o tema de maneira superficial? Por que os jornais de grande circulação, de um modo geral, não reservam ao assunto o espaço devido? Por que, quase sempre, a educação concorre com as outras notícias nas chamadas editoriais de cidade ? Se o tema há anos é considerado importante para o crescimento de um país como o Brasil, por que muitos profissionais da imprensa ainda insistem na resposta: “É preciso

¹ Jornalista – coordenadora editorial e apresentadora do Programa Salto para o Futuro – TV Escola/TVE-RJ - Contatos: 2266-6197 (residência) – 9143-4608 (celular)

ter “gancho”? A maneira como um governo educa o seu povo não é assunto para os jornais impressos e televisivos?

Durante conversas informais com alguns jornalistas, principalmente de veículos impressos, ouvi que a ausência de uma cobertura mais intensa sobre Educação “é um reflexo do descaso com que a própria sociedade enfrenta o assunto”. Sendo assim, esse suposto descaso não seria o tema perfeito para ser retratado e tratado nas páginas dos jornais? Discutir a importância da redescoberta da educação pública para a evolução de um povo que, durante anos, viu a elite receber uma educação diferenciada: escolas melhores para quem supostamente pensaria o futuro da nação, escolas não tão boas para os que trabalhariam em serviços que não exigissem qualificação. A velha polaridade entre o saber-pensar e o saber-fazer.

Num país que já passou – e passa – por várias reformas educacionais e algumas leis de diretrizes e bases – a última editada em 1996 – é, no mínimo, curioso que o assunto ainda não tenha uma editoria especializada na maioria dos jornais impressos, ou pelo menos nos de tiragem significativa, e nas emissoras abertas de televisão, um veículo considerado a principal fonte de informação para milhões de brasileiros.

O sociólogo francês Pierre Bordieu (1997) diz em seu livro *Sobre a televisão : a influência do jornalismo nos jogos olímpicos* que “os jornalistas têm “óculos” especiais a partir dos quais vêem certas coisas e não outras; eles operam uma seleção e uma construção do que é selecionado” (p. 25). A afirmação de Bordieu incomoda a qualquer profissional atuante nas redações. O que é preciso descobrir – individual ou coletivamente – é se essas lentes estão ou não embaçadas, se o grau está ou não adequado. Inconscientemente ou não, ao deixar de incluir com frequência o tema educação na pauta das discussões da sociedade, muitos profissionais de comunicação acabam por não contribuir com reflexões importantes como a educação especial, a divulgação de suas propostas e a realidade que se apresenta nas escolas.

FÓRUM MÍDIA & EDUCAÇÃO

Em novembro de 1999, foi inaugurado um fórum para debater a cobertura que a mídia faz da educação no Brasil e analisar a importância que os meios de comunicação escritos abordam questões relacionadas à educação. Cerca de 150 pessoas, entre jornalistas e educadores, participaram de três dias de discussões com base em uma pesquisa solicitada por instituições como ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância), FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola), Instituto Ayrton Senna, Ministério da Educação e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) ao NEMP-CEAM-UnB (Núcleo de Estudos Sobre Mídia e Política, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília).

A pesquisa analisou 1.763 artigos, colunas, editoriais, notas e reportagens publicados em 62 jornais de circulação nacional e local, nos anos de 1997 e 1998. Concluiu que apenas cinco jornais (*Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *Jornal do Brasil*, *O Globo* e *Correio Braziliense*) foram responsáveis por 42% do total publicado. Apesar de ser considerado baixo o número de notícias referentes ao tema, a ANDI detectou que a cobertura da educação vem aumentando significativamente nos últimos anos, mesmo de que de forma incipiente.

O crescimento do jornalismo de Educação deve ser analisado em um contexto de grandes transformações econômicas, sociais e políticas, que colocaram essa área no centro de qualquer projeto de desenvolvimento, individual ou coletivo. A Educação hoje assume, em praticamente todo o mundo, uma importância inédita na história. (Unb, 1999, p. 35)

Mas, além da quantidade de reportagens veiculadas sobre o tema, a pesquisa procurou avaliar principalmente quais eram as fontes das quais os meios jornalísticos se valiam para produzir as notícias, como os jornalistas tinham acesso àquelas fontes, qual era o aprofundamento dado ao assunto e como era a abordagem. E apontou que a imprensa brasileira trilha caminhos aparentemente equivocados ao tratar o tema educação em suas páginas. Um deles, talvez o mais expressivo, é que a maioria das reportagens têm o governo como fonte.

A principal constatação da pesquisa do NEMP – que está longe de ser uma característica exclusiva do jornalismo educacional – é que quem comanda a pauta dos jornais são os órgãos oficiais. No caso, órgãos oficiais da Educação, com grande destaque para o MEC no período analisado. (Rossetti, 1999, p. 35)

O jornalista e observador da imprensa Alberto Dines também ressalta, embora com um certo exagero, que o jornalismo de gabinete não é uma exclusividade da área educacional. “O jornalismo brasileiro é de gabinetes, corredores ou grampos. Não se faz jornalismo de campo, na rua, *in loco*. Ou se faz muito pouco. E não é por falta de repórteres. Jornalismo sem reportagem é errático e aleatório”², afirma o autor do livro *O papel do jornal*.

Ao simplesmente reproduzir documentos e relatórios elaborados pelos governos em suas três esferas – municipal, estadual e federal – e não verificar a veracidade das informações passadas por suas fontes, alguns jornalistas deixam de cumprir um dos princípios fundamentais da profissão: o de investigar. Tem-se a idéia equivocada – dentro das próprias redações, inclusive – de que matéria investigativa é aquela em que envolve escândalos, desvios de recursos e que, principalmente, tenha a polícia como fonte preponderante. Para se fazer qualquer reportagem é preciso investigar. Apurar os fatos. E desvendar como aqueles números e percentuais apresentados nos relatórios se traduzem no dia-a-dia da sala de aula é importante para se conhecer, de fato, a realidade que as estatísticas não conseguem retratar.

Talvez a rotina de investigação e apuração, já incorporada aos hábitos de jornalistas de outras editorias, ainda não tenha sido suficientemente incluída no repertório de práticas do jornalistas que cobrem a educação. Se por um lado se trabalha com números e dados oficiais, mesmo que apresentem algum tipo de crítica em relação à realidade, as reportagens de campo, de um modo geral, limitam-se a constatar a falta de vagas, de professores ou de merenda escolar. A qualidade não é investigada. Um exemplo recente foi a divulgação, em agosto de 2003, por parte do INEP, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de

² Entrevista concedida a autora

uma pesquisa indicando um aumento de 30,6% no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares no ano de 2003 em relação a 2002³.

O fato foi divulgado sem que, em nenhum momento, a qualidade dessa inclusão fosse questionada. Em que condições as escolas estão recebendo essas crianças e adolescentes? Houve um preparo ou é apenas uma matrícula sem uma proposta pedagógica adequada? Será que há políticas educacionais voltadas para esse alunos? Qual é o universo de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais no Brasil? Esse percentual é significativo ou ainda há muitos fora da escola?

Uma investigação necessária que passa por questões de interesse da sociedade como o direito de crianças e adolescentes de terem acesso à educação pública de qualidade, em classes regulares, e a formulação de políticas públicas voltadas para todos que, ao meu ver, inclui também as metodologias aplicadas nas salas de aula. Um governo verdadeiramente comprometido com a educação oferece um ensino com propostas pedagógicas capazes de transformar os cidadãos que frequentam a escola em sujeitos críticos, com condições, inclusive, de ter capacidade de dar continuidade à construção do seu conhecimento.

ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO: PATINHOS FEIOS DAS REDAÇÕES?

O Brasil tem cerca de 57 milhões de alunos matriculados na educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. São quase 2,5 milhões de professores para atender as três etapas da educação. Defasagem idade-série, repetência, fatores que influenciam na aprendizagem, evasão escolar, classes multisseriadas, organização das séries por ciclos. Se a sociedade quiser saber como os impostos estão sendo gastos na educação básica, de que maneira os empréstimos das agências internacionais de financiamento estão sendo investidos ou se os pais simplesmente quiserem entender melhor o que seus filhos estão aprendendo, vão ter de procurar os veículos especializados. Como mostrou a pesquisa da ANDI (Agência de

³ disponível em <<http://www.inep.gov.br>>

Notícias dos Direitos da Infância), a imprensa só se interessa por esses assuntos se eles estiverem acompanhados de estatísticas ou de escândalos. O ensino superior é o alvo preferido das reportagens, com seus cadernos geralmente semanais cujas páginas têm os cursinhos pré-vestibulares como principais anunciantes.

São muitos os fatores que impedem leitores e telespectadores de receberem em suas casas informações mais aprofundadas sobre a educação no Brasil. As redações cada vez mais enxutas, o *dead-line* (o tempo que cada repórter tem para elaborar uma matéria) determinado, a diminuição do número de páginas nos jornais devido aos altos custos do papel e a conseqüente "concorrência" entre os fatos, seriam alguns pontos contra a ampla cobertura do assunto. Na hora de escolher o que entra e o que fica de fora das páginas e da telinha, repórteres e editores têm em mãos dezenas de assuntos considerados prioridades do dia: política, economia, os acontecimentos da cidade. A educação acaba sendo vista como matéria de "gaveta". A reportagem fica pronta para entrar no dia em que não houver tantas notícias factuais ou nos cadernos especiais de fim de semana. É claro que estamos falando de propostas pedagógicas, metodologias de ensino. Se houver o lançamento de algum programa por parte do governo a notícia será publicada, ainda que em poucas linhas.

A falta de uma formação adequada por parte do jornalista é um outro fator apontado como impeditivo, segundo Fernando Rossetti⁴, ex-repórter da área de educação da *Folha de S. Paulo*.

A temperatura da reportagem de educação é diferente. Tem uma natureza diferente. Não dá para concorrer em pé de igualdade com as notícias quentes, da geral. Deve ter um espaço específico para o assunto e profissionais capacitados. Geralmente quem cobre educação são os chamados focas, os recém-formados, quando deveria ser o contrário, avalia.

A avaliação do jornalista é mais do que válida. fazer a cobertura de um acidente, por exemplo, não exige muita reflexão em cima do fato. como aconteceu? quantos feridos ou mortos?

⁴ entrevista concedida a autora

quem aparentemente teria provocado? a que horas? quem viu? o que diz a polícia?

Não há muito o que fazer. O repórter deve apenas retratar o que vê. Levar ao leitor/telespectador um relato bem apurado dos fatos. Tente fazer esse mesmo exercício com algum assunto da educação. Lembro da primeira vez em que ouvi falar de pedagogia das competências durante uma reunião de pauta. Como traduzir o conceito para a televisão? Uma reportagem televisiva necessita de imagens. De que maneira, então, poderíamos mostrar ao telespectador uma proposta tão complexa a partir de imagens, sem cair na fórmula cansativa do vídeo didático? Foram necessárias quatro horas de reunião para chegarmos a uma conclusão.

Os assuntos da educação exigem do jornalista/comunicador uma reflexão profunda. É preciso digerir, internalizar, maturar. Não dá para simplesmente reportar os fatos. Conhecer um pouco do assunto, sobretudo, é fundamental.

INSTRUMENTALIZAR OS PROFISSIONAIS DA MÍDIA

Da mesma forma que existem cursos de jornalismo econômico, jornalismo político ou jornalismo esportivo, a idéia de criar um curso de jornalismo educativo já deveria ter sido desenvolvida por inúmeras instituições. Entretanto, pesquisando pelas universidades, não descobri nenhum. Durante um debate sobre o que seria um jornalismo educativo ouvi de uma companheira de profissão que “jornalismo educativo é ensinar o povo a não jogar papel nas ruas”. Isto é serviço, não educação. Enquanto alguns profissionais – é bom deixar claro que não são todos – não tiverem a idéia de que educação é mais amplo, podemos estar fadados a ter, ainda por muitos anos, uma cobertura que informa pouco e que não forma opinião nenhuma. E já que a iniciativa inexistente nos cursos de comunicação, o primeiro passo, em direção a uma convivência saudável para todos, poderia ser dado pelas instituições de educação. Conhecer a história da educação, principais diretrizes e atuais linhas pedagógicas são alguns dos tópicos que deveriam estar no currículo de formação dos comunicadores que trabalham com educação.

Vale ressaltar que ao estudar jornalismo o futuro profissional possui uma formação generalista, espera-se que ele possa conhecer um pouco de tudo. Algo que é quase impossível, para qualquer profissional. Tento recordar de algum momento do meu período acadêmico em que discutimos o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ingressei na faculdade em 91, portanto, logo após a criação do ECA – a *Declaração Universal dos Direitos Humanos ou mesmo a Constituição Federal*. Não houve. Verificasse, então, que o problema começa na base (e se quisermos ir além podemos constatar que começa na educação básica). A preocupação da maioria dos cursos – com raras exceções de instituições e de docentes – é com o mercado de trabalho. Valoriza-se uma prática profissional que, na verdade, vai ser mais do que aprendida e exercitada no dia-a-dia da profissão.

Ao fazer pós-graduação, muitos anos depois de ter concluído a graduação, descobri que nunca havia falado sobre o ser humano: as contradições, as relações com o meio-ambiente (entendendo esse meio como tudo o que o cerca) e a diversidade. Assuntos que de uma forma ou de outra, explicitamente ou não, estão nos jornais, nas revistas, no rádio e na televisão.

Promover uma formação continuada é dever do próprio jornalista, detentor de uma importante função social, ainda que trabalhe para um veículo que se move por lucro, da empresa que o emprega, mas também da sociedade. Neste caso, das instituições pertinentes: universidades, organizações governamentais e não governamentais. Afinal, a imprensa tem um papel relevante: o de observadora do que há de bom e de ruim nas relações sociais. E ao acompanhar comportamentos em diferentes setores, ela presta um serviço para a mesma sociedade; e quando estamos insatisfeitos com um determinado serviço podemos fazer sugestões para, obviamente, melhorá-los.

Somente criticar a mídia parece não ter dado bons resultados. Incorporá-la ao processo, compartilhando informações e juntando esforços, talvez, seja o caminho mais produtivo e eficaz.

RUÍDO NA COMUNICAÇÃO

A dificuldade de diálogo com profissionais da área educacional é outra que está na lista de entraves para uma boa cobertura da educação. Para alguns, isto explica o possível “desinteresse” da mídia pelos assuntos ligados ao tema. Um fator que não aparece em nenhuma pesquisa, mas que surge nas conversas com editores e repórteres. Alguns profissionais demonstram ter receio do assunto por achar que, geralmente, ele acaba ficando técnico demais. Um assunto mais conhecido nas redações como “pedagogês”.

No setor educacional, existe uma inadequação em falar com o jornalista. Há um problema de comunicação de jornalistas com educadores. Esse pessoal ainda não entendeu o que é comunicação. Os educadores têm uma inadequação de linguagens para se inserir nos veículos. E por um outro lado, você não tem profissionais com qualificação para cobrir os assuntos ligados à educação. Mas não dá para colocar o que o pessoal da academia quer... Se você ficar na abstração, não tem interesse, diz Fernando Rossetti⁵.

Pedagoguês ou preconceito? O fato é que, há quase cinco anos acompanhando a educação brasileira, não foram raras as vezes em que precisei convencer educadores de que é real a necessidade de uma adequação da linguagem acadêmica para o veículo televisivo.

É impossível apenas transcrever conceitos – geralmente complexos – sem que haja uma adaptação. A desconfiança é compreensível. Contudo, a desconfiança em relação a todos os profissionais dificulta ainda mais uma relação que pode, sim, ser de troca. Quando a fonte confia no trabalho do jornalista a parceria se torna um fator fundamental para uma reportagem de qualidade.

A IMPRENSA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Todos os anos, o programa em que eu trabalho – Salto para o Futuro, da TV Escola – procura fazer uma série voltada para a educação especial. Nos bastidores, quase sempre tivemos

⁵ *idem*

embates com consultores e educadores sobre o que poderia ou não ser dito ao abordar o assunto. Deficiente? Portador de deficiência? Alunos com necessidades educacionais especiais? Pessoas com deficiência? Confesso que o debate sempre me causou uma certa inquietação. Afinal, por que é preciso procurar expressões aparentemente mais adequadas para se referir a pessoas? Passei um tempo questionando o fato de especialistas no tema procurarem uma forma supostamente certa para se referir a crianças e adolescentes.

Isso, talvez, não demonstraria uma inabilidade da sociedade – os educadores inclusive – em lidar com o assunto? E mais: a proposta é realmente trabalhar as diferenças ou apenas ser politicamente correto? Numa sociedade que valoriza os rótulos, dizer que uma criança é aluna de uma educação especial também não seria estigmatizante? Afinal, todos são passíveis de receber uma educação especial, à medida que os processos de aprendizagem não são iguais.

As minhas dúvidas, são apenas dúvidas. Não têm o objetivo de criticar a atuação dos educadores que trabalham com o tema, muito menos de defender o texto jornalístico desrespeitoso aos princípios dos direitos humanos. Mas, de alguma forma, elas refletem as dificuldades enfrentadas pelos profissionais dentro das redações. Se os próprios especialistas possuem divergências, nada mais natural do que a imprensa se sentir perdida em meio a um tema delicado e acabar optando por seguir caminhos próprios: usar nomenclaturas que ela considere mais apropriadas ou mesmo adotar o que está na legislação vigente como, por exemplo, “portador de deficiência”.

Uma expressão inadequada de acordo com especialistas como Cláudia Werneck, uma das autoras do *Manual da mídia legal-comunicadores pela inclusão*, que defende a idéia de que “pessoas não carregam suas deficiências nas costas, necessariamente como um fardo e, de vez em quando, descansam delas para conseguir um trabalho mais bem remunerado, por exemplo.” (Werneck, 2003 p.50)

As palavras, em determinados contextos, podem ser sinalizadores de preconceitos de uma sociedade, embora, muitas

vezes, os cidadãos que integram essa mesma sociedade nem percebem o quanto estão impregnados de valores contrários a uma postura respeitosa em relação ao outro. Por isso, o uso de terminologias adequadas por parte da imprensa é necessário e, de certa forma, relativamente fácil de ser solucionado. Quase todas as grandes empresas de comunicação possuem um manual de redação com as principais orientações da linha editorial adotada pelos veículos. Orientações a serem debatidas e seguidas pelos profissionais que nela trabalham.

Portanto, uma parceria entre as organizações que discutem o tema juntamente com os responsáveis pela elaboração dos manuais, possivelmente, resolveria o impasse entre apenas ser politicamente correto e a criação, de fato, de uma cultura de respeito às diferenças. Saber as terminologias corretas deve ser consequência de uma reflexão em torno do assunto.

COMO DEVE SER A COBERTURA DO TEMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TV ?

Não acredito em fórmulas, acredito no bom senso. Em 2003, assisti a uma reportagem num jornal vespertino – prefiro não citar a emissora para não causar constrangimentos a ninguém – sobre uma menina cega que conseguiu entrar para uma classe regular, por meio de uma medida judicial. A proposta era válida, a concepção foi o problema. Imagens e expressões ressaltavam no telespectador sentimentos de piedade em relação a situação vivida pela criança. O tom de *aceitação* foi preponderante. Algo como “os coleguinhas da turma receberam fulaninha muito bem”. A criança não era vista como um sujeito de direitos. A matéria não tratava a situação com naturalidade e, sim, como um evento. Em reportagens com esse enfoque é comum o fundo musical – quase sempre uma melodia infantilizada ou triste – ajudar a construir a mensagem de que “a situação é inusitada”.

Tenho dificuldades em imaginar que o(a) repórter tenha construído a reportagem daquela maneira intencionalmente. A lógica do “vamos fazer o povo chorar” está mais para os programas que utilizam a notícia como entretenimento do que para os telejornais (vale um outro debate sobre a classificação desses programas como jornalísticos).

E mais: repórter raramente tem o poder de escolher a música que irá sonorizar a matéria. O sonoplasta é o profissional que entende do assunto, algumas vezes orientados por um editor ou diretor, se for um programa. A geração de profissionais da comunicação que hoje trabalha em televisão é relativamente nova. Cresceu assistindo TV, com tudo o que há de bom e de ruim no veículo. Portanto, é compreensível – longe de ser aceitável – o fato de que a maioria está apenas reproduzindo o que sempre assistiu, sentados nos sofás de suas casas. Já que muitos não tiveram em sua formação um debate consistente sobre o assunto, como vimos anteriormente.

E ao falar mais especificamente de televisão, devemos lembrar que existem inúmeros profissionais que nem sempre são jornalistas e que compõem a equipe, a exemplo dos sonoplastas. Existem programas que chegam a ter sete pessoas durante uma gravação: cinegrafistas, iluminadores, auxiliares de câmera, operadores de áudio, produtores. O trabalho de cada um, de alguma forma, se reflete no produto final. O enquadramento, o ângulo, a qualidade do som, a intensidade da luz. Tudo isso aparece – para o bem ou para o mal – no que é apresentado na tela da TV. O comportamento de todos, inclusive. E como seres humanos possuidores de valores, esses profissionais, muitas vezes no calor dos acontecimentos, deixam seus conceitos e preconceitos aparecerem no meio de uma gravação. O que pode ser contornável, já que é o repórter ou o diretor quem comanda a equipe, às vezes interfere no comportamento do entrevistado e, conseqüentemente, na reportagem.

Com isso, podemos concluir que, diferentemente dos jornais e revistas impressos, a televisão é um veículo que requer um debate – coletivo, suponho - que possa abranger todos os profissionais que nela trabalham, jornalistas ou não.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **Sobre a televisão** : a influência do jornalismo nos jogos olímpicos. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília : Senado Federal, 1988.

ROSSETTI, Fernando. In: UNIVERSIDADE de Brasília. **Mídia e Educação** : perspectivas para a qualidade da informação. Brasília : [s. n.], 1999. Disponível em: <<http://www.andi.org.br>>.

UNIVERSIDADE de Brasília. Núcleo de Estudos Sobre Mídia e Política. Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. **Mídia & Educação**: Perspectivas para a qualidade da informação. [S. l. :s. n.], 1999. Disponível em: <<http://www.andi.org.br>>.

WERNEK, Claudia. **Manual da mídia legal-comunicadores pela inclusão**. Rio de Janeiro : WVA Editora, 2003.

INCLUSÃO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL: O PAPEL DA ACESSIBILIDADE

Marta Esteves de Almeida GIL¹

Ultimamente, a palavra “inclusão” tem estado em evidência, sendo aplicada a diferentes parcelas de nossa população: idosos, negros, destituídos, mulheres, crianças – que até há pouco tempo eram designadas como “minorias”.

Muito raramente este termo engloba as pessoas com deficiência, embora elas representem 14,5% da população total (equivalente a 25 milhões de pessoas) – ou seja, uma proporção muito significativa! E se acrescentarmos familiares, profissionais e amigos, ficaremos surpresos e indagaremos: como se explica sua “invisibilidade”? Onde estão? Por que não as vemos? Pois, quando as vemos, são apenas 2 ou 3...

É justamente em decorrência desta não presença nos espaços sociais que se faz urgente debater a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e, mais do que isso, promovê-la, criando condições favoráveis para que ela aconteça.

A Deficiência é uma condição democrática, por assim dizer: perpassa todas as idades, sexos, raças e etnias, condições

¹ Gerente da Rede SACI

sócio-econômico-financeiras. Suas causas são várias: questões genéticas, doenças, acidentes, violência, precárias condições sociais e ambientais. Ela pode ocorrer em qualquer etapa da vida; muitas vezes, poderia ser evitada e/ou amenizada.

A condição da Deficiência desperta reações de discriminação e de preconceito, mais ou menos veladas, que reforçam a situação de exclusão. Acreditamos que a Informação e sua outra face, a Comunicação, são armas eficazes para combater essas atitudes e para ajudar a promover a equidade e o respeito à diversidade.

O conceito de inclusão é recente em nossa cultura. Como qualquer situação nova, incomoda, desperta curiosidade, indiferença ou negação, encontra adeptos e também críticos; envolve praticamente todas as esferas do social, apontando para a necessidade de repensar, de alterar hábitos, posturas, atitudes, começando pelo plano individual, tirando-nos de nossa zona de conforto habitual.

Além de recente, esse conceito é bastante abrangente: envolve acesso aos bens sociais, culturais e econômicos, à educação, à saúde, ao trabalho, à tecnologia e assim por diante.

Um dos temas que têm sido objeto de freqüentes discussões é inclusão social *versus* inclusão digital.

Um dos conceitos subjacentes à inclusão tanto no mundo físico quanto do mundo digital é o do “desenho universal”, que é assim definido:

Desenho universal é uma forma de conceber produtos, meios de comunicação e ambientes para serem utilizados por todas as pessoas, o maior tempo possível, sem a necessidade de adaptação, beneficiando pessoas de todas as idades e capacidades.

Para alguns, a inclusão social deve ser promovida em primeiro lugar: as pessoas deveriam ter acesso à educação, ao trabalho, à cultura para, posteriormente, terem acesso ao mundo da informática. Uma metáfora utilizada para expressar esta posição é: “ não se coloca dente de ouro em boca de mendigo”.

A postura adotada pelo Governo Digital Brasileiro e pela Rede SACI², entre outros, opõe-se à concepção acima. Para nós, “A exclusão digital aprofunda a exclusão sócio-econômica. Toda a população deve ter garantido o direito de acesso ao mundo digital tanto no âmbito técnico/físico (sensibilização, contato e uso básico) quanto intelectual (educação, formação, geração de conhecimento, participação e criação)”.

A Rede SACI concorda com os que defendem que contrapor a inclusão social à digital é um falso dilema: não há uma relação direta e unívoca entre exclusão social e digital. É possível afirmar que a exclusão econômica e social pode acarretar a exclusão digital, como aponta o Mapa da Exclusão Digital (Fundação Getúlio Vargas, 2002), recentemente divulgado, aponta.

Por outro lado, as pessoas que são excluídas do mundo digital o são por diversos fatores, além do seu poder aquisitivo; dentre estes, podemos citar aquelas que têm forte resistência ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, independentemente de classe econômica e das possibilidades de acesso, como muitas pessoas da Terceira Idade. Outro fator excludente (ou dificultador) é a extensa utilização da língua inglesa na Internet - praticamente metade das páginas estão neste idioma. O tipo de equipamento e os *softwares* utilizados também podem se constituir em fatores de exclusão. Outro segmento que ainda está muito excluído do mundo virtual e que constitui justamente o público-alvo da Rede SACI é aquele formado pelas pessoas com deficiência, para as quais as Tecnologias de Informação e Comunicação podem representar oportunidades preciosas para expressão e comunicação pessoal e social, para educação, lazer e trabalho, ou seja, para a inserção social.

Sintetizando, “Para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna a vida possível” (Sanches, 1991).

A Rede SACI acredita que a inclusão social pode – e deve – acontecer simultaneamente à inclusão digital, onde um processo fortalece o outro. Aliás, esta também é a

² <http://www.saci.org.br>

base do Modelo de Inclusão Digital que está sendo adotado para o Brasil, um modelo que considere uma distribuição justa e democrática dos recursos da sociedade da informação, com uma clara opção pelos excluídos, com políticas para os jovens, com equidade de gênero, respeito à acessibilidade das pessoas com deficiências, assim como às questões de raça e etnia. Tal modelo deve incentivar novas lógicas de relações econômicas, privilegiando a economia solidária, o microcrédito e a ampla participação do cidadão na gestão das oportunidades que se abrirão (...) a questão da infoinclusão está na pauta das iniciativas de promoção de inclusão social, como elemento fundamental na implementação de estratégias, sem o qual não se constrói um país justo, nesta chamada Sociedade da Informação (Selaimen e Lima, 2003)

Vivemos na Sociedade da Informação, como a denominam os estudiosos. Nela, para sobreviver, é fundamental ter acesso à informação, saber lidar com ela, saber consumi-la e manejar os instrumentos e meios a ela ligados, dentre os quais se destaca a informática. A informática é uma chave que abre portas para a educação, o trabalho, o lazer, a sociabilidade, a cultura.

Continuando a citar Selaimen e Lima (2003),

O modelo de infoinclusão que deve ser adotado no Brasil, ao contrário daqueles implementados nos países do Norte, não deve ter como parâmetro a relação "microcomputador por domicílio" como indicador principal de avaliação. Seria um equívoco partir para uma política de infoinclusão com a ambição de possibilitar o uso de computadores e das Tecnologias de informação e Comunicação (TICs) a todos os lares brasileiros, e, portanto, também é equívoco avaliar o índice de infoexclusão ou o tamanho da "brecha digital" no Brasil a partir deste parâmetro. Não é necessário repetir os dados da distribuição de renda que o país apresenta. Citando o Professor Ricardo Henriques, Secretário Executivo do Ministério da Assistência e Promoção Social: *"O Brasil não é um país pobre, mas possui muitos pobres"*.

A média da renda mensal familiar no Nordeste é de R\$ 53,00 ou seja, cerca de R\$ 27,00 abaixo dos R\$ 80,00 defendidos por alguns institutos como sendo o limite da linha de pobreza. Assim, defendemos que, para se aplicar uma política pública que seja eficiente na redução agressiva e consistente de mais esta forma de exclusão social - que é

a impossibilidade de acesso à informação e a novas possibilidades de trabalho e renda -, é fundamental a instalação de laboratórios de informática com acesso à Internet nas escolas públicas, com uma estratégia de uso público fora dos horários das aulas, a instalação de pontos de acesso público à Internet nas bibliotecas públicas e uma política de fomento para a proliferação de telecentros comunitários públicos e gratuitos, que atendam aos mais de 6 mil municípios brasileiros.

Podemos citar, dentre as alternativas possíveis de promoção da infoinclusão, a implantação de linhas de fomento a projetos de adaptação de *hardware*, a criação de programas e aplicativos para pessoas com deficiência e a promoção do desenvolvimento de recursos de acessibilidade de modo geral.

A compreensão de que os processos de inclusão social e digital devem ser complementares nos tempos atuais, também pode ser constatada no programa de trabalho da UNESCO para 2004/05³, do qual destacamos as seguintes recomendações: busca de informação e acesso à cultura através do uso de interfaces e equipamentos terminais padrão; encorajar e facilitar pesquisas sobre o impacto social das TICs aos portadores de deficiência; estudar e analisar vários modelos para integração de sistemas de informação e dispositivos assistivos para promoção da educação e do desenvolvimento cognitivo.

Ora, para possibilitar a inclusão digital, há que se adotarem critérios de acessibilidade digital.

Como definir “acessibilidade”?

Os dicionários nos dizem que este substantivo denota a qualidade de ser acessível e que “acessível”, por sua vez, é um adjetivo que indica aquilo a que se pode chegar facilmente; que fica ao alcance. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), “possibilidade de acesso” é o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade.

Podemos definir a acessibilidade à Internet como a flexibilidade do acesso à informação e a interação dos usuários que possuam algum tipo de deficiência ou necessidade especial no

³ <http://www.unesco.org.br>

que se refere aos mecanismos de navegação e à apresentação das páginas, operação de *softwares*, *hardwares* e adaptação de ambientes e situações.⁴

Quem define os critérios e padrões de acessibilidade na Internet?

É o *World Wide Web Consortium* (W3C), organismo responsável por elaborar recomendações para a rede mundial que, em outubro de 1997, lançou o *Web Accessibility Initiative* (WAI)⁵, com objetivo de promover a acessibilidade. No Brasil, a mobilização pela acessibilidade digital vem ganhando espaço e atenção, especialmente a partir da iniciativa da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que está terminando a elaboração de uma Norma Técnica referente a este assunto. Infelizmente, este conceito ainda é pouco conhecido em nosso país.

Falando em termos práticos, o que é um *site* acessível? Para Paulo Romeu, analista de sistemas da PRODAM e portador de deficiência visual,

Se determinado *site* (ou *home page*) for construído e publicado com a inserção de legendas ocultas em imagens (fotos, desenhos ou figuras) ou com recursos que permitam leitura por um sintetizador de voz, ou seja, se o profissional (*web designer*) utilizou tecnologia apropriada para torná-lo acessível a todas as pessoas, independentemente de suas limitações, o resultado será um *site* acessível. Se não forem utilizados tais recursos, o usuário termina por

⁴ <http://www.prodam.sp.gov.br>

⁵ O W3C é a principal organização promotora e padronizadora da Web, mundialmente; trata-se de um consórcio multiinstitucional, liderado pelo CERN, INRIA - *Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique* e pelo MIT - *Massachusetts Institute of Technology Laboratory for Computer Science*, cujo principal fundador é Tim Berners Lee. As especificações do HTML, XML e de outras linguagens são desenvolvidas pelo W3C. Entre as diversas frentes de atuação do W3C destacamos o Grupo de Interesse sobre Acessibilidade, o *Web Accessibility Initiative* (WAI) cuja missão é promover a acessibilidade na Web para pessoas com deficiência, que atende não só usuários com deficiência, mas também promove alto nível de usabilidade em documentos na Web, a partir do desenvolvimento de tecnologias, diretrizes, instrumentos, educação e pesquisa. É a principal referência sobre acessibilidade na Web e seus documentos são traduzidos para vários idiomas, inclusive o português.

navegar no escuro, clicando em *links* que não sabe para onde o levam, então esse *site* não é para todos e possui alcance limitado, já que pessoas com dificuldade ou ausência de visão ou audição não poderão compreender seu conteúdo.⁶

Quais são os aspectos considerados pela acessibilidade digital?

Segundo Ana Maria Barbosa (2001), esses aspectos devem considerar a variedade de contextos de interação que podem estar relacionados a diversos tipos de deficiência do usuário, que:

- Pode não ser capaz de ver, ouvir, se mover ou de processar certos tipos de informação;
- Pode ter dificuldade para ler ou para compreender o texto;
- Pode não ser capaz de operar o teclado ou o mouse;
- Pode estar usando um monitor de texto que não processa imagens ou um monitor pequeno;
- Pode não entender facilmente a linguagem do documento;
- Pode estar em uma situação em que os olhos, os ouvidos ou as mãos podem estar comprometidos, executando outra função que não a operação do *browser*;
- Pode estar usando uma versão antiga de browser, um *browser* totalmente diferente, um browser de voz ou um sistema totalmente customizado.

Se os desenvolvedores e responsáveis pelo conteúdo da Internet se preocuparem em respeitar essas regras de acessibilidade, estarão beneficiando a si mesmos, porque terão um número maior de consumidores de suas informações ou produtos e também as pessoas com deficiências (visuais, auditivas, motoras e outras), idosos, pessoas que consultam a Internet com *modems* ou ligações lentas, pessoas com dificuldades de letramento, enfim, um contingente significativo de pessoas.

Para que um *site* seja acessível, a nosso ver, é preciso promover o entrelaçamento das seguintes áreas: *Informação* (ou

⁶ <http://www.prodham.sp.gov.br>

Conteúdo), *Tecnologias de Informação e Comunicação e Acessibilidade*. Cada uma delas pressupõe as demais: sem *softwares* adaptados, a informação não pode ser acessada diretamente pelas pessoas com deficiência; sem que as condições de acessibilidade digital estejam garantidas, as pessoas com deficiência não conseguem navegar nos *sites*; se o conteúdo dos *sites* não estiver escrito em linguagem acessível e organizado de forma clara, a pessoa com deficiência terá dificuldade para localizar a informação que deseja.

Num mundo em transformação, onde cada vez mais o computador é o veículo de transporte da mente, uma importante ferramenta de trabalho e meio de expressão e comunicação, não podemos permitir que os 25 milhões de brasileiros portadores de algum tipo de deficiência sejam excluídos das maravilhosas possibilidades que a informática oferece.

Entre outros efeitos, ela pode ser o passaporte para a inclusão social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Maria. Apresentação proferida na 2ª Reunião do Grupo de Trabalho sobre Acessibilidade da ABNT, em 06 / 11/ 2001.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Mapa da exclusão digital**, 2002. Disponível em: http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/apresentacao/apresentacao.htm

PREMISSAS gerais sobre inclusão digital do Governo Eletrônico, 2002. Disponível em: <<http://www.prodiam.sp.gov.br>>

SANCHES, Norberto. A Informática e a Comunicação : O Visualizador de Fala : Um Instrumento ao serviço da educação e treino de fala. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 1991. **Comunicações**, Fundação Calouste Gulbenkian, Portugal, 1991.

SELAIMEN, Graciela; LIMA, Paulo . Infoinclusão e os novos horizontes da inclusão social. **Revista do terceiro setor**, 15 jul. 2003

CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA NO DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA PARA APOIO À COLOCAÇÃO OU RECOLOCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA¹

Francisco dos Santos REBELO²

1. INTRODUÇÃO

Os problemas das pessoas com deficiência têm vindo a adquirir uma importância cada vez mais relevante na vida das sociedades. Ao nível internacional verificam-se grandes esforços para a integração de pessoas deficientes na sociedade. Esta preocupação situa-se em diferentes níveis, desde a formação específica de pessoal técnico à criação e desenvolvimento de serviços básicos e recursos disponíveis.

Na integração profissional de pessoas com deficiência, a dificuldade em seleccionar um posto de trabalho adequado às suas capacidades é uma realidade. A optimização desse binómio (pessoa com deficiência/posto de trabalho adequado) impõe um conhecimento profundo das capacidades e limitações dos possíveis utilizadores, assim como das exigências inerentes a um dado posto de trabalho.

¹ Agradecemos o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência Português pelo suporte proporcionado a este estudo.

² Departamento de Ergonomia da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. frebello@fmh.utl.pt

Uma forma eficaz para se proceder a essa optimização passa pela utilização de sistemas de apoio a decisão. Esses sistemas permitem, aos responsáveis pela colocação/recolocação dos recursos humanos, operacionalizar de uma forma eficaz a integração da pessoa certa, no local certo.

Nesse sentido, a Ergonomia contribui decisivamente para a definição de estratégias de colocação ou recolocação de pessoas com deficiência. É ainda de salientar que o problema implica vários domínios do conhecimento, particularmente aqueles que se relacionam com o ser humano nas suas dimensões física, biológica, psicológica, social, legal moral e ética.

Nesse contexto, os objectivos deste trabalho consistiram:

- a Na elaboração de um protocolo de análise centrado em dois componentes:
 - As características individuais de pessoas com deficiência;
 - As exigências de diferentes postos de trabalho
- b No desenvolvimento de uma aplicação informática para a entrada de dados referentes aos dois componentes supra citados. Foram programados algoritmos para que a aplicação possa seleccionar o(s) melhor(es) posto(s) de trabalho em função do perfil da pessoa com deficiência.

Pensamos que este sistema de apoio à colocação/recolocação irá contribuir para a qualidade de vida das pessoas com deficiência, tal como recomenda a Carta dos Direitos Fundamentais do Trabalhadores (União Européia, 1999).

2. METODOLOGIA

Os protocolos foram desenvolvidos por uma equipa multidisciplinar de especialistas constituída por ergonomistas, psicólogos, médicos, fisioterapeutas, engenheiros e representantes de associações de pessoas com deficiência, que definiram as variáveis a avaliar e os requisitos metodológicos de avaliação.

Utilizamos as técnicas “*focus group*” e “*brainstorming*” em quatro reuniões para a definição e aprovação das variáveis e dos protocolos de recolha e análise dos dados.

Estes protocolos foram elaborados em formato de grelha e referem-se às:

- Exigências físicas dos postos de trabalho.
- Exigências cognitivas dos postos de trabalho.
- Características físicas do indivíduo.
- Competências cognitivas do indivíduo.

Numa segunda fase foi desenvolvido um programa informático em *Visual Basic* para entrada dos dados referentes aos postos de trabalho e aos indivíduos e para o cruzamento dos dados. Esse programa foi testado numa organização com algumas pessoas com deficiência.

3. RESULTADOS

3.1. VARIÁVEIS DE ENTRADA

Foram consideradas as seguintes variáveis:

- Formação Académica
- Expressão Verbal
- Capacidade Visual
- Visão Cromática
- Visão Estereoscópica
- Adaptação ao Encadeamento
- Tacto
- Audição
- Paladar
- Olfacto
- Equilíbrio
- Coordenação Óculo-manual – Mão Direita
- Coordenação Óculo-manual - Mão Esquerda
- Coordenação Óculo-pedal - Pé Direito
- Coordenação Óculo-pedal - Pé Esquerdo
- Destreza Manual - Mão Direita
- Destreza Manual - Mão Esquerda

- Força - Membro Superior - Direito
- Força - Membro Superior - Esquerdo
- Amplitude do Ombro – Plano Sagital - Direito
- Amplitude do Ombro – Plano Sagital - Esquerdo
- Amplitude do Cotovelo – Direito
- Amplitude do Cotovelo - Esquerdo
- Amplitude do Antebraço - Direito
- Amplitude do Antebraço - Esquerdo
- Amplitude do Punho - Flexão / Extensão - Direito
- Amplitude do Punho – Flexão / Extensão – Esquerdo
- Coluna Vertebral – Controle Cervical
- Coluna Vertebral - Força Dorso Lombar
- Coluna Vertebral - Amplitude Cervical - Plano Sagital
- Coluna Vertebral - Amplitude Cervical - Torção
- Coluna Vertebral - Amplitude Dorso Lombar - Plano Sagital
- Coluna Vertebral - Amplitude Dorso Lombar - Torção
- Coluna Vertebral - Amplitude Dorso Lombar – Inclinação Lateral
- Força – Membros Inferiores
- Amplitude da Coxa – Femural - Direita
- Amplitude da Coxa – Femural - Esquerda
- Amplitude do Joelho - Direito
- Amplitude do Joelho - Esquerdo
- Amplitude da Tíbio -Társica - Esquerda
- Amplitude da Tíbio -Társica – Direita
- Endurance - Sistema cárdio-respiratório
- Memória Visual – Curto Termo
- Memória Visual - Longo Termo
- Memória Auditiva - Curto Termo
- Memória Auditiva - Longo Termo
- Memória Táctil
- Memória Olfactiva
- Atenção Vigilante

- Atenção Concentrada
- Atenção Distribuída (Selectiva)
- Compreensão Verbal
- Compreensão Numérica
- Compreensão Simbólica
- Criatividade
- Inteligência Conceptual
- Inteligência Verbal
- Inteligência Numérica
- Inteligência Abstracta
- Inteligência Prática
- Comunicação
- Percepção Espacial
- Liderança
- Sociabilidade

3.2. DESCRIÇÃO DO PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS VARIÁVEIS

Todas as variáveis descritas acima foram codificadas de modo a poderem ser cruzadas e facilmente introduzidas num sistema informático. Cada variável foi descrita por uma escala graduada de 1 a 5, em que o valor 1, representa uma forte limitação e o 5 características acima da média.

Neste trabalho, a título de exemplo, apresentamos apenas a descrição da variável equilíbrio. O Quadro 1, ilustra esta variável, a primeira coluna mostra a escala graduada, a segunda, o nível de limitação e a terceira uma explicação breve dessa limitação, para a avaliação de um indivíduo.

QUADRO 1 - Exemplo da utilização de uma grelha para avaliação do *Equilíbrio* para um indivíduo.

1-	Sem equilíbrio	Não tem capacidade de equilíbrio.
2-	Equilíbrio sentado	Capacidade de se equilibrar na posição de sentado.
3-	Equilíbrio em pé com auxílio.	Precisa de ajuda para se equilibrar em pé.
4-	Normal sem auxílio	Capacidade normal de equilíbrio sem apoio (por exemplo, marcha)
5-	Acima da média	Capacidade de equilíbrio acima da média (por exemplo, trabalha em andaimes).

O Quadro 2 mostra uma lista de exigências funcionais dos postos de trabalho para a variável equilíbrio.

QUADRO 2 - Exemplo da utilização de uma grelha para avaliação do *Equilíbrio* para um posto de trabalho:

1-	Não necessário	Não exige equilíbrio.
2-	Sentado	Exige equilíbrio sentado.
3-	Em pé com auxílio	Poderá ter ajudas para manter o equilíbrio em pé (por exemplo, ortóteses).
4-	Normal	Exige uma capacidade de equilíbrio normal sem apoio (por exemplo, marcha).
5-	Imprescindível	Exige uma capacidade de equilíbrio acima da média (por exemplo, trabalho em andaimes).

3.3. CRUZAMENTO DAS VARIÁVEIS

Tal como foi explicado anteriormente, cada variável tem dois protocolos, um para o indivíduo, outro para o posto de trabalho. O cruzamento entre estes protocolos é feito de acordo com o seguinte procedimento:

- Se o posto de trabalho exige um grau 3 para uma determinada variável e o indivíduo possui um grau de funcionalidade igual ou superior a 3, então ele está apto para essa variável.

- Este procedimento é repetido para todas as variáveis.
- No final, o programa apresenta uma listagem das variáveis do posto de trabalho nas quais o indivíduo está apto.
- Para cada uma das variáveis em que o indivíduo não está apto, é apresentada a diferença de grau entre o que é exigido pelo posto e a característica funcional. Com estas informações, é possível ponderar fazer algumas alterações no posto de trabalho de modo a acomodar esse indivíduo.

3.4. PROGRAMA INFORMÁTICO

A descrição dos menus será feita de forma seqüencial, apresentando-se, ao final de cada descrição, uma imagem com a janela de diálogo.

Menu do utilizador

A - Menu - Entrada

Este menu é o primeiro que surge após a activação do programa, permitindo ao utilizador seleccionar (Figura 1):

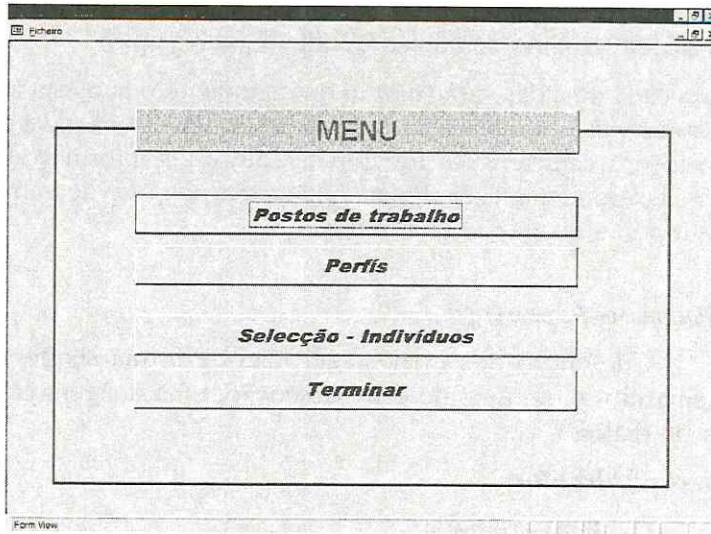
Postos de trabalho – para definir, alterar ou eliminar a análise de um posto.

Perfis – para definir, alterar ou eliminar o perfil de um indivíduo com deficiência.

Seleccção / Indivíduos – para realizar a análise que indique os postos de trabalho possíveis e/ou os possíveis com adaptação.

Terminar – para sair do programa.

FIGURA 1 - Tela de Menu de entrada



Seleccionando-se a opção “**Posto de trabalho**” é activada uma nova janela de diálogo na qual podem ser realizadas as seguintes operações (Figura 2):

Novo – para realizar a análise de um novo posto de trabalho

Modificar – para modificar a análise já existente.

Eliminar – para apagar a análise já existente.

Listagem - para imprimir as variáveis de um posto de trabalho

Voltar ao menu principal - para voltar ao menu principal.

FIGURA 2: Tela Posto de trabalho

The image shows a screenshot of a Microsoft Access form titled "Posto de Trabalho - Menu". The form is displayed in "Form View" and contains five buttons arranged vertically within a rectangular frame. The buttons are labeled: "Nova", "Modificar", "Eliminar", "Listagem", and "Voltar ao menu principal". The form is titled "Posto de Trabalho - Menu" and the window title bar indicates it is a Microsoft Access form.

A selecção da opção "*Perfis*" activa uma nova janela de diálogo na qual podem ser realizadas as mesmas operações do menu anterior, mas agora para o perfil de um indivíduo.

A selecção da opção "*Seleccção / Indivíduos*" activa uma nova janela de diálogo na qual podem ser realizadas as operações de selecção dos postos de acordo com os perfis armazenados na base de dados (Figura 3).

FIGURA 3 - Tela Selecção/Indivíduos

Finalmente opção “**Terminar**” finaliza a utilização da base de dados.

B - Menu Postos de Trabalho

Como já referido, a janela de diálogo “Postos de Trabalho” permite ao utilizador realizar operações relativas à análise de postos de trabalho.

No caso da realização de uma nova análise, é activado um conjunto seqüencial de janelas de diálogo que devem ser preenchidas pelo utilizador. São elas:

IDENTIFICAÇÃO DO POSTO DE TRABALHO

Esta janela é constituída por um conjunto de campos de texto que solicita ao utilizador os elementos que permitem a identificação do posto de trabalho que vai ser objecto de análise.

Após o preenchimento dessa janela, é possível então ao utilizador passar às janelas que permitem o preenchimento das

variáveis que caracterizam o posto de trabalho. A janela seguinte ilustra a variável “*Habilitações*” necessárias a um posto de trabalho. A interação com esta janela é feita por intermédio do *mouse*, sendo desse modo possível escolher uma das cinco opções possíveis, accionando um dos botões existentes (Figura 4).

FIGURA 4: Tela Formação Acadêmica

Microsoft Access - [Incluiáveis - Form] [F1] [X]

Tela

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1 Inferior ao básico

2 Ensino básico

3 Ensino complementar

4 Curso técnico

5 Licenciatura

Adaptação

☒ Pouca ☐ Muita

Ajuda

Ficha << >>

Form View FLTR

É ainda possível especificar o grau de adaptação de acordo com dois níveis : “Pouca adaptação” ou “Muita adaptação”.

Nessa janela é ainda possível aceder ao protocolo de avaliação dessa variável ou a uma ajuda mais detalhada acerca das cinco possibilidades de escolha. A janela seguinte ilustra a ajuda para a variável habilitações.

As variáveis restantes que caracterizam o posto de trabalho são apresentadas sequencialmente ao utilizador, sendo a interface realizada de forma idêntica ao anteriormente descrito.

É ainda sempre possível ao utilizador “navegar” em qualquer sentido, para trás ou para frente, por intermédio de dois botões que se encontram no canto inferior direito das janelas de diálogo.

MODIFICAÇÃO OU ELIMINAÇÃO DE UMA ANÁLISE JÁ REALIZADA

É ainda possível ao utilizador modificar ou eliminar uma análise anteriormente realizada. Neste caso, são utilizados os filtros, entidade, designação do posto, local da análise, data da análise e observador para facilitar a selecção do perfil ou posto de trabalho (Figura 5).

FIGURA 5 - Tela Pesquisar Posto de Trabalho

The screenshot shows a software window titled "Posto de Trabalho - Menu". Inside, there is a sub-window titled "Pesquisar Posto de Trabalho". This sub-window contains a search form with the following fields: "Entidade" (text input), "Designação do Posto" (text input), "Local da análise" (dropdown menu with "Todos" selected), "Data de Análise" (text input), and "Observador" (text input). At the bottom of the form are two buttons: "Pesquisar" and "Terminar". The window has a standard menu bar with options like "Ficheiro", "Editar", "Ver", "Inserir", "Formatar", "Registos", "Ferramentas", "Janela", and "Ajuda".

C – Menu – Selecção

O objectivo final do programa visa a identificação dos postos de trabalho adequados e/ou possíveis com adaptação para um indivíduo com deficiência. Este processo consiste em utilizar uma caixa de combinação e seleccionar o indivíduo a partir de uma listagem. No passo seguinte, o botão de comando "Pesquisar Postos" é seleccionado para que o programa automaticamente mostre, nas caixas de listagem, os postos de trabalho adaptados, assim como os possíveis com adaptação. Neste caso, o programa mostra ainda, para cada posto de trabalho seleccionado, as variáveis que necessitam de adaptação e o grau de flexibilidade necessário (Figura 6).

FIGURA 6 - Tela Pesquisar Posto de Trabalho

Microsoft Access - [Despiste de Perfil]

Perfil: Autismo

Pesquisar Postos

Postos Possíveis:

F.M.H.	Telefonista
--------	-------------

Postos que necessitam de adaptação:

F.M.H.	Secretaria
F.M.H.	Limpeza

Previsualização

Variáveis que necessitam de adaptação:

Varíavel	Grau
AMPLITUDE DA COTO-FEMURAL - DIREITA	1

Terminar

4. CONCLUSÃO

No início do século XX, as pessoas com deficiência e as pessoas da terceira idade estavam em minoria na sociedade. A essa altura, a esperança de vida rondava os 47 anos, contra os actuais 76 anos. Além disso, um acidente que no passado seria fatal para uma pessoa, pode hoje ser facilmente tratado, apesar de reduzir a mobilidade dessa pessoa. Estas alterações demográficas provocam mudanças na população que tem vindo a ficar mais envelhecida e com maiores dificuldades.

Nesse contexto, cada vez mais, temos na sociedade pessoas com algum tipo de deficiência, necessitando de algum tipo de ajuda. A sociedade tem vindo a movimentar-se no sentido de desenvolver projectos numa perspectiva de *design* universal, que tem passado:

- Pela integração de medidas legislativas que promovam a integração de pessoas com deficiência;

- Pela promoção da eliminação das barreiras à mobilidade;
- Pelos avanços tecnológicos nas ajudas às pessoas com dificuldades.

Este trabalho vem na seqüência deste envolvimento e visou o desenvolvimento de um sistema pericial para integração ou recolocação de pessoas com algum tipo de deficiência.

Os objectivos deste trabalho foram alcançados:

- 1 - Pela definição de um protocolo para a análise das características da pessoa com deficiência. Este protocolo foi elaborado por uma equipa multidisciplinar de especialistas que definiram o *check-list* de variáveis a avaliar e os respectivos procedimentos metodológicos de avaliação.
- 2 - Pela elaboração de uma aplicação informática para introdução de dados, armazenamento e optimização da(s) escolha(s) das situação(ões) de trabalho. Esta aplicação informática foi desenvolvida em *Visual Basic®* e em *Microsoft Access®* com interface ergonómica que permitiu o suporte:
 - para a construção da base de dados destinada à avaliação das capacidades de respostas laborais de pessoas com deficiência.
 - para a caracterização das exigências dos postos de trabalho.
 - para a identificação dos postos de trabalho possíveis ou adaptáveis de acordo com as características individuais integradas.

Como produto final deste trabalho surgiu um CD interactivo contendo a aplicação informática desenvolvida e os procedimentos metodológicos para a aplicação em suporte multimídia.

A principal dificuldade encontrada na testagem desse programa no terreno, foram a recolha e tratamento das variáveis de origem cognitiva. Estas requerem a presença de um profissional credenciado e têm a desvantagem da sua recolha estar associada a longos períodos de interacção com a pessoa com deficiência. Actualmente estamos a trabalhar numa versão em que o processo

de recolha de dados é mais rápido, no entanto apenas condicionados à acessibilidade física.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BEDNAR, Michael J. **Barrier free environments**. Washington, D.C.: [s. n.], 1977.

BRIGHAM, F. J. Elaborative maps for enhanced learning of historical information: Uniting spatial, verbal, and imaginal information. **Journal of special education**, v. 28, n.4, p.440-460, Winter,1995.

CLARKE, A.; HIRST, M. Disability in adulthood: ten year follow-up of young people with disabilities. **Disability handicap and society**, v. 4, n. 3, p.271-283, 1989.

CRANK, J.; BULGREN, J. A. Visual depictions as information organizers for enhancing the achievement of students with learning disabilities. **Learning disabilities research and practice**, n. 8, p.140-147, 1993.

KIRSCH, N. L.; LEVINE, S. P.; LAJINESS-O'NEILL, R.; SCHNYDER, M. Computer-assisted interactive task guidance: facilitating the performance of a simulated vocational task. **Journal of head trauma rehabilitation**, v. 7, n. 3, p. 13-25, 1992.

LEVINE, S. P.; HORTSMANN, H. M.; KIRSCH, N. L. Performance considerations for people with cognitive impairment in accessing assistive technologies. **Journal of head trauma rehabilitation**. v. 7, n.3, p.46-58, 1992.

SCRUGGS, T. E.; WONG, B. Y. L. (eds.). **Intervention research in learning disabilities**. New York : Springer-Verlag, 1990.

SCRUGGS, T.; MASTROPIERI, M. **Teaching test taking skills: helping students show what they know**. Cambridge, MA : Brookline, 1992.

UNIÃO EUROPÉIA. **Carta dos direitos sociais fundamentais dos trabalhadores**. 9 de Dezembro de 1989. [s. l. : s. n.].

UNITED STATES OF AMERICA. Equal employment opportunity commission. In: ———. **The americans with disabilities act handbook**. Washington, D.C. : [s. n.], 1992.

CONCEPÇÃO DE SITUAÇÕES DE TRABALHO NUMA PERSPECTIVA INTEGRADORA¹

Francisco dos Santos REBELO²
Ricardo CARVALHO
Luísa BARREIROS

1. INTRODUÇÃO

(...) toda a pessoa com deficiência deve beneficiar-se de medidas adicionais concretas que visem favorecer a sua integração profissional e social e devem considerar nomeadamente a formação profissional, a ergonomia, a acessibilidade, os meios de transporte e o alojamento. (União Européia, 1989).

Independentemente da promoção de uma política de saúde que engloba naturalmente todas as formas de cuidados médicos e farmacêuticos, incluindo reabilitação médica e funcional, é importante a promoção da acessibilidade ao posto de trabalho numa perspectiva de melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Assim, as pessoas que sofrem de espondilite anquilosante são particularmente afectadas nesse âmbito, pois a sua doença, caracterizada por um quadro reumatismal crónico que origina dor,

¹ Agradecemos o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência Português e a Associação Portuguesa de Espondilite anquilosante pelo suporte proporcionado a este estudo.

² Estrada da Costa - Cruz Quebrada 1499 Lisboa Codex Portugal - frebello@fmh.utl.ptl

é responsável por uma incapacidade funcional que atinge predominantemente a coluna vertebral e a articulação coxo-femural. Essas limitações funcionais conduzem a alterações posturais traduzidas numa diminuição da capacidade de trabalho para tarefas predominantemente dinâmicas. No entanto, considerando que as suas capacidades intelectuais continuam em plena funcionalidade e assumindo que tendencialmente caminhamos para uma sociedade onde o trabalho com computadores assume um papel fundamental, estamos convictos de que as pessoas com este tipo particular de deficiência poderão beneficiar-se de uma adequada integração em situações de trabalho desse tipo. Infelizmente, o envolvimento físico dos postos de trabalho informatizados não permitem, na sua maioria, um acesso eficaz.

Nesse contexto, a Ergonomia apresenta uma mais valia na medida em que uma das suas preocupações consiste na concepção ou adaptação da situação de trabalho às características e limitações humanas, procurando garantir uma actividade de trabalho confortável e segura para o Homem e, naturalmente, uma melhoria da eficácia do sistema produtivo.

2. METODOLOGIA

Para alcançar os objectivos enunciados, foram definidas duas fases.

PRIMEIRA FASE:

Conhecimento das capacidades e limitações Humanas.

- Recolha de dados sobre as capacidades funcionais esqueléticas e as características antropométricas das pessoas com este tipo de deficiência com vista à definição das limitações da capacidade de trabalho dessa população. Este estudo foi efectuado numa amostra de 50 indivíduos portadores de espondilite anquilosante e foi efectuado com o programa informático DIGITA, desenvolvido no Laboratório de Ergonomia da FMH-UTL de Lisboa.
- Análise ergonómica de situações de trabalho informatizadas com o objectivo de detectar os principais disfuncionamentos

que decorrem da interface entre pessoas com Espondilite anquilosante e as exigências de posto de trabalho informatizado. Este estudo foi efectuado com o sistema *Behaviour Video*, desenvolvido no Laboratório de Ergonomia da FMH-UTL de Lisboa. Foi utilizada uma amostra de cinco pessoas com espondilite anquilosante, que trabalham frequentemente com sistemas informatizados.

SEGUNDA FASE:

Concepção de um posto de trabalho informatizado numa perspectiva ergonómica centrada:

- Numa cadeira que proporcione um suporte postural adequado à realização de trabalho informatizado de acordo com as limitações dessa população.
- Em suportes para localizar e posicionar o teclado e o monitor do computador de acordo com os ângulos de conforto de visão e amplitudes funcionais dos membros superiores e as exigências da tarefa associadas ao trabalho informatizado.
- Na definição da área, localização e orientação dos planos de trabalho e locais para armazenamento do material de apoio ao tipo de tarefa (considerando também diferentes variáveis do meio ambiente, particularmente conforto térmico e iluminação).

As propostas de posto de trabalho informatizado foram desenvolvidas utilizando o sistema *WorkMan*, com o qual foi possível simular a interacção de modelos de manequins antropomórficos computadorizados com envoltórios virtuais simulados em desenho assistido por computador. O modelo *Worman* foi desenvolvido no Laboratório de Ergonomia da FMH-UTL de Lisboa e integrou o perfil antropométrico e as limitações funcionais recolhidas na fase anterior.

3. RESULTADOS

3.1. DADOS ANTROPOMÉTRICOS ESTRUTURAIS E FUNCIONAIS

As tabelas 1 e 2 mostram, respectivamente, os dados das variáveis estruturais e funcionais em termos de valores máximos,

mínimos, média, desvio padrão, percentil 5 e percentil 95. Estes dados foram utilizados para dimensionar os manequins antropomórficos do modelo *WorkMan*, para a simulação do novo posto de trabalho.

TABELA 1 – Dados antropométricos estruturais (em milímetros)

	Valor máximo	Valor mínimo	Média	Desvio Padrão	Percentil 5	Percentil 95
Envergadura	1795.0	1315.0	1562.0	113.0	1366.0	1752.0
Estatuta	1860.0	1440.0	1635.0	91.2	1495.0	1778.0
Comprimento da mão	200.0	150.0	176.0	13.3	155.0	198.0
Comprimento do antebraço	290.0	195.0	243.0	23.0	205.0	288.0
Comprimento do braço	370.0	215.0	287.0	35.0	235.0	361.0
Comprimento da coxa	450.0	265.0	360.0	45.7	277.0	428.0
Comprimento do pé	285.0	220.0	253.0	14.4	230.0	273.0
Altura da anca	95.0	55.0	75.5	8.3	65.0	90.0
Comprimento do pé	420.0	235.0	347.0	41.7	277.0	418.0
Profundidade do tórax	330.0	205.0	265.0	27.5	222.0	318.0
Profundidade Abdominal	370.0	205.0	289.0	41.7	217.0	358.0
Largura da anca	350.0	215.0	295.0	25.9	255.0	328.0
Largura do tórax	430.0	260.0	338.0	35.2	277.0	385.0
Profundidade do braço	140.0	70.0	94.7	12.4	80.0	115.0
Profundidade do antebraço	115.0	75.0	95.0	7.4	85.0	105.0
Profundidade da coxa	245.0	155.0	195.0	21.6	167.0	238.0
Profundidade da perna	165.0	105.0	137.0	14.7	110.0	163.0
Largura da mão	100.0	70.0	88.2	7.3	75.0	100.0

TABELA 2 – Medidas antropométricas funcionais em graus

	Valor Máximo	Valor Mínimo	Média	Desvio Padrão	Percentil 5	Percent 95
Rotação da cabeça (à direita)	85.5	0.0	44.0	24.1	0.9	80
Rotação da cabeça (à esquerda)	83.5	0.0	44.5	21.6	2.7	72
Rotação do tronco (à direita)	62.5	7.0	33.4	12.6	15.2	57
Rotação do tronco (à esquerda)	66.5	9.0	31.8	12.9	15.4	61
Rotação externa do braço à esquerda	92.0	14.0	41.4	15.9	16.1	66
Rotação externa do braço à direita	80.0	10.0	42.8	15.6	20.5	77
Inclinação lateral da cabeça à esquerda	52.5	0.0	17.0	13.0	1.6	44
Inclinação lateral da cabeça à direita	62.0	0.0	16.9	14.1	0.7	44
Inclinação lateral do tronco à direita	44.0	8.5	23.3	7.7	11.0	37
Inclinação lateral do tronco à esquerda	52.0	7.5	24.7	9.5	10.2	42
Flexão da cabeça	64.0	0.0	26.4	17.5	2.7	61
Extensão da cabeça	45.0	0.0	19.9	12.7	1.2	40
Elevação máxima do braço esquerdo	165.0	71.0	137.0	20.2	91.9	162
Elevação máxima do braço direito	172.0	58.5	140.0	22.0	95.0	164
Extensão da coxa esquerda	59.0	5.0	34.8	11.3	14.0	52
Flexão da coxa direita	55.5	4.0	33.0	12.2	9.5	53
Flexão da coxa esquerda	96.0	5.0	76.3	15.1	55.0	95
Flexão da coxa direita	104.0	38.0	74.4	12.7	52.5	92
Extensão/Flexão do tronco	68.0	13.5	42.4	15.4	17.0	66

3.2. CARACTERIZAÇÃO ERGONOMICA DAS SITUAÇÕES DE TRABALHO INFORMATIZADO

Os resultados do sistema *Behaviour Video*, colocam em evidência as seguintes tarefas num trabalho informatizado: Leitura de documentos; digitação de dados utilizando um teclado; alcance aos objectos de trabalho; atendimento telefónico.

Em síntese, neste trabalho colocamos em evidência que:

- Tarefas de digitação e leitura correspondem a 62% do tempo total de trabalho;

- Interação com o telefone corresponde a 12 % do tempo total de trabalho;
- Os alcances aos objectos de trabalho correspondem a 1% do tempo total de trabalho;
- As pausas correspondem a 25 % do tempo total de trabalho.

3.3. SIMULAÇÃO DO POSTO DE TRABALHO

Após o tratamento e interpretação dos resultados obtidos na primeira fase, passamos para a segunda fase, a concepção de um posto de trabalho informatizado para pessoas com espondilite anquilosante.

Devido à grande diversidade das características antropométricas funcionais dessa população e os custos financeiros da implementação, decidimos pela concepção de dois tipos de suporte postural para a postura sentada:

- Um mais simples, que resulta da adaptação de uma cadeira normal e que é adaptada para as pessoas que estão na fase inicial da espondilite anquilosante.
- Outra mais complexa, com vários níveis de flexibilidade, que é adaptada para as pessoas que estão numa fase mais adiantada da espondilite anquilosante.

Em relação aos planos de trabalho, foram definidos dois planos:

- Um fixo em forma de L, para colocação do ecrã do computador, telefone, Fax, impressora e um arquivo circular;
- Um ajustável, posicionado por cima do anterior, para tarefas de escrita, consulta de documentos e para digitação com um teclado.

Na base dessas orientações passou-se à fase de modelação e simulação do posto de trabalho informatizado, utilizando modelos computadorizados tridimensionais numa plataforma de desenho assistido por computador.

SUPORTES PARA A POSTURA SENTADA

Decorrente das limitações de mobilidade avaliadas nessa população, não foi possível a colocação de uma cadeira de escritório normal. A interacção com este tipo de cadeira seria responsável por posturas desfavoráveis da coluna vertebral que, mantidas por longos períodos de tempo, em trabalho de escritório, favoreceriam a evolução da espondilite anquilosante.

A modelação dos suportes da postura sentada iniciou-se pela optimização da cadeira para os perfis antropométricos estruturais e funcionais extremos dessa população. Assim, decidiu-se pela concepção de dois suportes posturais, um adaptado de uma cadeira de escritório normal, com regulação manual para as pessoas que estão nas fases iniciais da espondilite anquilosante. E outra, com regulações eléctricas para pessoas que se encontrem nas fases mais avançadas da espondilite anquilosante.

Esses suportes posturais possuem regulação nos seguintes parâmetros: rotação, altura e inclinações da superfície do assento, inclinações do encosto da cadeira, profundidade do suporte lombar e apoio dos braços ajustável em altura.

AJUSTE DA INCLINAÇÃO DO APOIO PARA AS COSTAS

Os limites articulares ao nível da coluna vertebral e articulação coxo-femural encontrados nessa população impõem requisitos importantes às características de ajuste do encosto e superfície do assento. Por exemplo, os suportes posturais propostos devem permitir inclinações do encosto que variam entre 15 e 30 graus. Os comandos para a ajustabilidade da cadeira estão localizados num local de fácil acesso, isto é, dentro dos ângulos de conforto dos utilizadores.

Os modelos devem ter um bom sistema de travagem da cadeira e um apoio para os pés, de modo a evitar o escorregamento do utilizador quando este utiliza a cadeira com a máxima inclinação à frente.

AJUSTE DA ALTURA DO ASSENTO

O ajuste para a altura do assento é condicionado pela variação da altura popelítia do percentil 5 ao percentil 95. Estes requisitos determinam uma variação da altura de 168 mm (mínimo de 335 mm e máximo de 500 mm).

SUPERFÍCIES DE TRABALHO

Verificamos anteriormente que em trabalhos informatizados as tarefas principais são a leitura, introdução de dados com um teclado e alcance aos objectos ou equipamentos de trabalho. Assim, consideramos para as superfícies de trabalho, um plano de trabalho secundário e um principal que passamos a descrever.

PLANO DE TRABALHO SECUNDÁRIO

O plano de trabalho secundário é fixo, sendo constituído por uma superfície em forma de L. Neste plano são colocados os objectos ou equipamentos de trabalho que são alcançados com baixa frequência, como por exemplo o telefone ou documentos de trabalho e que não exijam precisão.

A impressora está mais afastada do utilizador, implicando a sua movimentação, o que é benéfico para interromper a imobilidade do portador de espondilite anquilosante..

A solução para o arquivo de *dossiers* em forma de carrossel proporciona à pessoa com dificuldade de mobilidade o acesso aos documentos consultados com maior frequência, sem a necessidade de grandes amplitudes articulares, nem deslocamentos.

ÁREA DE TRABALHO PRINCIPAL

O plano de trabalho principal é móvel e utiliza o plano de trabalho secundário como superfície de suporte. Esta é constituída por uma superfície rectangular de bordas arredondadas, com possibilidades de ajuste em altura e inclinação.

Neste plano são efectuadas as tarefas realizadas com maior frequência, prioridade, duração temporal e maior esforço, otimizando:

- Os ângulos de conforto e conseqüentemente o esforço muscular e o stress inter-segmentar.
- As variáveis cinemáticas e dinâmicas resultantes das estratégias que tornam possível a actividade de trabalho.

4. CONCLUSÕES

A concepção de uma situação de trabalho é um processo complexo que envolve o conhecimento de vários domínios de conhecimento, entre os quais os da ergonomia. A intervenção ergonómica permite dar ao grupo de trabalho os princípios que regulam uma adequada interacção com um posto de trabalho seguindo critérios de conforto e segurança para o trabalhador ou utilizador e de eficácia para os objectivos de um dado sistema.

Em particular neste estudo, a ergonomia contribuiu para a optimização de um posto de trabalho informatizado de acordo com características antropométricas estruturais e funcionais de portadores de espondilite anquilosante.

5. REFERÊNCIAS CONSULTADAS:

BOISSIN, J-P., JOSSELIN, A-F., MUR, J., PRÉAUX, J-CH., RICHARD, J-L. ET TANGUY, J. **Etude des facteurs de fatigue dans le travail sur écran de visualisation**, Toulouse : Octares Editions, 1992.

COBLENTZ, A.; STECK, R.; RENAUD, C.; IGNAZI, G. La conception et l'évaluation de systèmes home-machine par la representation tridimensionnelle en cao. **Le Travailhumain**, n. 3, p.230-242, 1985.

DANIELLOU, F. **L'opérateur la vanne l'écran - l'ergonomie des salles de contrôle**. [s. l.] : Editions De L'anact, 1986. Collection Outils Et Méthodes

DOOLEY, M. Anthropometric modelling programmes : a survey. **IEEE Computer graphics and applications**, n. 2, p. 17-25, 1982.

EYADA, O. K.; FERNADEZ, J. E.; R. J. MARLEY. Human-machine modelling with autocad. In: AGHAZADEH, F. (ed.). **Trends in ergonomics/human factors V**. North-Holland : Elsevier Science, 1988.

FETTER, W. A. Computer graphics human figure application of biostereometrics. **Computer-aided design** n.12, p.175-179, 1980.

GIBSON, S. A.; SCOOT, T. Field of vision requirements for train drivers: how computer-aided design may help. In: GALE et al. **Vision in vehicles**. North-Holland : Elsevier Science, p. 298-304, 1986.

GROBELNY, J. Including Anthropometry Into The "Autocad" — Microcomputer System For Aiding Engineering Drafting. In AGHAZADEH, F. (ed.). **Trends in ergonomics/human factors V**. North-Holland : Elsevier Science, 1988.

KENNEDY, K. W. Workspace Evaluation And Design: Usaf Drawing Board Mannequins And The Development Of Cockpit Geometry Design Guides. In: EASTERBY, K. H.; KROEMER, E.; CHAFFIN D. B. (ed.). **Anthropometry et biomechanics : theory and applications**. New York : Plenum, 1982.

LEWELL, J. **Computer graphics**. Londres : Orbis Publishing Limited, 1985.

LEWIS, J. L. Computer aided crew station design for the Nasa space shuttle. In: EASTERBY, K. H.; KROEMER, E.; CHAFFIN D. B. (ed.). **Anthropometry and biomechanics : theory and application**. New York : Plenum, 1982. p. 293-297.

MCWATTERS, L. D.; TICE, S. E. Astronaut simulation in the design of the space station. **Soma engineering for the human body**. [s. l. : s. n.], 1986. p. 8-14.

PATESSON, R. **Ergonomie et conditions de travail en informatique**. Bruxelles : Editions De l'Université De Bruxelles, 1985.

PORTER, J. M. Man Models And Computer-Aided Ergonomics. In: MATTILA, M.; KARWOWSKI, W. (ed.). **Computer applications in ergonomics, occupational safety and health**. North-Holland : Elsevier Science, 1992. p. 13-20.

PORTER, J. M.; CASE, K.; BONNEY, M. C. Computer workspace modelling. In: WILSON, J. R.; CORLETT, N. (ed.) **Evaluation of human work, a practical ergonomics methodology**. , London : Taylor & Francis, 1990.

PURVIANCE, W.; WYLDE, M. A. E-Mann: An Electronic Mannequin For Pc-Based Designers. **Soma engineering for the human body**, p. 8-12, 1989.

THEUREAU, J.; JEFFROY, F. **Ergonomie des situations informatisées** : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs. Toulouse : Octares Editions, 1994.

UNIÃO EUROPÉIA. **Carta dos direitos sociais fundamentais dos trabalhadores**. 9 de Dezembro de 1989. [s. l. : s. n.].

VAYRYNEN. The computer as an aid in the analysis of ergonomic and safety features of maintenance description of two graphic applications. **Scan. J. W. Environ. Health**, n.14, Suppl, 1, p.105-107, 1988.

DESAFIOS INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESENVOLVIMENTO NEUROLÓGICO E ANORMALIDADES

Vanda Maria Gimenes GONÇALVES¹

Nas últimas décadas, clínicos e pesquisadores têm experimentado envolvimento progressivo na avaliação neurocomportamental de lactentes e crianças. A fronteira entre a neurologia, psicologia do desenvolvimento, fisioterapia, terapia ocupacional, pediatria e psicologia clínica da infância não são definidas claramente; contudo, parece que todas essas áreas oferecem aspectos únicos para a avaliação do neurodesenvolvimento da criança (Ailward, 1997). Tal avaliação é única, porque ocorre concomitantemente com um conjunto de alterações quantitativas e qualitativas estruturais, comportamentais e do desenvolvimento, com a velocidade de alterações sendo maior no lactente que em qualquer outro período. Conforme ressaltado por Diamant (1996), no primeiro ano de vida se processam as mais importantes modificações e os maiores saltos evolutivos em curtos períodos de tempo.

¹ Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP

O repertório comportamental se expandindo rapidamente, com a emergência correspondente de funções neurológicas, neuromotoras e cognitivas, apresentam distintos desafios de avaliação. Mais especificamente, em muitas instâncias os mesmos testes utilizados em outras disciplinas podem ser empregados, mas podem diferir a interpretação dos dados e as bases conceituais (Ailward, 1997).

A razão para esse crescente interesse das diferentes disciplinas é o número de crianças que sobrevivem a algum tipo de agressão ao sistema nervoso (SN). Risser e Edgell (1988) propuseram uma lista de exemplos de possíveis agentes etiológicos, a anormalidade neural resultante e os achados neurológicos subseqüentes. O ponto de maior relevância é que diferentes etiologias podem produzir anormalidades estruturais variáveis que, por sua vez, se manifestam em várias conseqüências.

A incidência das alterações neurológicas maiores em crianças de risco biológico tem se nivelado em aproximadamente 15% a 20% (retardo mental severo, paralisia cerebral, epilepsia, deficiências sensoriais), dependendo do tipo de agressão ao SN e do peso ao nascimento. Contudo, está aumentando a incidência e subseqüente prevalência de incapacidades menos severas, mas apesar disso, sérias. Essas disfunções de alta prevalência e baixa severidade incluem problemas de aprendizagem, de atenção e comportamentais.

A ênfase nas funções neurológicas, do neurodesenvolvimento e intelectuais e as suas relações evoluem, com a importância de cada função variando, de acordo com a idade. Por exemplo, no período neonatal, é avaliada tipicamente a função neurológica e a neurocomportamental. No lactente, são exploradas as funções neuromotora, do neurodesenvolvimento e desenvolvimento cognitivo. Aproximadamente de três anos em diante é possível a avaliação real da inteligência e outras funções cognitivas mais circunscritas (Honzik, 1988).

Apesar disso, a continuidade de funções deve ser identificada e é necessária uma estrutura conceitual que poderia se estender através de toda a faixa etária.

Esse tipo de avaliação difere de muitos instrumentos tradicionais de avaliação do “desenvolvimento” e depende das estruturas conceituais neurológicas subjacentes. Em adição aos constructos do desenvolvimento, a avaliação da postura, tono, movimento e reflexos também são envolvidos na avaliação neurológica.

Sempre que se trabalha com crianças expostas a insultos potenciais ao SN, deve-se considerar a interface entre desenvolvimento, recuperação de função e influências ambientais. Achados neurológicos anormais podem estar associados com: 1) disfunção neural; 2) deficiência neuromotora; 3) influências de variáveis externas ao lactente e à criança (estado comportamental, temperamento, influências ambientais ou limitações do instrumento de teste).

Inversamente, a diversidade de resultados após insulto ao SN e a “preservação” de funções poderia ser relacionada com: 1) ausência de lesão residual; 2) reorganização neural; 3) compensação comportamental; 4) conseqüências de dano que simplesmente ainda não emergiram; ou 5) alguma combinação desses fatores.

A situação é mais complicada pelos assim denominados “períodos silenciosos”, nos quais um déficit pode evidenciar-se inicialmente, desaparecer e então reemergir mais tarde. Algumas lesões não são aparentes inicialmente e os efeitos latentes não são vistos até que a função subjacente à organização neural e interconexão seja explorada (por exemplo, habilidade acadêmica e habilidade de abstração).

Além disso, é necessária a clarificação dos conceitos de Período Crítico e Período Sensitivo. O Período Crítico é o tempo durante o qual a ação de uma influência interna ou externa específica é necessária (crítica) para o progresso do desenvolvimento normal (Capone, 1996). Ocorre quando certas condições são necessárias para o SN se desenvolver normalmente.

Ao contrário, o Período Sensitivo é o tempo durante o qual o SN é altamente susceptível aos efeitos de condições internas ou externas prejudiciais. É o tempo no qual o dano do SN pode conduzir a alteração, organização e aberração potenciais do sistema.

Parece que há períodos críticos antes da maturação neurológica (mielinização) no qual as experiências deveriam acontecer, quando o cérebro é mais aberto a tais impulsos aferentes (isto é, plástico). Deveriam ocorrer experiências durante períodos precoces no crescimento cerebral, que são necessárias para o desenvolvimento sensorial, para esses sistemas sensoriais funcionarem otimamente. Nesses períodos o cérebro é mais receptivo às experiências ambientais extrínsecas. Além disso, os sistemas sensoriais se tornam estabelecidos e completamente maduros durante esse período do desenvolvimento cerebral.

Alterações estruturais produzem modificações no comportamento, no entanto simultaneamente, estruturas cerebrais são influenciadas por experiências comportamentais e ambientais. Risser e Edgell (1988) sugeriram que a avaliação de crianças jovens depende das medidas que tomam em conta o padrão de maturação estrutural e funcional.

Os tipos de sinapses, relacionados com o período crítico, parecem ser determinados por liberação de *neurotransmissores* programados geneticamente (Greenough e Juraska, 1986) e é nesses períodos que o cérebro é mais receptivo a experiências particulares. O período crítico é indicado por “padrões de ação fixos” ou “padrões de comportamento fixos”. Portanto, a emergência de padrões de comportamento fixos inicial é determinada geneticamente ou programado. Se esses comportamentos irão persistir vai depender do estímulo aferente extrínseco.

Diferentes sistemas cerebrais maturam em diferentes velocidades. Por exemplo, há períodos maiores de crescimento na mielinização do trato visual entre dois e três meses e sete e nove meses. Contudo, o sistema auditivo alcançará o nível de maturação comparável ao do sistema visual aos sete a nove meses. Aos quatro a cinco anos, o sistema auditivo será tão maduro quanto o sistema visual aos sete a nove meses (Lecours, 1975). Portanto, o sistema auditivo terá período mais longo de plasticidade do desenvolvimento que o sistema visual.

Vias no tronco cerebral e sistema límbico desenvolvem-se durante os primeiros 6 meses, vias no córtex cerebral se mielinizam desde o nascimento até os 5 anos, vias de associação

se desenvolvem dos primeiros meses até a adolescência tardia (Fischer e Pipp, 1984).

A relação entre função e maturação é também evidente no trabalho de Luria (1974). Nessa estrutura, a função cortical é dividida em três zonas: primária, secundária e terciária. As zonas primárias são modalidade específica e recebem impulso aferente direto dos sentidos ou controle da atividade motora (camada IV). São completamente funcionais no final do primeiro ano. As zonas secundárias integram informação de modalidade-específica em informação perceptiva (Camadas II e III) e são completamente funcionais aos cinco anos de idade. As zonas terciárias ou áreas associativas, supramodais, envolvendo os lobos parietal, temporal, occipital e áreas pré-frontais, integram modalidades e realizam funções executivas, propositadas e superior cognitiva. São funcionais aos cinco a oito anos de idade. De modo interessante, a maturação dessas zonas correspondem aos estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Há uma relação hierárquica de zonas e lateralização de funções processadas através de muitas vias neuronais que são paralelas em distribuição. Resultam em faculdades complexas, construídas de conexões seriadas e paralelas entre várias regiões cerebrais.

Portanto, a habilidade de avaliar várias funções neurológicas é dependente em grau significativo do estágio do desenvolvimento funcional da estrutura neurológica subjacente.

O sistema nervoso da criança é qualitativamente diferente daquele do adulto, que alcançou uma fase relativamente estável do desenvolvimento. É claro, portanto que a técnica de avaliação baseada nas funções neurológica adultas são inadequadas para o uso em crianças, porque o exame não pode avaliar as propriedades específicas do sistema nervoso em desenvolvimento.

O *exame neurológico*, ao contrário da *avaliação do desenvolvimento*, diz respeito à maneira pela qual a criança desempenha a tarefa, sendo levadas em consideração as alterações do desenvolvimento na execução dessa tarefa (Touwen, 1979). As muitas variáveis da evolução neurológica sofrem a ação da

maturação do sistema nervoso, complicando as interpretações de normalidade e sistematização. Assim, o exame neurológico em secção transversa deve ser complementado com o exame em secção longitudinal (Diament, 1996).

Conclui-se que as técnicas de avaliação neurológica da criança devem considerar as alterações que ocorrem durante a infância em função do desenvolvimento. O método utilizado deve ser o exame neurológico do desenvolvimento.

Isto implica que o examinador deve estar familiarizado com a história natural do repertório neurológico: alguns fenômenos neurológicos irão meramente mudar com a idade (por exemplo, diadococcinesia), enquanto outros desaparecerão completamente (por exemplo, muitos movimentos associados). Além do mais, há diversos sinais neurológicos que são específicos da infância (Touwen, 1979).

Desde o nascimento, o cérebro está em constante evolução, através de sua inter-relação com o meio. A criança percebe o mundo pelos sentidos, age sobre ele e essa interação se modifica durante a evolução, entendendo melhor, pensando de modo mais complexo, comportando-se com maior precisão à medida que controla mais seu corpo e elabora mais corretamente suas idéias (Lefèvre, 1996).

Uma vez detectados os sintomas e sinais, é necessário interpretá-los em termos de anatomia e de fisiologia. O exame neurológico tem papel crucial na localização da lesão. O primeiro passo consiste em traduzir os sinais e sintomas do paciente em anormalidades de núcleos, tratos ou sistemas (Bradley e cols. 2000). Essa correlação possibilita a *localização* do processo patológico; isto é, proporciona um *diagnóstico anatômico ou topográfico*. (Adams e Victor, 1991)

O conhecimento do local onde se situa a lesão, associado às informações quanto ao modo de início e à evolução temporal da doença, aos dados relevantes da história pregressa familiar, aos achados clínicos gerais e resultados de testes laboratoriais adequados, possibilita que se deduza a doença causadora ou o *diagnóstico etiológico*. (Adams e Victor, 1991).

É de importância fundamental reconhecer que a semiologia neurológica deve ser avaliada no contexto da alteração neuropatológica, provável causa dos sintomas e sinais encontrados. O raciocínio neurológico é dirigido para classificar os sintomas e sinais em diagnósticos sindrômico, etiológico e topográfico.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, R. D.; VICTOR M. **Manual de princípios de neurologia**. 4. ed. Toronto : Interamericana : McGraw-Hill, 1991.
- AILWARD, G. P. **Infant and early childhood neuropsychology**. New York : Plenum, 1997. p.1-34,
- BRADLEY, W. G. et. al. **Neurology in clinical practice : principles of diagnosis and management**. 3. ed. Boston : Butterworth Heinemann, 2000.
- CAPONE, G. T. Human brain development. In: CAPUTE, A. J.; ACCARDO, P. J. **Developmental disabilities in infancy and childhood**. 2. ed. Baltimore : Paul H. Brookes, 1996. p. 25-75. v. 1 : Neurodevelopmental diagnosis and treatment.
- DIAMENT, A. Introdução à semiologia neurológica infantil. In: DIAMENT, A.; CYPEL, S. **Neurologia infantil**. 3. ed. São Paulo : Atheneu, 1996.
- DIAMENT, A. J. Exame neurológico do lactente. In: DIAMENT, A.; CYPEL, S. **Neurologia infantil**. 3. ed. São Paulo : Atheneu, 1996. p. 33-62.
- FISCHER K. J., PIPP, S. Process of cognitive development. In: STERNBERG, R. J. **Mechanisms of cognitive development**. San Francisco : Freeman, 1984. p.88-148.
- GREENOUGH, W. T., JURASKA, J. M. **Developmental neuropsychobiology**. Orlando: Academic Press, 1986.
- HONZIK, M. P. The constancy of mental test performance during the preschool period. In: ROVEE-COLLIER, C.; LIPSITT, L. P. **Advances in infancy research**. Norwood, NJ : Ablex, 1988. p.xv-xxx, v. 5.
- LECOURS, A. R. Myelogenetic correlates of the development of speech and language. In: LENNENBERG, E. H.; LENNENBERG, E. **Foundations of language development: a multidisciplinary approach**. New York : Academic Press, 1975. p.121-135. v. 1.
- LEFÈVRE, B. H. Avaliação neuropsicológica da criança. In: DIAMENT, A.; CYPEL, S. **Neurologia Infantil**, 3. ed. São Paulo : Atheneu, 1996.

LURIA, A. R. **El cerebro en acción**. Barcelona : Editorial Fontanella, 1974.

RISSE, A. H.; EDGELL, D. Neuropsychology of the developing brain: Implications for neuropsychological assessment. In: TRAMONTANA, M.; HOOPER, S. **Assessment issues in child neuropsychology**. New York : Plenum, 1988.

A TERAPIA OCUPACIONAL EM PROCESSOS INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Aparecida Ramires ZULIAN¹

Ana Paula CAZEIRO²

Angélica LUIZ²

Janaína NASCIMENTO²

Eucenir Fredine ROCHA³

A interdisciplinaridade vem se tornando discussão corrente em diversas áreas do saber, pois se percebeu que a compartimentalização do conhecimento em disciplinas isoladas, decorrente do movimento cartesiano e do cientificismo, serviu para que ocorresse um crescimento acelerado dos saberes e para que se conhecesse a fundo várias das questões envolvidas nos fenômenos, porém não possibilitou que se conhecesse os fenômenos por completo, visto que o todo é mais que a soma de suas partes. Notou-se que entre uma disciplina e outra se encontra um grande espaço vazio, que só pode ser preenchido com a

¹ Terapeuta Ocupacional do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da USP; professora do curso de Fisioterapia das Faculdades Integradas de Guarulhos e da Fundação Instituto de Ensino para Osasco.

² Terapeutas Ocupacionais, pesquisadores do REATA - Laboratório de Estudos e Pesquisa do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional – FMUSP - Reabilitação em Tecnologia Assistiva.

³ Profa. Dra. do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da FMUSP.

articulação, e não apenas com a justaposição, de todas as disciplinas envolvidas .

Este mesmo processo de reconhecimento da necessidade de articulação entre os diversos campos de conhecimento vem ocorrendo também na área da educação e, especialmente, no que se refere à educação especial, por ser grande a complexidade de suas questões, as quais só podem ser compreendidas e respondidas através da cooperação de todos os atores envolvidos. Percebeu-se a insuficiência de intervenções pontuais, centradas em problemas pontuais e a partir das perspectivas isoladas de cada um dos sujeitos que nela atuam.

Nesse contexto, inserindo-se nas discussões interdisciplinares da educação, este capítulo tem por objetivo discutir a contribuição da Terapia Ocupacional em equipes interdisciplinares da Educação Especial. Antes porém, consideramos necessário esclarecer o que se entende aqui por cada um dos termos envolvidos neste tema: interdisciplinaridade, Educação Especial e Terapia Ocupacional.

INTERDISCIPLINARIDADE

Na tentativa de destacar a contribuição da Terapia Ocupacional numa visão interdisciplinar da Educação, e mais precisamente na Educação Especial (Inclusiva), nos vemos diante da necessidade de recordarmos o significado da interdisciplinaridade e a importância desta para o ser humano.

A interdisciplinaridade é definida por alguns autores como a interação e reciprocidade de diferentes disciplinas cujo propósito é restabelecer o diálogo entre elas através do intercâmbio de conteúdos e métodos.

Outro olhar a ser considerado quanto a interdisciplinaridade constitui-se no desafio que o termo passa para muitos profissionais e equipes, devido às disputas no mercado de trabalho e à insegurança, visto que muitas profissões recentes não possuem um corpo de conhecimentos, métodos e técnicas suficientemente delimitados, que permita a coexistência sem conflitos. Outra dificuldade que percebemos na prática em muitas

instituições escolares e de reabilitação, diz respeito aos horários de trabalho em diferentes turnos, dificultando o encontro dos profissionais que muitas vezes atuam com a mesma clientela; além disso, percebemos que as exigências por estatísticas de atendimento fazem com que a prioridade seja dada à quantidade e não à qualidade dos serviços prestados, não sendo reservados pelas instituições horários para reuniões ou discussões de caso.

O que se percebe em muitos destes locais é a existência da multidisciplinaridade, sendo esta entendida como “[...] a interação de diferentes disciplinas, cada qual trazendo sua contribuição, mas sem [...] o estabelecimento de laços de cooperação que signifiquem qualquer alteração no seu corpo teórico - metodológico [...]” (Galheigo, 1999, p. 50). Há, portanto, a presença de diversos profissionais atuando sobre um mesmo processo, mas sem grandes trocas entre as disciplinas.

Porém, mesmo sabendo que a interdisciplinaridade ainda se constitui em desafio para muitas equipes, é importante salientarmos que o caminho da interação entre os profissionais não termina na interdisciplinaridade, visto que hoje já se considera a necessidade de uma cooperação e articulação ainda maior para que o todo possa ser realmente apreendido.

Após o movimento cartesiano que divide o real em muitas partes, e que influenciou e influencia até hoje as diversas áreas do saber, incluindo-se a educação, fez-se necessária a descoberta da transdisciplinaridade do ser humano a fim de retomar os fragmentos e montar novamente o todo. Torna-se eminentemente necessária a dialogicidade entre as diversas áreas do saber, sem desqualificar a imensa importância de cada unidade deste.

Neste intuito, vale lembrar Paulo Freire, que em suas reflexões aborda a evidência de que o Real é, enquanto Real, uma totalidade transdisciplinar. E só pode ser apreendido em retotalização.

Neste sentido, a transdisciplinaridade é considerada como um passo adiante da interdisciplinaridade, sendo complementar e não oposta a esta. A transdisciplinaridade implica na superação das fronteiras entre as várias disciplinas, na tentativa de superar a

“fragmentação resultante da compartimentalização do conhecimento em disciplinas estanques” (Spink, 1992, p. 17).

A transdisciplinaridade, segundo Galheigo (1999), aponta para três pilares: que o problema seja considerado a partir de vários níveis de realidade, que não sejam esperadas soluções em termos de verdadeiro ou falso, e que a complexidade do problema seja reconhecida, admitindo-se a incerteza e a impossibilidade de que o problema seja reduzido em partes simples.

Segundo Spink (1992), a transdisciplinaridade não propõe a equalização dos saberes e a eliminação das esferas de competência, ou seja, não sugere a união de todas as disciplinas, pois isso iria contra o princípio da complexidade. O que se espera é o exercício de múltiplos olhares e, de acordo com Galheigo (1992), a possibilidade de se falar várias línguas sem que estas sejam confundidas. Isso implica na compreensão da existência de pensamentos diferentes dos nossos e na aceitação da alteridade (Spink, 1992), e exige um olhar multidimensional e multirreferencial.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Rocha (1999), a deficiência era percebida, até o século XVIII, como produção mítica ou de ameaça social, adquirindo uma conotação de patologia a partir do século XIX, quando passaram a ser construídas instituições especializadas em atividades pedagógicas e/ou em reabilitação para pessoas deficientes, porém com caráter assistencialista e segregativo. No final do século XIX, de acordo com Ide (1999b), a educação das pessoas com deficiência passou do campo médico assistencialista para o campo educacional, havendo, no início do século XX, uma divisão da educação, com o estabelecimento da educação especial institucionalizada baseada na capacidade intelectual dos alunos com deficiência, constituindo-se num subsistema do Sistema Educativo Geral.

No final da década de 60, inicia-se um movimento contra a segregação das pessoas com deficiência, que deu origem ao conceito de integração social (Amaral, 1998) e, com a insatisfação

em relação ao sistema educacional marginalizado, surge o princípio de Normalização, defendendo a introdução de condições de vida tão parecidas quanto possível às consideradas habituais para a sociedade (Ide, 1999b).

No Brasil, apenas em 1988 os direitos da pessoa com deficiência se tornaram consagrados na Constituição Federal, levando à criação de propostas que visam a integração dos deficientes na rede comum de saúde, escola e trabalho (Rocha, 1999).

Na década de 90, tomou impulso o movimento de inclusão social iniciado na década de 80 em países desenvolvidos. Segundo alguns autores, a integração é um esforço unilateral, no qual apenas a pessoa com deficiência deve se adaptar à sociedade, enquanto que a inclusão pressupõe que a sociedade deva se modificar para atender às necessidades de todos os seus membros, discutindo a equiparação de oportunidades (Sassaki, 1997).

Com o progressivo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, na área da educação, o conceito de deficiência foi sendo substituído pelo conceito de necessidades educativas especiais (NEE), que tomou força com o princípio de inclusão escolar, impulsionado pela declaração de Salamanca, através da UNESCO, em 1994 (Regen, 1998; Baumel e Castro, 2002). O princípio da inclusão defende que a educação deve ocorrer dentro da escola regular, não sendo uma questão apenas de acesso, mas de qualidade de ensino (Regen, 1998).

Segundo Ide (1999), o conceito de NEE parte da premissa de que todos os alunos, em algum momento da escolarização, poderão necessitar de alguma ajuda pedagógica para atingir os objetivos da educação, sendo que NEE se referem às crianças que, de forma complementar, necessitem, permanente ou eventualmente, de ajudas menos usuais. Este conceito faz com que as dificuldades de aprendizagem de um aluno não sejam entendidas como dificuldades pessoais, mas também decorrentes do próprio contexto escolar. Essas dificuldades deverão ser respondidas através de adaptações curriculares gerais ou individuais, referindo-se a um currículo normal, dentro de um Sistema Educativo comum, fazendo da Educação Especial um conjunto de recursos humanos e materiais colocados à disposição

do Sistema Educativo Regular, e não mais um sistema paralelo e segregativo de educação.

Porém, a inclusão não deve ocorrer de forma indiscriminada, sendo necessário preparar o professor para lidar com as dificuldades que poderão surgir nesse processo e para que seja capaz de realizar as adaptações curriculares necessárias. Para isso, deve ser colocada à disposição do professor, do aluno e da escola, uma rede de materiais e recursos humanos capaz de dar suporte às necessidades específicas, auxiliando na manutenção da qualidade de ensino e evitando a segregação da criança, que poderia resultar da incapacidade do sistema escolar regular de responder às necessidades de seus alunos.

TERAPIA OCUPACIONAL

A Terapia Ocupacional é um campo de conhecimento e de intervenção não só na área da saúde, como também na área de educação e na esfera social, que tem sua atuação destinada a pessoas que, por razões diversas (físicas, mentais, psíquicas, sensoriais e/ou sociais), apresentam dificuldades para a realização de suas atividades habituais e para a inserção na vida social (Associação Argentina de Terapeutas Ocupacionais, 1999).

De acordo com Spackman (2002), a atenção do terapeuta ocupacional está voltada para a vida ocupacional dos indivíduos, englobando todas as atividades que as pessoas realizam em sua vida cotidiana, de modo que sua intervenção possui os seguintes parâmetros (ou, pode ocorrer em três dimensões):

- 1 áreas de desempenho ocupacional: dizem respeito às atividades cotidianas, que podem ser divididas em Atividades da Vida Diária (higiene pessoal, auto cuidado, alimentação, vestuário, mobilidade, etc), Atividades Produtivas e Laborais (administração da casa, atividades educativas e de trabalho) e Atividades de Diversão e Lazer;
- 2 componentes de desempenho ocupacional: habilidades que afetam a capacidade funcional, englobando habilidades sensoriais, perceptivas, cognitivas, neuro-musculares e psicossociais;

- 3 contextos de desempenho ocupacional: que são as situações ou fatores que influenciam na participação nas áreas de desempenho e podem ser divididos em contextos temporais (idade cronológica, estágio de desenvolvimento, fase do ciclo da vida e estado de incapacidade) e contextos ambientais (ambientes físicos, sociais e culturais) (Spencer, 2002).

O objetivo do tratamento e a ênfase da intervenção dependerão das necessidades do paciente/cliente, sendo estas compostas pelas atividades que o indivíduo necessita ou quer realizar e os fatores que impedem a sua realização.

A intervenção do terapeuta ocupacional, segundo Benetton (1999), se dimensiona pela relação “terapeuta – paciente - atividade”. A atividade é tudo o que o homem faz, seja para satisfazer suas necessidades básicas, seja desenvolvendo e estimulando funções cognitivas. Já a atividade terapêutica é a “atividade programada e dirigida para atingir uma meta terapêutica” (p. 07). A atividade terapêutica é, então, utilizada como instrumento de intervenção do terapeuta ocupacional, sendo através dela que este profissional observa e interfere na ação do indivíduo.

Na Terapia Ocupacional propomos experiências e facilitamos à criança vivê-las de modo completo, a partir de suas possibilidades, considerando sua deficiência e/ou incapacidades, com o propósito de facilitar a (re)organização do cotidiano. (...) Nosso olhar não está voltado somente para o desenvolvimento motor e sensorial da criança, mas como ela pode, tendo incapacidades motoras e sensoriais, realizar atividades que componham um dia – a – dia e sua história (Motta e Takatori, 2001, p. 131 e 133).

A TERAPIA OCUPACIONAL EM EQUIPES INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sendo assim, após uma breve reflexão quanto aos diferentes temas por nós abordados, chegamos ao principal foco de nossa atenção, a participação da terapia ocupacional no processo interdisciplinar na Educação Especial, conceito que por nós foi desenvolvido a partir da conceituação de (Ide, 1999).

Assim ao pensarmos nas ações da terapia ocupacional no espaço escolar proporemos intervenções que primem por uma abordagem baseada em princípios universais, ou seja;

as adequações ambientais, dos equipamentos e mobiliários além das abordagens diretas com o professor com finalidades de contribuição na capacitação e reciclagem do educador para receber e lidar com a criança com necessidades especiais (Rocha, Luiz e Zulian, 2003).

No espaço escolar são diversas as possíveis ações do terapeuta ocupacional. Esta que passa pelo olhar do todo, podendo auxiliar na adequação do espaço ambiental para receber a toda e qualquer criança, visto que cabe na formação do T.O. conhecimentos relacionados desde a ergonomia geral até a questões individuais, conhecimento advindo da tecnologia assistiva, tão bem abordada pelo profissional da T.O.

Tecnologia Assistiva trata de todo equipamento, utensílio, ou adaptação que possa ser usada para manter, potencializar ou recuperar a capacidade funcional de crianças e ou adultos com limitações físicas ou cognitivas.

Dentro deste aspecto, o T.O. pode contribuir na constituição de ambientes acessíveis e confortáveis, colaborando tanto para o estudo das barreiras arquitetônicas, propondo soluções a partir das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), tais como rampas, apoios, parques e pátios acessíveis, como para a capacitação do professor para a observação de necessidades, indicações e, em alguns casos, manufatura de adaptações específicas para o aluno como engrossadores de lápis, de giz de cera, criação de suporte para livros e outros aparatos específicos, além de adaptação de jogos e do próprio material pedagógico que, ainda dentro da tecnologia assistiva, vem facilitar e, por que não dizer, viabilizar a escolarização da criança deficiente.

Nesse sentido a T.O. ainda lança mão de orientação para o uso de dispositivos tecnológicos como o computador e diferentes *softwares* que tratam de questões relacionadas à aquisição de conceitos e elaboração dos mesmos ou, numa fase anterior, tratam da questão da comunicação e linguagem, fator indispensável no processo de aprendizagem de qualquer criança, quicá da criança especial. Linguagem essa que pode ser desenvolvida pela criança se ela puder contar com recursos alternativos de baixo custo e caminhos diferenciados como os da Comunicação Alternativa que faz uso de ícones que representam necessidades e interesses

dos indivíduos a se servirem destes para emitir suas mensagens de forma mais simplificada (Zulian, 2001).

Além disso, a T.O. possui conhecimentos específicos tanto dos aspectos que permeiam o desenvolvimento da criança normal (base para lidar com todos) como dos aspectos de aprendizagem da criança e das dificuldades que a mesma pode apresentar neste processo, advindas ou não de questões patológicas específicas ou de questões inerentes ao meio de onde é proveniente. "Considerando as necessidades particulares de cada aluno com deficiência é importante o esclarecimento de aspectos específicos relacionados com as suas dificuldades e a explicitação do potencial de cada criança, desmistificando possíveis entendimentos errôneos, como supor incapacidades que não são próprias de cada quadro de deficiência." (Rocha, Luiz e Zulian, 2003)

Essas informações podem proporcionar subsídios para o professor no planejamento das atividades pedagógicas. Entendemos assim que a atuação do Terapeuta Ocupacional na Educação Especial, a partir de sua tão abrangente área de conhecimento e atuação, passa pela visão ambiental, instrumental e profissional da escola.

Considerando que o conhecimento relacionado ao desenvolvimento neuropsicomotor da criança, somado a modelos de ações que vêm estimular tal desenvolvimento, contando com a atividade como recurso primordial de trabalho, é parte da função da T.O., porém a ação e a atividade também são integrantes da educação, independente da linha pedagógica a se utilizar, o que dá ao Terapeuta Ocupacional uma enorme possibilidade de contribuições na formação do professor e, em particular, para o professor da educação especial, sem contar com os conhecimentos da área da tecnologia assistiva que vem a nos oferecer possibilidades instrumentais e ambientais para a viabilização ou facilitação da educação de todos na escola.

Concluindo, entendemos que os bons encontros profissionais, somando conhecimentos e esforços, o que caracteriza a interdisciplinaridade, vem a ser o caminho para uma verdadeira educação para todos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO ARGENTINA DE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS. tradução ABRATO – Gestão 1999 – 2001. Definições de terapia ocupacional, Boletim da Associação Argentina de Terapeutas Ocupacionais, set. 1999. Disponível em: <http://members.xoom.com/_XMCM/abrato/Definicoes.htm>

BENETTON, M. J. **Trilhas associativas ampliando recursos na prática da Terapia Ocupacional**. São Paulo: Edições CETO, 1999.

GALHEIGO, S. M. A transdisciplinaridade enquanto princípio e realidade das ações de saúde. **Revista de Terapia Ocupacional**, v. 10, n. 2/3, p. 49-54, 1999.

IDE, S. M. Modalidades educativas: uma escola para todos. **Temas sobre desenvolvimento**, v.8, n. 43, p.20-29, 1999.

IDE, S. M. Pessoas com necessidades educativas especiais: do currículo ao programa de intervenção educativa. **Temas sobre desenvolvimento**, v.7, n. 42, p.5 –14, 1999.

MOTTA, M. P.; TAKATORI, M. A assistência em terapia ocupacional sob a perspectiva do desenvolvimento da criança. In: PRADO DE CARLO, M. M. R.; BARTALOTTI, C. C. **Terapia Ocupacional no Brasil** : fundamentos e perspectivas. São Paulo : Plexus, 2001. p. 117-35.

REGEN, M. Comunicações: I Ciclo de debates multiprofissionais sobre a inclusão da pessoa com deficiência. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 39, p. 42-55, 1998.

ROCHA, E. F. Do corpo orgânico ao relacional: uma proposta de deslocamento dos fundamentos e práticas de reabilitação da deficiência, 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1999.

ROCHA, E. F., LUIZ, A., ZULIAN, M. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. [S. l. : s. n.]. No prelo.

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

SPINK, M. J. P. Saúde: um campo transdisciplinar? **Revista de Terapia Ocupacional**, v. 3, n. 1/3, p. 17-23, 1992.

SPENCER, J.C. Avaliação dos contextos de desempenho. In: NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B. **Willard & Spackman Terapia Ocupacional**. 9. ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 2002.

ZULIAN, M. Parceria importante: T. O . Junto no trabalho de formação continuada do professor para viabilizar o processo de inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 7., Porto Alegre, 2001. **Anais ...** [s. l. : s. n.], 2001. p.148

_____. Computadores, recurso terapêutico ou facilitador da Inclusão? CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 7., Porto Alegre, 2001. **Anais ...** [s. l. : s. n.], 2001. p.78

_____. Comunicação alternativa (PCS), Qual o papel da T.O. neste trabalho? CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 7., Porto Alegre, 2001. **Anais ...** [s. l. : s. n.], 2001. p.78.

Sobre o Livro

Formato: 16 x 23 cm

Tipologia: Gatinéau

Papel: Sufite 75g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250g/m² (capa)

No ano em que a Declaração de Salamanca completa dez anos, é realizada a VII Jornada de Educação Especial da Unesp de Marília. É então natural que se espere um tom de balanço das mudanças ocorridas na escola nos últimos anos, como resultado da enorme e incondicional adesão aos discursos da inclusão por parte dos educadores em geral. Os textos reunidos neste volume, escritos por alguns dos convidados da Jornada, podem fornecer subsídios para essa avaliação. Poderá o leitor fazer o seu próprio julgamento da distância entre a intenção e a realidade, entre a retórica e a transformação social.

ISBN 85-98176-02-8



9 788598 176024

 **CNPq**