

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA



DIRETRIZES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves (UFScar)

INTRODUÇÃO

A educação é feita de paradigmas, ou seja, modos de conceber e compreender a realidade. Atualmente, o mais novo paradigma educacional é a inclusão escolar, que defende a escola regular como espaço educacional de todos os alunos. Nasceu para se contrapor ao paradigma da exclusão escolar, em que alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição escolar.

Nesta perspectiva, a escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ficar de “fora da escola” e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum.

O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, freqüentadores da escola. Este atendimento inclui, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular (BRASIL, 2001).

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela: “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado”. (SASSAKI, 1997, p.18)

É defendido no discurso atual que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Pode-se considerar, portanto, que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227)

As práticas pedagógicas advindas da política da inclusão escolar, inclusive as práticas pedagógicas dos professores de classe comum com alunos com necessidades educacionais especiais, são ainda recentes no nosso país. Neste sentido, é interessante que estas práticas possam ser avaliadas e monitoradas, para que possamos socializar indicadores de sucesso e também os problemas encontrados.

Neste sentido, este estudo (que é um recorte de um trabalho de mestrado), tem por objetivo identificar como ocorre a interação social entre professores da classe comum e os alunos com necessidades educacionais especiais e como ocorre a participação dos alunos nas atividades de escolarização e, a partir disto, propor sugestões para a formação inicial e continuada de professores dentro da perspectiva da inclusão escolar.

MÉTODO

Participaram deste estudo dez professores da rede municipal de ensino fundamental de três escolas do interior do estado de São Paulo e que tinham matriculado na sua classe alunos com necessidades educacionais especiais.

Para a coleta de dados, foram realizadas quatro visitas nas salas de aula dos respectivos professores. A coleta de dados baseou-se na perspectiva da observação, caracterizada como “o participante observador”:

O participante como observador não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias. (JUNKER apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.45)

Durante todas as visitas foi feito o diário de campo. Este material foi importante para identificar os fatores envolvidos na dinâmica da sala de aula, principalmente no que se refere ao relacionamento entre o professor da classe comum e o aluno com necessidades educacionais especiais.

RESULTADOS

^a% INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PROFESSORES DA CLASSE COMUM E ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Os dez professores observados parecem ter um bom relacionamento com os alunos com necessidades educacionais especiais. Este fato se evidencia a partir do momento em que os respectivos professores vivenciaram situações de respeito, amizade e compreensão com os alunos com necessidades educacionais especiais. Por exemplo, em nenhum momento os professores se dirigiam pejorativamente aos alunos, mostravam-se amigos, conversavam, davam risada, respondiam aos questionamentos dos alunos, davam bronca quando necessário etc. Agiam com os alunos com necessidades educacionais especiais da mesma maneira que agiam com o restante dos alunos.

Em geral, não se identificou posturas atitudinais negativas entre o professor da classe comum e aluno com necessidades educacionais especiais no que diz respeito ao relacionamento social, o que sugere que os professores não tratam de maneira discriminatória os alunos considerados com necessidades educacionais especiais.

Este fato é bastante interessante na medida em que a socialização é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo. (STAINBACK e STAINBACK, 1999)

^a% PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ATIVIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO

Apesar de todos os professores demonstrarem um bom relacionamento com os alunos com necessidades educacionais especiais, este mesmo fato não se evidencia no que diz respeito a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades de escolarização.

Oito professores excluíram os alunos com necessidades educacionais especiais das atividades de escolarização. Os alunos com necessidades educacionais especiais não faziam as mesmas atividades que os demais e nem atividades parecidas. Por exemplo, em duas ocasiões os professores estavam aplicando uma prova para a turma e os alunos com necessidades educacionais especiais não receberam a prova ou qualquer outra atividade avaliativa. Ficaram fazendo atividades, que não eram de avaliação, ou ficaram parados. A justificativa para isso é que os alunos “não conseguiriam fazer a prova e por isso nem adiantava dar”.

Em outros momentos, percebeu-se que os alunos ficavam bastante ociosos na

classe. Não conseguiam fazer a lição que os professores passavam e não recebiam qualquer auxílio ou adaptação dos professores para poder fazê-la. Além disso, os alunos não eram solicitados para participar da aula, como resolver contas na lousa, por exemplo. Quando os professores solicitavam a ajuda dos alunos eles excluía a ajuda do aluno com necessidades educacionais especiais.

Apenas dois professores não excluía os alunos com necessidades educacionais especiais das atividades de escolarização. Estes alunos faziam a mesma atividade e participavam da aula como os demais.

Esta questão é bastante séria. Apesar de os professores terem sucesso na socialização dos alunos não podemos deixar de lado a especificidade da educação escolar, que é a de proporcionar o desenvolvimento máximo de todos os educandos:

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, p.228)

Indicadores para um curso de formação de professores

A partir destes resultados, consideramos alguns elementos que são necessários para a formação de professores, seja tanto a nível inicial quanto continuado.

1º DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

Para evitar que os alunos com necessidades educacionais especiais fiquem ociosos durante o tempo em que não fazem as atividades e para garantir que eles efetivamente aprendam na escola regular os professores devem saber diferenciar o ensino para que todos os alunos sejam atendidos:

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos. (RODRIGUES, 2006, p.305-306)

As práticas pedagógicas não são fixas. Elas devem ser moldadas de acordo com o alunado. É necessário, portanto, que os professores saibam organizar situações de ensino-aprendizagem que possam atender, satisfatoriamente, as necessidades educacionais de todo o alunado, inclusive dos com necessidades especiais. É preciso diferenciar o ensino:

Diferenciar o ensino é organizar as interações de modo que cada aluno

se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas (...) Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados. (PERRENOUD, 1999, p.28-29)

Nos cursos de formação de professores deve ser discutido a temática da diferenciação do ensino. Na perspectiva da inclusão escolar os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade, inclusive e especialmente com a diversidade do alunado com necessidades educacionais especiais, que durante seu processo de escolarização pode apresentar algumas peculiaridades. A diversidade não pode ser utilizada como justificativa para a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais do processo de escolarização.

2º PARCERIA ENTRE PROFISSIONAIS DO ENSINO COMUM E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os cursos de formação de professores também devem discutir a importância do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas de conhecimento, principalmente com a área da Educação Especial, que é uma área que muito produziu e produz conhecimentos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, o trabalho em parceria entre os professores da classe comum e os profissionais da Educação Especial poderão auxiliar os professores a elaborarem seus métodos de diferenciação de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais:

... para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideradas: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente. (DENARI, 2006, p.36)

Além disso, a resolução do CNE/CEB nº 01/2002 evidencia também a necessidade de na formação inicial e continuada de professores serem discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adaptações curriculares.

Por meio destas medidas, espera-se que o professor esteja mais apto para trabalhar com a diversidade dentro de sala de aula e dentro da escola, contanto, inclusive com auxílios de outras áreas para que possa satisfatoriamente realizar e organizar situações de ensino-aprendizagem em condições ótimas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

9% MUDANÇAS ATITUDINAIS E RESPEITO A DIVERSIDADE

Por último, os cursos de formação de professores devem também contemplar a problemática das mudanças atitudinais. Os professores, a comunidade escolar, as famílias, a sociedade em geral devem mudar suas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência. Todos os alunos devem ser vistos como capazes e suas peculiaridades durante o processo de escolarização não devem ser transformadas em deficiências ou características perjurativas. Situações de preconceito e estigma devem ser banidas no âmbito escolar, principalmente com relação a capacidade do aluno de participar das atividades de escolarização.

Estas mudanças não são fáceis de serem realizadas e precisam envolver um grande investimento tanto em nível de formação continuada e inicial. Além disso, diversas pessoas devem estar envolvidas neste processo, e não somente o professor da classe comum:

O caminho para essa mudança conceitual teria que ser construída a partir do trabalho colaborativo do professor do ensino comum com o professor especializado, além de equipes multiprofissionais que atuariam, preferencialmente, dentro da escola e da classe comum. (MENDES, 2004, p.227)

Apesar de os professores deste estudo terem demonstrado uma boa relação com os alunos, não podemos esquecer que os alunos são excluídos das atividades de escolarização, o que evidencia que algumas concepções atitudinais ainda precisam ser rompidas pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a inclusão escolar bem sucedida dos alunos com necessidades educacionais especiais é necessária uma reestruturação do sistema regular de ensino, a qual passa, necessariamente pela formação de recursos humanos, seja em nível inicial como continuado.

Os resultados deste estudo evidenciam algumas diretrizes para uma formação de professores que realmente esteja voltada para o atendimento da diversidade, para proporcionar condições de ensino-aprendizagem em condições ótimas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Contudo, é importante destacar que a formação de professores deve estar alicerçada em mudanças também no sistema de ensino e deve também contar com apoio das famílias dos alunos:

O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. (MENDES, 2004, p.228)

Além disso, a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva implica, não somente na inserção de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino:

Se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira. (BUENO, 1999, p. 12).

Enfim, a formação de professores para a inclusão escolar precisa ser um processo que realmente busca garantir uma educação de qualidade. E uma escola de qualidade, necessariamente, atenderá as necessidades especiais de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

BUENO, J. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v.5, pp. 7-25, 1999.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D (org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

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

MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

PERRENOUD, P. La pédagogie à l'école des différences. Paris: ESF, 1995.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, pp.299-318, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

“NÃO ESTOU PREPARADO”: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; VICENTE, Carla Cristina; FERENC, Alvanize Valente Fernandes(UFV)

Pensar a educação especial no contexto atual é refletir sobre os processos de inclusão dos grupos sociais nas instituições formativas e os impactos desta formação na construção de suas identidades.

As políticas de inclusão social são frutos de lutas travadas por movimentos institucionalizados em prol dos grupos sociais marginalizados dos processos de participação e atuação nos espaços sócio-políticos e culturais constitutivos de suas cidadanias. Assim, desde a década de 1990, significativas conquistas vêm sendo acumuladas por estes grupos nos vários setores sociais: o educacional, o da saúde e o produtivo, envolvendo este último, a inserção dos indivíduos com necessidades especiais no mercado de trabalho .

A concepção de “Educação Inclusiva” foi proclamada em 1994 pela Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que, em parceria com a UNESCO, enfatiza que todas as crianças, independente de suas origens e valores sociais, devem ter acesso a uma educação. Esta destaca que as escolas inclusivas devam reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, assegurando-lhes um ensino de qualidade por meio de um currículo diversificado e da formação adequada de seus profissionais.

No Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9394/96) a educação especial¹ passa a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Fazendo alusão a formação do corpo docente que irá atuar com esta clientela especial a LDBEN/1996, em seu artigo III, recomenda que sejam:

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 salas comuns.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB) há também ressalvas feitas à formação adequada de seus professores. Recomenda-se, ainda, que as escolas disponham de um arcabouço de recursos materiais, pedagógicos e humanos para que consigam promover uma educação de qualidade a seus alunos especiais.

Nas prescrições normativas há um destaque para a formação dos docentes que irão atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na rede regular de

ensino. Compreende-se, assim, que todo o corpo docente deverá possuir uma formação profissional direcionada para a diversidade de seu alunado. Nesta perspectiva cumpri indagar: Como vem ocorrendo o processo de formação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino? Quais os saberes, as experiências e os espaços formativos que compoem o processo de formação? E, quais desafios se apresentam aos professores no campo de atuação docente?

A fim de apresentar respostas a estas indagações serão explicitados resultados da pesquisa intitulada “A Construção da Docência na Educação Inclusiva”. Esse estudo conta com a participação de três professoras² do ensino fundamental, de uma escola estadual do município de Viçosa/MG, que apresenta como uma de suas propostas educativas “O Projeto Incluir”³, cujo objetivo é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular.

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas orientadas por três campos temáticos: representação da docência, formação profissional, dificuldades e desafios da prática pedagógica.

DIALOGANDO COM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: RECONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A reconstrução das trajetórias de formação das interlocutoras dessa pesquisa tem, inicialmente, como elementos estruturantes das construções discursivas a formação que essas docentes receberam ao ingressarem no curso de Licenciatura em Pedagogia. Segundo as entrevistadas, que se formaram nos anos de 1982, 1995 e 2001, respectivamente, em seu curso de formação inicial não tiveram a oportunidade de acesso a saberes relacionados à educação especial. Analisam que das disciplinas oferecidas na graduação, a Psicologia da Aprendizagem foi aquela na qual visualizaram conhecimentos que, indiretamente, se relacionam com a modalidade de educação inclusiva.

As professoras salientam que na época da graduação em Pedagogia, a educação especial não se constituía em um objeto de problematização, não havendo também disciplinas relacionadas diretamente a esta modalidade de ensino. Duas professoras entrevistadas afirmaram ter iniciado o diálogo com a educação especial nos cursos de pós-graduação, especificamente nos cursos de Psicologia Educacional e de Educação Especial. É importante destacar que essas professoras não explicitam conhecimentos adquiridos neste nível de formação, apenas fazem menção aos cursos.

Referindo-se à formação continuada, a professora Matilde argumenta sobre a sua dificuldade em participar de cursos de formação continuada na área de educação especial. Para justificar suas ausências esta se referenda em dois fatores: fatos relacionados à sua trajetória pessoal e o oferecimento dos referidos cursos fora do calendário escolar:

Na verdade assim, eu tive tantos problemas, né?, de acidentes, de família [...] pra gente que tem família e tudo é complicado, atrapalhou muito, mexi com coisa, doença, acidente...[...]"aqui em Viçosa é só final de semana [referindo-se aos cursos de pós-graduação], final de semana é hora de cê tá descansando, ta, encontrar com a família que mora longe [...]

Neste contexto, há de se considerar a importância da formação continuada que propicie bases para lidar com os eventos inusitados que compõem o cotidiano de trabalho docente. Entretanto, o oferecimento de tais cursos fora do calendário escolar, como explicitado pela entrevistada, faz com que muitos professores se vejam desmotivados a investir em sua formação, seja pelo cansaço físico de uma semana repleta de atribulações, seja pela falta de recursos financeiros, por exemplo. Seria de grande valia o planejamento pelos órgãos responsáveis ou que se envolvem em práticas de formação dos docentes, o oferecimento desses cursos no período letivo, a fim de oferecer oportunidade de uma maior participação desses sujeitos.

Matilde afirma, ainda, ter a pretensão de dar continuidade a seus estudos, em nível de pós-graduação. O parâmetro para escolha da área, segundo a entrevistada, dependerá do que esteja na "moda".

Eu ia fazer, mas esse ano já começou...umas. Eu vou pensar direitinho. Qual área ? Seria... a que está em mais em moda agora, seria algo sobre inclusão mesmo, aluno deficiente, alguma coisa assim. Nem sei se faria tô quase aposentando.

É possível analisar, pela afirmativa da professora, uma falta de investimento na carreira profissional e na constituição de saberes que serviram de repertório para a resolução de problemas que a prática apresenta. A fala indica, também, um processo de desinvestimento na carreira docente, visto a proximidade de sua aposentadoria.

Já a professora Clotilde ao falar sobre a sua participação em eventos relacionados à educação especial, analisa que estes, apesar de contribuírem para o processo de formação docente, têm abordado temáticas repetitivas indo de encontro, muitas vezes, aos interesses dos docentes.

Em uma investigação realizada sobre a formação continuada de professores, em serviço, Mendes (2002) identificou, também, a importância da interlocução entre os docentes e o órgão responsável pela formação e elaboração de cursos, a fim de que estes possam contribuir efetivamente para a prática docente.

A professora Jacinta dialogando sobre formação continuada, assim como as demais entrevistadas, alega não ter recebido nenhuma orientação pedagógica para iniciar o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, com a finalização da sua pós-graduação em 2006, tem procurado fazer cursos que a auxiliem no trabalho com estes alunos. A maioria destes cursos tem sido pagos pela docente, caracterizando a formação como sendo um investimento pessoal. A entrevistada afirma, igualmente, que um fator incentivador da busca pela

formação continuada é o fato de ser mãe de uma criança com necessidades educacionais especiais.

A fala desta professora é representativa de que a ação docente não se desvincula da trajetória pessoal, individual, havendo uma transferência destas experiências para o campo profissional.

O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991, apud NÓVOA, 1992). Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processo de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992).

O aprender a ser professor extrapola o espaço de sala de aula. Mizukami (2000) argumenta acerca do caráter ininterrupto desta formação, cujo processo de aprendizagem inicia-se antes da preparação formal, sendo pautado em diversas experiências e modos de conhecimento. Nesse processo atribui-se grande valor às significações pessoais do docente, como também a sua prática profissional, em que as atividades que emergem do cotidiano das salas de aulas têm-se constituído, em grande parte das vezes, em ricos contextos de reflexões.

Então, considerando que a o processo de formação pode se constituir por meio “de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”, é que se torna relevante “investir na pessoa” e atribuir valor aos saberes constituídos no campo de atuação docente (NÓVOA, 1992, p.25)

A aquisição dos saberes docentes não é um fenômeno passivo, mas sempre mediado pelas experiências vivenciadas pelos docentes. Estes saberes como aponta Tardif (2002) são provenientes de fontes diversas e não está desvinculado das trajetórias de vida dos professores. O professor é um ator social, participa de espaços formativos, tem uma história de vida, cultura e personalidade. Assim, tais aspectos irão diretamente influenciar seus pensamentos e ações, que serão constituir em seu fazer professor.

As entrevistadas apontam várias dificuldades enfrentadas no exercício docente, especificamente relacionadas ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Afirmam serem essas de diversas naturezas: dificuldades de aprendizagem dos alunos, dificuldade de organização do tempo e do currículo escolar, o número elevado de estudantes por classe, a carência de saberes específicos e espaços compartilhados de reflexão, a resistência em aceitar o aluno com necessidades educacionais especiais e falta de efetivação das políticas públicas direcionadas para a formação docente em uma perspectiva inclusiva.

No que tange às dificuldades dos alunos as entrevistadas argumentaram que as mais frequentes se referem as habilidades cognitivas e motoras, especialmente a aquisição da leitura, interpretação e a abstração. A professora Jacinta, que trabalhou na sala de recursos⁴ no ano de 2006, lista estas dificuldades: “[...] meninos que têm dificuldade em interpretação, em leitura, [...] tem dificuldade de concentração, atividade motora. Têm crianças que a deficiência é

visual, auditivo”.

No que se refere à organização dos alunos em sala, a professora Clotilde afirma: “[...] Nós tamos avançando. Eu acho que existe um avanço na redução do número de alunos por turma. Isso já favorece o trabalho do professor, a tranquilidade do professor de trabalhar com uma turma mais reduzida [...]”. Ainda que faltem políticas efetivas de formação do docente para desenvolver trabalhos de educação inclusiva, aos poucos, no contexto da prática, algumas iniciativas vão sendo tomadas, o que permitirá ao professor maior disponibilidade para elaboração de estratégias de promoção da aprendizagem, além de atender de forma mais individualizada o aluno com necessidades educacionais especiais.

A professora Matilde enfatiza, também, a questão do número de alunos por sala: “O desafio são as salas cheias. Você trabalha com muitos alunos, então há dificuldade de você dar aquela assistência, pra cada aluno. É difícil”.

A recorrência deste aspecto mostra um dos lugares de necessidade de investimento efetivo. É preciso pensar no professor concreto, dentro de uma sala de aula real, com alunos com necessidades de aprendizagens das mais diferentes naturezas, que precisa de instrumentais para diagnosticar tais necessidades e construir práticas de intervenção que promovam o avanço desses sujeitos. Isso só se torna possível com o investimento na escola e no professor.

Segundo Matilde, a partir de 2003, com a implementação do “Projeto Incluir” na escola, os alunos matriculados na antiga “sala especial” tiveram que ser alocados para as salas regulares, não havendo um critério de distribuição desses alunos para as referidas salas. Salienta, também, que não houve um apoio pedagógico das escolas, das Secretarias e Superintendência de Ensino, o que acabou por dificultar o trabalho pedagógico.

[...] Depois... por uma lei ou por por alguém da Superintendência vieram aqui desfazendo essa sala [antiga sala especial] os alunos teriam que ir para as salas regulares [...]“ Foi a Superintendência que veio e falou: _ olha agora vocês vão remanejar ou colocar esses alunos nas salas de acordo com o que vocês acham que eles são capazes, uns por idade e outros por capacidade.

Segundo a entrevistada, o trabalho docente foi dificultado refletindo significativamente na prática educativa: “[...] Foi muito difícil. Alguns adaptaram outros tiveram que ficar em oficinas porque o professor não tava preparado para receber esse tipo de aluno”.

A organização do tempo e do currículo escolar, assim, como a indisponibilidade de recursos didáticos especializados, que auxiliem a prática do professor, segundo a professora Clotilde, constitui-se como outro fator dificultador.

[...] o tempo escolar ele não está organizado para trabalhar com os alunos incluídos [...]. Eu acho que esta criança deveria ter um universo maior de possibilidades dentro da escola, seja parte regular do currículo, do conteúdo, e em diferentes formas de acesso a esse [...].

A professora afirma, ainda, que mesmo com o sistema de ciclos⁵ os professores ainda encontram dificuldades em dar continuidade ao

trabalho desenvolvido com o aluno na fase ou série anterior. Compartilhando destas reflexões, a professora Jacinta acrescenta às dificuldades citadas a inexistência de um diálogo interinstitucional entre os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais.

Um aspecto exaustivamente apontado pelas entrevistadas se refere à carência de saberes específicos sobre a educação especial e sua clientela, o que vem a se tornar um empecilho para a concretização do paradigma da inclusão:

[...] nós não temos profissionais é, habilitados mesmos, preparados para trabalhar com um universo imenso de dificuldades que estas crianças apresentam,[...], então como lidar com isso, né, numa escola onde os professores não têm uma formação acadêmica onde não tem essa formação curricular do estudo de, né, para se trabalhar com salas especiais ou crianças especiais [...]

Nesta perspectiva a professora Clotilde argumenta que, por não possuir uma formação específica para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, o professor vem desenvolvendo seu trabalho orientado pela sua prática cotidiana, sendo seus saberes da experiência a fonte consultada.

[...] o trabalho ainda é muito intuitivo, muito.[...] então vai muito na boa vontade, professor estuda, ele faz uma leitura aqui, uma leitura daqui, uma leitura ali, mas nada que seja uma coisa sistemática, né? Depende de cada um também.

A análise de Clotilde indica a necessidade de se “investir positivamente”, do ponto de vista teórico e conceitual, nos saberes que os professores são portadores, aqueles saberes que vão acumulando ao longo de sua experiência profissional, construídos nas situações problemáticas que os obrigam à tomada de decisões (Nóvoa, 1992). Tal procedimento qualificaria e daria legitimidade aos saberes da experiência.

Para Tardif (2002) os professores atribuem importância significativa aos saberes construídos a partir de suas práticas, habitus, interlocuções com outros professores etc. Estes saberes constituem em um conjunto de representações a partir das quais os professores direcionam sua prática docente e sua profissão. Não obstante, a prática cotidiana favorece a avaliação constante dos outros saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos) permitindo, assim, que se questione a sua validade e se eliminem aqueles que não apresentam contribuições à prática.

Se nas entrevistas encontramos as críticas à instituição, à falta de investimento na formação dos professores para trabalharem na perspectiva da educação inclusiva, há também uma autocrítica. A professora Jacinta busca problematizar a resistência dos próprios professores em trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais: “O maior desafio hoje é a questão da inclusão, porque os professores usam aquela frase famosa de ‘não tá preparado’ e isso aí, eles usam como um clichê de excluir o próprio aluno da sala [...]”

Para a professora o trabalho desenvolvido em sala de aula envolve uma heterogeneidade de situações e aprendizagens o que torna muito difícil estar “100%” preparado para cada situação específica. Para ela o que irá contribuir significativamente para o trabalho docente é a experiência cotidiana de cada professor, que terá em cada aluno uma fonte de aprendizagem e conhecimentos específica. “A questão é a seguinte: a formação específica que o professor alega, que não foi preparado é complexa, porque cada caso é um caso. [...] cada aluno é uma fonte de pesquisa diferente da outra”

A análise dessa professora delimita bem algumas das características da prática pedagógica, em sala de aula, ou seja, a pluridimensionalidade, que representa a variedade de eventos que ocorrem na sala; a simultaneidade que quer dizer que os eventos ocorrem num mesmo tempo; a imediatez, ou seja, a rapidez com que os eventos ocorrem e a imprevisibilidade, o desconhecimento por parte de alunos e professores do resultado dos eventos (DOYLE, 1986, apud GAUTHIER e MARTINEAU, 1999).

Jacinta ainda analisa que o fato de muitos professores argumentarem que possuem poucos saberes sobre a educação especial contribui para que se acomodem e não se mobilizem a buscar novos conhecimentos sobre a temática da inclusão. “... eu acho que 80% do professorado não lê, não lê, tem uns 20% só que ele, os outros esperam vir pronto ou aproveitam o que tinham da aula anterior, entendeu”.

Um outro ponto dificultador apontado por esta entrevistada, refere-se à forma de avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais. Para ela a concepção de avaliação deve abranger e valorizar o desenvolvimento integral do aluno, não ficando restrita apenas aos aspectos acadêmicos.

[...] o que acontece e que quando chega no momento de avaliar o aluno, de dar o diagnóstico o professor não consegue entender o tempo do aluno, entendeu? Ele hoje, ele acha que ele tem que vencer os conteúdos, igual aos outros alunos.

Um outro aspecto dificultador, segundo as entrevistadas, se refere aos rótulos e estereótipos socialmente construídos que interferem nas relações sociais e consequentemente na relação professor-aluno. Tal colocação pôde ser observada nas situações exemplificadas pela professora Matilde ao mencionar o descomprometimento dos professores que trabalhavam na antiga sala especial com o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Explicita igualmente o papel da direção da escola no remanejamento dos docentes “[...] mas o que acontecia aqui, é que eles [a direção] pegavam aqueles professores piores... para trabalhar com esses meninos do ensino especial, né, e teria de ser ao contrário.”

Referindo-se a ausência de efetivação das políticas de inclusão como um elemento de entrave ao trabalho educativo, a professora Clotilde considera que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é uma orientação legal que não está sendo efetivamente concretizada. Para a docente o paradigma da inclusão, deveria perpassar todos os campos da

ação “[...] A inclusão pra mim é um decreto. Por enquanto ainda dentro da escola. Não existe na realidade o que eu imagino o que seja inclusão. Inclusão é participação, é oportunidade, é espaço igual para todos.[...]”

Para esta professora, além da legislação que regulamenta a inclusão escolar, políticas públicas direcionadas a formação continuada dos professores e a inserção de profissionais de outras áreas na escola, deveriam ser implementadas a fim de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno especial.“ [...] tem que ser uma política também de formação do professor, uma política que vise colocar nas escolas, profissionais das diversas áreas a escola deveria contar com esses atendimentos,[...]”

Na reconstrução de suas trajetórias docentes que envolve o trabalho com alunos especiais, as entrevistadas avaliam contribuições significativas para sua formação docente e para as relações interpessoais entre professores e alunos, bem como para os alunos.

A professora Matilde considera o aprendizado mútuo entre o professor e o aluno como um acontecimento que promove a elevação da auto-estima.

Há eu acho que agente aprende muito com eles, né. É muito interessante, então assim quando você elogia e coisa que cê vê a auto-estima da pessoa tá crescendo, os olhinho até brilha, né ! E você percebe, assim aquela vontade de querer, né. Tem as limitações, mas ... tem aquela vontade, cê sente no olhar deles uma diferença e isso aí é um crescimento muito grande pra gente, pois é a maior gratificação que a gente tem é por aí, não é ?

Referindo-se a procedimentos metodológicos facilitadores ao trabalho docente a entrevistada Clotilde se refere a organização das carteiras em duplas, sob a supervisão do professor, o que tem favorecido a troca de conhecimentos e experiências entre seus alunos

A professora Jacinta focaliza como fator facilitador do trabalho o comprometimento dos professores com a educação inclusiva. A sua trajetória de formação ilustra como sua experiência pessoal com sua filha, a mobilizou a contribuir de alguma forma com o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

[...] Nossa Senhora ! Eu comecei a trabalhar de novo, porque tem dois anos que eu tô trabalhando e eu falta 8 anos pra aposentar e eu estava na sala comum, na sala regular e assim, meu sonho era porque eu tenho uma filha que tinha deficiência e eu trabalhei com ela e aí eu sempre, eu via os meninos, eu via as dificuldades, eu sabia que eu tinha como contribuir, entendeu, só tava esperando a hora, né. Aí aposentou uma pessoa e eu comecei [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da diversidade nos processos educativos é um projeto que deve perpassar todas as instituições formadoras. Sendo assim, a escola por ser um espaço legítimo de socialização e propagação de valores e atitudes, deve estar instrumentalizada com recursos

materiais, pedagógicos e humanos que auxiliassem a efetivação desta premissa.

Neste estudo se pôde perceber, no que concerne a formação dos educadores, na educação especial, aspectos que vem sendo problematizados pelos professores que atuam nesta modalidade de educação. Tais aspectos comprometem e refletem significativamente no trabalho docente. Dentre estes se evidencia a carência de saberes teóricos e conceituais relacionados ao ensino e a aprendizagem considerando a especificidade da educação especial e de seu público. Esta questão não se direciona apenas a formação inicial, como também a continuada.

Frente a esta problemática, ganham significado as afirmações dos docentes de que suas práticas são intuitivas sendo fundamentadas na experiência cotidiana. E ainda, que, o aprendizado da docência seja mediado pelas vivências pessoais. A falta de incentivo pela busca permanente de formação associa-se, como mencionado pelos professores, a existência de práticas docentes individualizadas em detrimento das ações formativas compartilhadas. Diante deste contexto, os professores reconhecem atitudes de resistências ao trabalho com alunos especiais.

Todas as considerações apresentadas pelos professores culminam na tradição problemática que envolve a relação entre a lei e sua vigência concreta, a que os professores reafirmam como há não efetivação de políticas públicas direcionadas a formação da docência. Frente a este repertório diverso emerge o slogan “não estou preparado”.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOWICZ, A; MELO, R. R. (org.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_ldbn1.txt > Acesso em 15/11/2006

BRASIL. Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt> > Acesso em 15/11/2006

Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt> Acesso em 15/11/2006

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia. “A sedução como estratégia profissional”. Educ. Soc., abr. 1999, vol.20, no.66, p.13-54. ISSN 0101-7330.

MENDES, S. R. A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados. 25º Reunião da ANPED, 2002. GT 8. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 15/11/2006.

MIZUKAMI, M. G. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A., MELO, R. R. (org.) Educação: pesquisa e práticas. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. 158p.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Vozes, Petrópolis, 2002, 325p.

NOTAS

1 O conceito de Educação Especial adotada no texto é aquele definido pelo Decreto Federal nº 3298/99 no seu artigo nº 04 e a Resolução CNE/CEB de fevereiro de 2001: “um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação”.

2 Visando preservar os sujeitos e a instituição de investigação serão atribuídos nomes fictícios aos participantes da pesquisa.

3 A referida escola desenvolve, desde o ano de 2003, o “Projeto Incluir” que busca atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Este projeto tem como objetivos dar apoio pedagógico àqueles alunos que apresentam necessidades especiais e o desenvolvimento de habilidades laborativas.

4 Devido a implementação do “Projeto Incluir”, a antiga sala especial já existente na escola em estudo, foi substituída pela sala de recursos. Esta visa dar apoio pedagógico aos alunos matriculados na rede regular, mas que necessitam de um acompanhamento mais individual e sistemático e oferecer suporte ao trabalho desenvolvido pelos professores das salas comuns.

5 Segundo o artigo 23 da LDBEN/96, a educação básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO SURDO: POSSIBILIDADES PELA LIBRAS

ROSSI, Célia Regina (UNESP/Rio Claro)

Ao explicitar a autonomia do surdo, este estudo não tem a pretensão de focar uma posição puramente 'funcional' ou 'adaptativa' com relação à autonomia, como relatam alguns autores, entre eles Sassaki (1997).

Sassaki (1997) percebe a autonomia do sujeito deficiente, como uma condição de domínio no ambiente físico e social, onde o importante é ter maior ou menor controle nos vários ambientes físicos e sociais que ele queira e/ou necessite frequentar. Para o autor, o deficiente pode ter vários graus de autonomia, dependendo das relações que ele estabelece em um determinado ambiente físico-social.

Este estudo tenta mostrar a importância da autonomia para o sujeito surdo nas suas relações sociais e como ela pode ser desenvolvida se o surdo puder construí-la por meio de sua língua, a língua de sinais.

Para Moura (1996), a língua de sinais é um subsídio para a construção das relações afetivas, sociais, econômicas e políticas do sujeito surdo com o outro (surdo e ouvinte) no seu dia-a-dia; essas relações estabelecidas podem ser o suporte para a construção da sua autonomia.

Uma forma disfarçada de preconceito leva à impossibilidade de se perceber quem realmente o sujeito surdo é, de respeitá-lo nas suas diferenças lingüísticas; quando na verdade, pode-se fazer com que ele seja entendido, e respeitado na comunidade de ouvintes como ser íntegro; ela enfatiza ainda que o sujeito surdo não é mudo, não é deficiente, nem uma cópia mal construída do ouvinte (Moura, 1996).

Ser surdo não é ser incapaz; o estigma que se faz presente não está no fato da terminologia usar o nome "deficiente auditivo", mas nas oportunidades que não são dadas ao sujeito surdo do ponto de vista educacional, social, econômico e político, onde ele poderia exercer sua cidadania na sua e com a sua diferença.

Existe um conjunto de variáveis que ocupam um lugar de destaque para explicar o desenvolvimento de crianças surdas. A atitude dos pais, diante da surdez de seu filho, terá uma notável influência. As reações podem ser muito diferentes: desde os que negam sua existência e não adaptam, portanto às necessidades da criança, até os que protegem excessivamente. Em uma posição intermediária e mais positiva, encontram-se os pais que, assumindo as consequências da surdez, utilizam com seu filho todo tipo de recursos comunicativos, favorecendo sua autonomia pessoal (COLL, 1995, p. 221).

A família tem um papel fundamental na função socializadora da criança, seja ela surda ou ouvinte, pois oferece toda a base para a integração psicossocial da criança, elemento

essencial na construção da autonomia.

Skliar (1997) aponta que se a criança surda nasce e se desenvolve dentro de uma família de pais surdos, torna-se possível defini-los como membros de uma comunidade lingüística, e seu processo de aquisição de linguagem e sua inserção na cultura surda são equivalente, em tempo e forma; e essa criança terá a língua natural e todo processo de entrada cultural que realiza qualquer criança em uma comunidade determinada.

Entretanto, a grande maioria das crianças surdas não vêm de famílias surdas; elas, ao contrário, têm o seu aprendizado lingüístico construído através de uma família ouvinte, que nem sempre aceita ou conhece a língua de sinais.

O importante é que profissionais da área, comunidade, estado e escola preparem essas famílias para que elas possam, na medida do possível, contribuir para a construção do desenvolvimento do surdo, possibilitando o aparecimento da construção de elementos que lhe darão oportunidade de assumir o papel de cidadão produtivo, auto-suficiente, capacitado a lutar para mudar a sua própria imagem e a da sua comunidade surda como um todo, anulando mitos e construindo uma realidade mais favorável a sua própria inserção e inclusão na sociedade como sujeito que tem direitos e deveres como qualquer cidadão.

A Declaração de Salamanca na Área de Princípios, Políticas e Práticas de Necessidades Educativas Especiais, elaborada na Espanha no ano de 1994, enfatiza entre outras coisas:

A tendência da política social das passadas duas décadas tem consistido em promover a integração, a participação e o combate à exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos... A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenho e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade (UNESCO, 1994:p.11).

Um novo paradigma está surgindo, pelo qual se percebe a diferença como algo que não prejudica as relações que o indivíduo vai construindo com o outro através da sua autonomia de escolha, direito e deveres.

Vygotsky já considerava, em seus estudos, a surdez como um estado normal para o surdo desenvolver a linguagem. Mostrava que a surdez era o estado normal e não patológico do sujeito surdo e que só através da sua vivência social que ela é percebida, tornando-se ou não um problema de fato para o surdo (Lacerda, 1996).

Os surdos vivem a sua surdez diferentemente, segundo as suas experiências sociais. O que torna a vida da criança deficiente mais difícil não é o déficit em si, mas o modo como as pessoas reagem socialmente a esta 'deficiência'. A sociedade, em geral, parece fazer, na maioria dos casos, um trabalho de destruição lento, mas eficaz (LACERDA, 1996, p.48).

Vygotsky observa que para o surdo não existe nenhum problema em ser surdo, e que ele não vê a surdez como sendo deficitária, pois ele pode interagir com a sua cultura e seu grupo cultural através de todos os seus canais, isto é, quando o seu grupo cultural tem os mesmos meios para essa integração acontecer. O sujeito surdo, através dessa integração, pode buscar subsídios para a construção de sua autonomia, o que o favorecerá como sujeito crítico e atuante na sociedade.

A surdez, em si, não torna a criança deficiente, esse é um modo social de representá-la. Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar nessa sociedade, não ficando marginais a ela (LACERDA, 1996, p. 46).

Se a surdez fosse encarada de outra maneira que não a da deficiência, seria realmente mais fácil para o surdo construir elementos para uma vida autônoma, na qual pudesse escolher seu próprio caminho, como o fazem os ouvintes.

Puig (1998) afirma que a autonomia se constrói no fazer e na ação e que o século XX está sendo marcado por quatro grandes correntes teóricas psicológicas que entre outras coisas abordaram o tema da autonomia; são elas: a teoria Psicanalítica de Freud, a teoria Behaviorista de Skinner, a teoria Construtivista de Piaget e a teoria socio-interacionista de Vygotsky.

A psicanálise, que tem em Freud a sua referência, vê a criança como sendo anti-social, pois está sempre voltada a saciar seus desejos. Com a entrada no mundo da cultura, é-lhe exigida a renúncia a alguns desejos como, por exemplo, o desejo incestuoso. Ele, portanto, vê a moral como repressora, pois ela vai de encontro às tendências “naturais” do indivíduo. Com o processo de identificação, em especial à figura dos pais, as proibições sociais são internalizadas. Inicia-se o processo de formação do superego, a instância psíquica responsável pelo sentimento de dever, que aparece em meio às aventuras do complexo de Édipo (mais ou menos por volta dos 5 anos de idade), e que acaba controlando a consciência com seu autoritarismo e suas punições, surgindo então o sentimento de culpa. Freud entendia a construção da autonomia moral como um processo de aculturação que se dá de ‘fora para dentro’, no qual o indivíduo tem pouca atuação.

Puig (1998) mostra que Skinner vê a construção do comportamento moral autônomo pela eficácia dos reforçadores sociais. Ele, como Freud, percebe a construção da autonomia moral de “fora para dentro”, como uma imposição da cultura em relação à criança. Skinner acredita que a sociedade recompensa o que ela acredita ser bom e castiga o que ela acredita ser ruim. Com estes jogos de condicionamentos é explicada a presença ou ausência de comportamentos morais autônomos.

A teoria Behaviorista explica os comportamentos por contingências de reforços sociais; com isso, reservando pouco espaço para a autonomia do sujeito. A sociedade utópica descrita por Skinner, propõe conforme aponta Puig (1998) um profundo adestramento, teoricamente capaz de levar o sujeito, à revelia, ao encontro da felicidade.

La Taille e outros (1992) observam que Durkheim afirmava que é sempre o todo

que explica a parte, portanto, é o social que explica o indivíduo, ficando este com a simples tarefa de internalizar conteúdos culturais cuja produção só pode ser explicada por mecanismos coletivos.

Já Piaget (1958), a partir de suas pesquisas, propõe que a construção da autonomia moral é desenvolvida através da participação ativa da criança. Ele acredita que nas interações que a criança faz com a comunidade ela vai construindo seus valores e suas regras.

Diferentemente de Freud e Skinner, Piaget acredita que as crianças pequenas podem ter vontade de saciar desejos próprios e também de estabelecer relações de reciprocidade espontânea. Ele ainda acredita que os valores e as regras caminham pela ação da consciência.

A qualidade de assimilação racional dos valores e das regras é que determina morais diferentes: moral heterônoma e moral autônoma (Puig, 1998).

Kami (1989) descreve como Piaget entende a autonomia, que ele entende ser governado por si próprio, diferentemente de heteronomia, que significa ser governado por outrem. Para Piaget, existe uma interdependência entre o social, o biológico e o psicológico, no processo de construção das estruturas cognitivas, de socialização e também na elaboração das leis, normas e regras necessárias a uma convivência social.

Para essa autora tais construções se tornam mais solidificadas, quando na estrutura social elas são transmitidas às futuras gerações.

No caso do surdo, ela se torna mais solidificada, se partilhada na sua comunidade com sua própria língua, pois só construindo as estruturas cognitivas de sociabilização no seu grupo, o sujeito surdo terá elementos para participar criticamente, com autonomia, do seu grupo e do de ouvintes.

Para Piaget (1958), a construção da autonomia constitui-se em um dos aspectos fundamentais para o exercício da moralidade. Moralidade essa que é fundamental para se viver atuante em uma sociedade democrática. No entanto, a autonomia é abordada de duas maneiras completamente diferentes, através da interação social ou de lições de moralidade, que no caso não trabalham com a construção dos princípios que regem a construção do valor moral, mas possuem somente a preocupação com a transmissão do valor moral como se fosse verdade única (universal).

De acordo com a teoria piagetiana as crianças constróem os valores morais de modos diferentes daqueles propostos por outras teorias tradicionais e do senso comum. Na teoria tradicional a criança é trabalhada para adquirir seus valores morais a partir do meio ambiente. Piaget, em seu livro “O julgamento Moral da Criança” (1977) demonstra que elas possuem valores morais não por internalizá-los ou absorvê-los de fora, mas por construí-los interiormente, através da interação e troca com o meio ambiente.

Puig (1998) afirma que os seres humanos estão obrigados a decidir o que aprender, como e por que fazê-lo, e o que farão com esse aprendizado.

Quando aparece a necessidade de decidir como tem de ser a adaptação ao meio, como se quer viver, como se quer resolver os conflitos vitais da existência, estamos diante do germe da moralidade, diante de um

jogo que conjuga o inacabamento e a indeterminação humana com a possibilidade de decidir reflexivamente o que fazer com tal abertura. Um jogo que obriga a construir o modo como se quer viver. Aí reside a gênese da moralidade e, assim, a educação moral apontará a construção de uma forma pessoal que permita uma vida consciente, livre e responsável (PUIG, 1998, p.26).

O protagonista nesse processo é o sujeito individual enquanto ser consciente e autônomo. Mas o sujeito moral não pensa nem atua sozinho, sempre precisa decidir como quer viver em situação de inter-relação, para poder viver em coletividade, porque a vida humana é sem dúvida alguma social, e qualquer decisão moral é tomada sempre por um sujeito individual junto a outros sujeitos. A reflexão moral é um trabalho pessoal e social que tem como fim fornecer a cada um, com seu modo de ser e de viver, uma vida crítica em comunidade.

No caso do surdo, como ele poderá ser um sujeito detentor de autonomia moral? Se já foi dito que essa é uma tarefa pessoal e social, e a história mostra que não foi nem é proporcionado ao surdo um espaço para viver em situação de inter-relação com ouvintes e outros surdos que poderia fornecer a ele subsídios para criar condições de viver na coletividade.

O surdo deve ter um espaço de construção da autonomia moral, na família, na escola, no trabalho, na sua comunidade e com seus pares; permitindo a ele, com seu modo de ser, de viver e “falar”, construir elementos que serão a base para que ele se torne um sujeito atuante, crítico e moralmente autônomo, decidindo sozinho ou com seus pares, sejam eles surdos ou ouvintes, uma boa maneira de viver a própria vida em coletividade.

Na teoria de Piaget, como aponta La Taille (1992), a autonomia está relacionada à razão que nasce no próprio sujeito e ela segue dois caminhos.

O primeiro é a construção da razão, pois na teoria epistemológica o pensamento racional é fruto da abstração reflexiva, isto é, o trabalho que o sujeito faz para pensar o seu próprio pensar ou fazer dentro do meio social onde ele está. A construção da autonomia para o sujeito se dá irreduzível e indispensavelmente sob a elaboração de novas formas de pensar e novos conhecimentos, dentro de um contexto social.

O segundo caminho onde se encontra a autonomia do sujeito diz respeito à formação da razão. Para Piaget (1977), o sujeito pode com o uso da razão, estabelecer suas certezas.

A autonomia intelectual é fruto dos poderes da razão que, a crença substitui a demonstração. A autonomia moral é também fruto da razão que, ao dogma, opõe a justificação racional. O “herói” piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer “não” quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz “sim”, contando que esse “não” seja fruto dessa démarche intelectual ativa e não apenas decorrência de um ingênuo espírito de contradição (LA TAILLE, 1992, p. 113).

O indivíduo que Piaget (1958) concebe é capaz, através da razão, que ele mesmo constrói, se opor à autoridade, seja ela dos pais, das instituições, das escolas, das igrejas, etc. Mas a conquista dessa oposição se dá por meio das relações sociais de cooperação que ele

deve estabelecer no decorrer de sua vida.

Piaget (1977) considera o último nível de desenvolvimento moral, o nível autônomo, aquele no qual o sujeito constrói sua personalidade autônoma.

Os jovens desenvolvem uma moral que vai desde relações de pressão adulta até uma moral de colaboração e autonomia. Piaget (1958) entende que a autonomia moral é resultado da construção do desenvolvimento cognitivo que se dá através das relações sociais que a criança estabelece com os adultos e com seus iguais. Daí a importância para a construção do desenvolvimento cognitivo e de linguagem da criança surda o contato com seu igual (outras crianças surdas), pois irá lhe fornecer subsídios para a formação da autonomia moral.

Para Puig (1998), no plano psicológico a autonomia é vista como a soma da interação cooperativa com os demais membros de uma sociedade.

O sujeito autônomo não é percebido como um conformista que atua dentro dos padrões de um comportamento moral de imitação do que faz a maioria, pelo contrário, o sujeito autônomo não faz “como os outros”, mas sim faz “com os outros”, isto é, ele se vê em relação ao outro e à comunidade de que faz parte como sujeito livre e singular, que através da sua língua cria relações de reciprocidade, estabelecendo regras que permitem a ele uma convivência respeitosa.

O sujeito surdo nessa concepção piagetiana constrói seu desenvolvimento numa relação de cooperação, entre seus pares iguais que se identificam na diferença.

Já a teoria sócio-interacionista que tem Vygotsky como seu maior representante, vê a questão da autonomia sob três perspectivas. A primeira enfoca o indivíduo e sua cultura, sendo essa um espaço de negociações constantes de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (Oliveira, 1992).

O segundo ponto, para Oliveira (1992) é a trajetória particular de vida de cada indivíduo dentro de um processo histórico.

Ao falar em “Histórico”, Vygotsky não se refere apenas a processos que ocorrem no nível macroscópico. Ele fala em filogenético para a espécie, histórico para o grupo cultural, ontogenético para o indivíduo. E podemos, usando um termo contemporâneo, falar em microgenético, referindo-se justamente à seqüência singular de processos e experiências vividas por cada sujeito específico (OLIVEIRA, 1992, p. 105).

O terceiro ponto é a natureza das funções psicológicas superiores, principal objeto de estudo de Vygotsky. As funções psicológicas superiores são todos os processos voluntários, as ações conscientemente controladas e mecanismos intencionais nas quais essas funções aparecem como representantes do maior grau de autonomia em relação ao controle hereditário (Oliveira, 1992).

Para Vygotsky (1991), o indivíduo é visto como sendo único dentro do seu contexto cultural, e por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados, de que fazem parte a consciência, a vontade e a intenção, ele constrói seus significados a partir da interiorização de

formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente, recriando assim sua própria cultura (Oliveira, 1992).

A construção de conhecimentos implica uma ação partilhada, pois é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Para Vygotsky a ação partilhada é estabelecida pela heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano seja ele de ouvintes ou de surdos. A heterogeneidade é um fator imprescindível para as interações e ampliações das capacidades individuais de linguagem (Freitas, 1996).

Puig (1998) não descarta os conflitos de natureza interpessoal ou social, ou ainda conflitos interpessoais (de valor) ou individuais, que possam prejudicar o sujeito na construção de sua autonomia moral. A construção da autonomia moral não está livre de certo desvio e tensão, que cada um, cada coletividade, inclusive a de surdos, tem, mas deve dentro de suas possibilidades encontrar soluções para os conflitos de valores, para poderem enfrentá-los crítica e criativamente.

Lacerda (1996) aponta que Vygotsky vê o desenvolvimento linguístico do surdo afetado, pois há um desentendimento entre a língua artificial (oral) e a língua viva (sinais).

O que se observa é a busca de uma linguagem que torne possíveis as relações sociais e não só uma clara pronúncia das palavras, necessitando de uma revisão do papel que a linguagem tem na educação tradicional da criança surda. Se na educação tradicional a linguagem oral corrói, como um parasita, os demais aspectos pertencentes à educação se torna um fim em si mesma, justamente por isso perde a sua vitalidade, de modo que a criança surda aprende a pronunciar palavras, mas não aprende a falar e a servir-se da linguagem para comunicar-se e desenvolver-se (LACERDA, 1996, p. 54).

Por isso mesmo, os surdos buscam a língua de sinais, porque através dela o surdo pode prazerosamente construir e realizar seu desenvolvimento pleno para uma atuação autônoma junto à sociedade.

A linguagem é o maior instrumento para o desenvolvimento psicológico da criança e do adulto, já que a linguagem é uma das principais a fornecer os primeiros relacionamentos sociais entre os indivíduos, formando assim uma moral autônoma ou heterônoma, dependendo das várias relações que o indivíduo vai adquirindo no seu cotidiano (Puig, 1998).

A moral heterônoma acontece pelas relações de pressão mantidas com os adultos, nas quais aparece a relação de respeito unilateral originada na desigualdade entre o adulto e a criança, constituindo-se o sentimento de dever e de obrigação, um dever de coerção do adulto sobre a criança.

A moral heterônoma se faz presente pelo fato de o egocentrismo facilitar as relações de pressão e de coerção.

Já a moral autônoma é construída a partir de uma colaboração entre iguais, através da reciprocidade de idade, de língua, do contexto em que vivem, dos interesses mútuos e da afetividade, desencadeando assim um sentimento do bem e de responsabilidade que tende à plena autonomia.

A plena autonomia faz com que surjam regras que são obedecidas pelo respeito aos demais e não pela obrigação. Tais regras são estabelecidas por meio da elaboração cooperativa e do intercâmbio calcado no diálogo e também na colaboração, trazendo a compreensão e cumprimento real das normas, uma vez que estas são reconhecidas e aceitas como boas.

Nesta etapa, o egocentrismo é superado pelo aparecimento de condutas cooperativas, dando oportunidade à criança de iniciar o processo de compreensão do ponto de vista alheio e de argumentar pelas suas próprias opiniões. Nesse momento, a criança começa a deixar a moral heteronômica para iniciar o processo da construção da moral autônoma.

Já que o desenvolvimento de linguagem e as experiências de cooperação entre iguais são elementos fundamentais no desenvolvimento autônomo, é importante salientar que para o sujeito surdo a construção de sua autonomia moral deve se dar também por meio das relações entre surdos. É na cooperação e intercâmbio calcado no diálogo desses pares (surdos), através da sua língua, a língua de sinais, que surgirá a compreensão e elaboração das regras, propiciando respeito, entendimento e prazer de “fazer com o outro”, surgindo assim um indivíduo que pode manifestar suas opiniões e atitudes de iniciativa e curiosidade, descobrindo por experiências sociomoris a importância que tem na construção da sua comunidade.

Góes (1991) afirma que a autonomia do sujeito e a regularização de suas ações são construídas pelas interações. Há, mais e mais,

Um domínio dos meios de ação que antes eram partilhados de alguma forma, em algum grau. A linha do desenvolvimento é, em consequência, uma linha de diferenciação e formação do indivíduo, do seu funcionamento. A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social / individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca (p.21).

Os mecanismos de incorporação da cultura e individualização permitem a mudança de formas elementares a formas complexas de ação, mediadas pela interação.

Um sujeito é autônomo quando é capaz, pelos processos de incorporação da cultura e individualização, de agir de acordo com a própria vontade, o que não quer dizer que o indivíduo deva agir sem fundamento ou “porque sim”, arbitrariamente. Toda ação pessoal do indivíduo está amparada em um processo de reflexão que ele construiu na sua relação com o outro, dando-lhe suporte para chegar ao nível final, à consciência moral autônoma.

A consciência moral autônoma não é produzida, seja qual for a condição de existência dos indivíduos e sejam quais forem os esforços realizados por eles. Para Puig (1998) a consciência moral autônoma é o final do processo que tanto o indivíduo como o grupo social ao qual ele pertence percorrem ao longo da formação individual. Um caminho que parte de um “egoísmo-altruísmo”,

quase todo hereditário, passa pela aceitação das formas morais da sociedade e chega à aquisição de um modo de orientar-se moralmente regido por critérios próprios de cada pessoa (p.88).

Vygotsky defende a tese de que a consciência moral autônoma vem de uma origem social. Para ele, o indivíduo é possuidor de faculdades conscientes, cheias de uma força motivacional capaz de justificar, dar sentido e dirigir as condutas desse indivíduo (Puig, 1998).

Para Vygotsky (1989), essas faculdades ocorreriam pelo resultado da interação, lingüisticamente mediada, com os demais, sendo construída durante a socialização e fornecendo ao indivíduo um espaço de reconhecimento de si mesmo, de autonomia, de julgamento e de ação.

Para Puig (1998), Habermas partilha das idéias de Vygotsky e observa ainda que através da razão comunicativa o indivíduo se constrói e se reconhece, graças à relação que mantém com os demais.

Não se trata de alcançar a verdade sobre si mesmo, mas de construir, através da relação com os demais, um espaço próprio, do qual seja possível pensar e dirigir a si mesmo com certa autonomia (PUIG, 1998, p.96).

Dessa maneira é possível ver que a razão comunicativa, o diálogo com o outro é que facilitam a construção e o desenvolvimento de si mesmo.

Quando falamos de diálogo, fica claro que o sujeito surdo pode construir e desenvolver elementos para uma melhor qualidade de vida. O importante para que essa construção e esse desenvolvimento se realizem, é o diálogo com o outro. E a via para que esse diálogo ocorra, é a sua língua, a língua de sinais.

O sujeito surdo deve buscar esse diálogo na sua comunidade, com seus pares; na sua família; na sua escola; no seu trabalho; no seu espaço de lazer com outros; enfim, no cotidiano das suas relações com outros surdos; mas o importante para esse diálogo acontecer é o respeito, a compreensão e a valorização da sua cultura, da sua língua.

Se a autonomia é construída graças ao uso da linguagem na relação interpessoal, no processo comunicativo essa linguagem é a representação mental do indivíduo que se expressa. A linguagem provoca no indivíduo a mesma reação que têm seus interlocutores, isto é, por meio da linguagem que se deixa e se vê a partir da perspectiva dos demais. Essa possibilidade existe porque a comunicação lingüística permite ao emissor provocar em si mesmo o que provoca nos outros.

Puig (1998) afirma que a trama pessoal é que constrói a linguagem, será a condição e a garantia da autonomia posterior que o sujeito manifestará nas relações interpessoais e na participação social (p.98).

A autonomia está constituída, segundo Puig (1998), de mecanismos que se derivam da ação, da cooperação, do juízo moral, da compreensão, da comunicação, do diálogo e da auto-regulação, que permitem lidar com as situações morais, sejam elas de ordem afetiva, social, cultural, econômica ou política, pelas quais passam os sujeitos e ajudam a construir formas de vida e modos de ser.

A autonomia não tem nada de individualismo desenfreado ou culto à personalidade

ou ainda auto-afirmação espalhafatosa, mas diz respeito à capacidade interna do homem determinar-se e a uma procura conscienciosa de sentido (Bettelheim, 1985). Para o autor, a autonomia não implica um conceito de revolta contra a autoridade como autoridade, mas é uma manifestação cheia de serenidade, com convicção interior, não no sentido de conveniência, persuasão ou controles externos. Para o autor, não é a autonomia que faz com que o indivíduo tenha uma verdade absoluta, mas não se pode negar que o indivíduo, sendo parte de uma sociedade, depende para sua existência de um equilíbrio entre a auto-afirmação individual e o bem estar de todos.

O indivíduo com sua convicção de ser único, como uma única identidade, que mantém relações duradouras e muito significativas com alguns outros, que possui uma história de vida construída por ele mesmo e com respeito por seu trabalho e prazer pela competência que nele demonstra; e que ainda tem lembranças mesmo mínimas mas significativas de sua experiência pessoal, gostos, atividades e prazeres preferidos, esse indivíduo tem no seu âmago todas essas construções fortes, que foram edificadas sob a ótica de uma existência autônoma de homem (Bettelheim, 1985).

A língua de sinais é prescindível para a assimilação de mundo que os sujeitos surdos vão construindo para si, ela é a maneira pela qual eles têm de garantir suas construções. Claro que essas construções esbarram em problemas culturais, sociais, educacionais, políticos e econômicos, onde somente a língua, seja ela de sinal ou oral, não basta para solucioná-los.

Esses problemas estão em uma esfera maior, e dizem respeito a toda a sociedade, e cabe a ela buscar meios para enfrentar temas tabus sem receios, com autonomia e responsabilidade.

A língua de sinais não resolve tudo, não é usando sinais que se é autônomo, há uma diversidade da inserção da autonomia. Mas ela é imprescindível para a significação de mundo do sujeito surdo, não é condição suficiente, é o início para o surdo estabelecer suas relações com as várias instituições da comunidade da qual pertence.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BETTELHEIM, B. O coração informado: autonomia na era da massificação. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1985.

COOL, J. P. & MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GÓES, M. C. "A natureza social do desenvolvimento psicológico". In Pensamento e Linguagem. Campinas, Papirus, CEDES, 24, 1991.

KAMII, C. A criança e o número. Campinas: Editora Papirus, 1989.

LA TAILLE, Y. de; Oliveira, M. K.; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LACERDA, C. B. F. de. Os processos dialógicos entre aluno e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP: SP, 1996.

OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992

PIAGET, J. La Autonomia en La Scuola. Buenos Aires: Losada, 1958.
_____. O julgamento Moral da Criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

SASSAKI, R. K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação & Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

UNESCO, Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1997. www.direitoshumanos.usp.br/documentos/trata

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. S.P.: Martins Fontes Editora, 1991.
_____. Fundamentos de defectologia. Obras Completas - Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA: ATIVIDADES EDUCATIVAS PROPOSTAS NA SALA DE AULA E OS RELACIONAMENTOS DO ALUNO SURDO COM SEUS PROFESSORES E COLEGAS OUVINTES

Cristina Cinto Araújo Pedrosa I (Centro Universitário Claretiano – Batatais, SP); Tércia Regina da Silveira Dias (Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto, SP)

Este estudo tem como questão central a escolarização de alunos surdos, na interface da educação inclusiva e da educação bilíngüe e bicultural. Nesse sentido apresenta uma problematização acerca da escola e da educação dos surdos.

A educação dos alunos surdos em qualquer uma dessas modalidades de ensino (classe comum, classe especial ou instituição especializada) não garantiu os resultados acadêmicos compatíveis com o potencial desses alunos e com o tempo de permanência deles na escola. A maioria dos surdos, mesmo depois de muitos anos de escolarização, não consegue superar o nível escolar referente às séries iniciais do ensino fundamental (PEDROSO, 2001).

O fracasso educacional dos surdos, expresso no baixo índice de escolaridade desses alunos, ao longo da história, parece corresponder, de acordo com Soares (1999), “ao mesmo fio condutor do sistema educacional geral que se declara democrático, mas que não tem permitido, na prática, o acesso ao conhecimento socialmente valorizado à maioria da população” (p.115).

A respeito do aproveitamento da escola pelo aluno surdo, Lacerda apresenta os seguintes dados:

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes (LACERDA, 2006, p. 2).

Para a mesma autora, esses dados evidenciam a inadequação do sistema de ensino às necessidades do aluno surdo e revelam a importância de estudos que apontem caminhos mais adequados para esses alunos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Ainda sobre a mesma problemática, Lacerda denuncia que:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e

matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos (LACERDA, 2006, p.10).

A literatura aponta como responsáveis por esse fracasso a ineficiência da comunicação entre eles e seus professores, resultado da ausência de uma língua compartilhada, de orientação adequada aos professores em relação às especificidades do surdo e, conseqüentemente, do uso de procedimentos de ensino adequados (GÓES, 1996 e SOUZA, 1998).

De acordo com Dias (2006a) e McCleary (2006), a superação dessa desigualdade só poderá ser atingida se a escola se reorganizar, visando promover o intercâmbio entre as duas culturas: surda e ouvinte. A partir de argumentos semelhantes, Dias (2006a) propõe a escola pólo e McCleary (2006) a inclusão de mão dupla.

Mediante o movimento pela inclusão escolar, cabe analisar criteriosamente as condições oferecidas pela classe comum para que o surdo aprenda e se sinta feliz naquele contexto. Cabe considerar que a simples inserção do aluno surdo em classe comum não significa inclusão, é preciso ir além.

O aluno surdo deve encontrar nessa sala de aula as condições de que necessita para aprender, além de um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade como ser capaz. Para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou seja, é preciso que ela vá além dos pressupostos da escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola bilíngüe e bicultural.

O panorama educacional descrito aponta alguns aspectos essenciais da educação dos surdos que justificam a realização deste estudo. Esses aspectos são:

- a) o fracasso do aluno surdo na escola de ouvintes;
- b) a política educacional que recomenda a educação dos alunos surdos nos contextos comuns de ensino;
- c) os estudos atuais que apontam para uma escola bilíngüe e bicultural para promover uma educação de qualidade para esses alunos;
- d) a legislação que está recomendando as ações de novos agentes educacionais na escola.

Considerando esses aspectos, este estudo objetivou descrever e analisar a condição de uma classe comum, quando um aluno surdo no ensino médio tinha a mediação educacional de um professor fluente em língua de sinais que atuava como intérprete, em aulas de algumas disciplinas. A descrição e a análise foram elaboradas a partir da observação durante três semestres letivos e do registro em diário de campo realizados pelo próprio professor fluente em Libras.

O professor fluente em língua de sinais assumiu a função de intérprete com o objetivo de criar condições para que o aluno surdo inserido no ensino médio tivesse acesso aos conteúdos das disciplinas as quais ele já havia manifestado dificuldade para acompanhar e estava apresentando baixo desempenho.

A pesquisadora é também a professora fluente em língua de sinais que atuou como intérprete na sala de aula.

Os registros foram realizados prioritariamente logo após as intervenções na sala de aula e envolveram os seguintes dados: a) conteúdos desenvolvidos, estratégias de ensino e de avaliação empregados em cada uma das disciplinas e b) aspectos significativos relacionados à interação entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo.

A intervenção do professor fluente em Libras ocorreu nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia, Química e Física. A intervenção do professor fluente em Libras em cada uma das disciplinas variou de 37,5% a 47,8% das aulas, apresentando 45,9% de intervenção média total. Esse índice significa que o aluno surdo pôde contar com a intervenção desse profissional em, aproximadamente, metade das aulas ministradas.

Os dados obtidos mostram que o ensino da gramática da Língua Portuguesa para o aluno surdo seguiu o mesmo programa desenvolvido com os alunos ouvintes, falantes dessa língua. Os conteúdos de gramática da Língua Portuguesa e as estratégias de ensino e avaliação desenvolvidos com o 2º e 3º anos do ensino médio não foram alterados para o aluno surdo.

No entanto, cabe considerar que a relação do aluno surdo com a língua majoritária do país é diferente da relação que os alunos ouvintes têm com ela, principalmente porque a língua majoritária é a primeira língua dos ouvintes e a segunda dos surdos. Os alunos ouvintes chegam à escola, no ensino fundamental, com domínio da língua majoritária na modalidade oral. O mesmo não ocorre com os alunos surdos. Estes chegam à escola sem domínio da língua majoritária nas modalidades oral e escrita e sem domínio da língua de sinais, pois a maioria dos surdos tem pais ouvintes e não teve a oportunidade de se apropriar de sua primeira língua, a de sinais, na interação com surdos fluentes (SKLIAR, 1997; LACERDA, 2000). A escola será, então, para os alunos surdos, espaço lingüístico privilegiado onde eles poderão encontrar surdos sinalizadores pela primeira vez e poderão se apropriar da língua de sinais.

Atendendo aos pressupostos da educação inclusiva e da educação bilíngüe e bi-cultural, seria necessário implementar, para os alunos surdos, programas bilíngües, tal como proposto por Dias (2006a e b) e McCleary (2006), respeitando-se a coexistência no espaço escolar das duas línguas, a língua de sinais e a Língua Portuguesa. De acordo com Quadros e Schmied (2006), na organização desses programas é preciso inicialmente definir qual será a primeira língua e qual será a segunda e como a criança terá acesso às duas línguas: se permeando as atividades escolares ou se serão estudadas em horários específicos.

Para Quadros e Schmied (2006), não há um único modelo de educação bilíngüe, ele poderá se organizar de acordo com as características e as ações políticas desenvolvidas em cada realidade.

Independentemente do modelo, Quadros e Schmied (2006) afirmam que uma condição essencial na educação bilíngüe para os surdos é a presença de professores bilíngües. Na realidade estudada, nenhum professor, das seis disciplinas consideradas por este estudo, apresentava domínio da língua de sinais, o que representa uma dificuldade para a implementação

de um modelo bilíngüe porque toda a interação do aluno surdo foi mediada pelo professor fluente em Libras na função de intérprete.

Adicionalmente, os pressupostos do bilingüismo defendem a idéia de que o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve ocorrer depois da apropriação da primeira língua, a de sinais. A língua de sinais serviria de suporte para a aprendizagem da língua majoritária, que deve ocorrer prioritariamente na modalidade escrita. De acordo com o bilingüismo, o ensino da língua majoritária para surdos precisa atender aos princípios do ensino de segunda língua. Os dados revelam que essas condições não estavam disponíveis na sala de aula observada.

Cabe ainda considerar que o modelo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua exige a reorganização da escola na direção de um modelo bilíngüe e bicultural, o que envolveria novos caminhos no planejamento e na organização das condições de ensino. Para tanto, a escola deve sofrer mudanças em sua organização político-administrativa, escolar e da sala de aula, ou seja, uma “reorganização fundamental do sistema educacional” (MENDES, 2004, p. 70).

Essa reorganização completa da escola deve garantir o espaço da Libras como língua de instrução para os alunos surdos, ou seja, todas as disciplinas devem ser ensinadas em Libras. E, no caso da Língua Portuguesa, esta deve ser ensinada como segunda língua. Para tanto, a escola deve sofrer mudanças em sua reorganização político-administrativa, escolar e da sala de aula, ou seja, uma “reorganização fundamental do sistema educacional” (MENDES, p. 70), envolvendo, por exemplo, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, a organização de um currículo que contemple o ensino da Libras para surdos e ouvintes, a história da educação dos surdos, estratégias de ensino para surdos e avaliação em Libras, a contratação de novos agentes educacionais: professor surdo para ensinar Libras, professor para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua, intérprete de Libras-Língua Portuguesa e professor fluente em Libras.

Durante todo o desenvolvimento do programa de Literatura, verificou-se apenas a realização de uma adaptação curricular. O aluno surdo foi dispensado de copiar o conteúdo do livro didático durante a aula. Enquanto seus colegas faziam a cópia do texto, ele estudava o conteúdo diretamente no livro, sob a orientação e a interpretação do professor fluente em Libras. Assim organizadas, as aulas de Literatura, com a intervenção do professor fluente em Libras, possibilitaram ao aluno surdo refletir sobre o conteúdo em sua primeira língua, condição essencial à construção do conhecimento, como sugerido por Quadros e Schmied (2006).

Como estratégia de avaliação dos conteúdos de Literatura, o professor utilizou a prova individual sem consulta apenas uma vez, predominando, portanto, o seminário em grupo. O aluno surdo pôde participar dos seminários com o apoio do professor fluente em Libras, na preparação e na apresentação do trabalho. Essa condição possibilitou ao aluno surdo participar das atividades propostas e mostrar o seu potencial.

O processo de ensino da leitura e da escrita às crianças surdas encontra, à sua frente, vários obstáculos, tais como os apontados por Karnopp e Pereira (2004): uma maioria de

surdos, de pais ouvintes, que não tiveram acesso à língua de sinais, ausência da primeira língua sobre a qual pudessem construir o conhecimento da segunda, pouca familiaridade dos surdos com o português, pouco acesso das crianças surdas às conversas que ocorrem no núcleo familiar, pouco ou nenhum contato com as histórias transmitidas de geração em geração, pouco uso da leitura e da escrita pelos pais ouvintes, muito tempo gasto no treinamento auditivo e na fala, entre outros.

Nas aulas de redação, o professor fluente interpretou a exposição do professor e orientou o aluno na construção dos textos, explicando, em Libras, o tema em questão, lendo e explicando os artigos sugeridos como base e orientando a construção dos textos. As produções de texto foram acompanhadas pelo professor fluente em Libras e entregues ao professor da disciplina, sempre que solicitado. O professor da disciplina não as corrigiu, compreendeu o produto e o considerou na avaliação.

Concluindo, as questões observadas em relação ao ensino da Língua Portuguesa (Gramática, Literatura e Redação) mostram o distanciamento das condições reais de ensino de uma educação bilíngüe e do ensino do português como segunda língua, mesmo quando o professor da disciplina demonstra compromisso com a aprendizagem do aluno surdo e conhecimento de sua especificidade lingüística.

O ensino da Matemática manteve-se no programa oficial e baseou-se, predominantemente, na aula expositiva acompanhada de exercícios de fixação. Cabe informar, inicialmente, que o aluno surdo, ao longo de sua escolarização, sempre apresentou um bom desempenho nessa disciplina, entre os melhores da classe. Esse dado se relaciona ao fato de o aluno surdo fracassar, com maior freqüência e intensidade, na Língua Portuguesa e nas disciplinas que a envolvem, ou seja, a História, a Biologia e a Geografia, como verificado também por Pedroso (2001).

A oralidade foi o principal meio de comunicação utilizado pelo professor da disciplina nas explicações dos conteúdos e acompanhou a resolução dos exercícios. Nessas situações, o professor fluente em Libras procurou garantir, na medida do possível, a interpretação das aulas, entretanto, deparou-se com dificuldade em relação à falta de conhecimento dos sinais representativos de conceitos específicos, próprios da área em questão, tais como: seno, cosseno, tangente, funções trigonométricas, matriz, propriedades dos determinantes, sistemas lineares, probabilidades, entre outros. Esse dado mostra para a importância de o intérprete educacional apresentar formação específica para a função, tal como defendido por Lacerda (2002 e 2006).

As questões observadas na disciplina de Química foram muito semelhantes àquelas verificadas em Matemática, ou seja, o programa de ensino não parecia ter sido alterado para o aluno surdo, mas o professor utilizou-se apenas de um único procedimento de ensino, a aula expositiva com conceitos, definições e exemplos na lousa, acompanhada de exercícios de fixação propostos e corrigidos nela. As explicações acerca dos conteúdos foram, predominantemente, orais, e a fala do professor também acompanhou sempre a resolução dos exercícios.

Assim como na Matemática, o programa de ensino desenvolvido poderia dispor de

estratégias de ensino que contemplassem recursos visuais, como figuras, desenhos, esquemas, mapas conceituais e explicações escritas. Assim se reduziria o uso da oralidade nas explicações, o que favoreceria o aluno surdo sem, no entanto, prejudicar os alunos ouvintes. Pelo contrário, o uso de estratégias de ensino envolvendo recursos visuais poderia favorecer também para os alunos ouvintes, a compreensão dos conteúdos. Nessa disciplina, o professor fluente em Libras encontrou ainda mais dificuldade com os termos específicos da área e o desconhecimento dos sinais correspondentes.

Parte dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de Química podia ser demonstrada por meio da resolução de exercícios, o que era favorável ao aluno surdo, pois a memorização dos procedimentos permitia-lhe concluir as atividades, como ocorreu em Matemática. Entretanto, outros conteúdos necessitavam da compreensão teórica de conceitos, muitas vezes inter-relacionados. Nesses casos, para viabilizar a compreensão do aluno acerca dos conteúdos da disciplina, foi necessário o professor fluente em Libras incrementar a aula do professor específico com outras estratégias e recursos de ensino, empregados na sala de recursos em período oposto ao das aulas do ensino médio, tais como, o uso de figuras, desenhos, dicionário ilustrado de Libras e softwares educativos que pudessem ilustrar os conceitos trabalhados e favorecer a compreensão destes pelo aluno surdo. Além disso, organizou esquemas e mapas conceituais na lousa e no caderno do aluno surdo como uma estratégia para sintetizar os conteúdos, destacar os mais relevantes e demonstrar a relação entre os conceitos. Esses procedimentos mostraram, mais uma vez, que a atuação do professor fluente em Libras foi além da interpretação.

Em relação à avaliação, houve predomínio da prova individual e sem consulta. A reprodução, porém, na prova de exercícios propostos nas aulas e corrigidos na lousa, possibilitou ao aluno surdo apresentar bons resultados. Em relação aos conteúdos teóricos, os estudos realizados na sala de recursos, com estratégias diferenciadas baseadas nas experiências visuais em Libras, foram fundamentais. As sínteses e os esquemas elaborados facilitaram o estudo, a compreensão dos conteúdos e a realização das provas.

As exposições dos conteúdos de Física na lousa contaram com desenhos ilustrativos dos conceitos e fórmulas da disciplina, contemplando experiências visuais. Esse recurso gráfico não esteve presente na disciplina de Matemática, que contou apenas com a apresentação na lousa de resoluções dos exercícios. Os desenhos favoreceram a compreensão do aluno surdo, pois explorou-se o aspecto visual, facilitando a memorização das fórmulas e a compreensão dos conceitos, com a ilustração de situações mais concretas.

Em razão do uso dos desenhos para ilustrar os conteúdos, não foi necessário o professor fluente em Libras complementar a aula do professor específico com estratégias e recursos didáticos diferenciados. Isso mostra que o uso de estratégias adequadas ao aluno surdo na sala de aula diminui a necessidade de o intérprete assumir também a dimensão didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem.

O ensino do Biologia baseou-se exclusivamente na aula expositiva com apresentação de conceitos e definições na lousa. Os alunos não tiveram acesso a livro didático, e o professor

da disciplina, na apresentação dos conteúdos, não fez uso de nenhum recurso visual.

O uso exclusivo de tais procedimentos mostra que o programa de ensino da disciplina de Biologia não foi ajustado às necessidades do aluno surdo. A exposição da matéria na lousa no português escrito e a explicação oral do professor não permitiram o acesso, do aluno surdo, aos conteúdos desenvolvidos. O aluno copiou a matéria da lousa, mas isso não foi suficiente para garantir a compreensão do conteúdo. A matéria apresentada na lousa foi sempre um texto retirado do livro didático, ou parte dele, sem nenhum ajuste, como o uso de ilustrações ou de exemplos que pudessem facilitar para o aluno surdo a compreensão dos termos específicos da disciplina e dos conceitos trabalhados. Dessa maneira, o acesso ao conteúdo foi viabilizado, também no caso dessa disciplina, pela intervenção do professor fluente em Libras.

O aluno surdo foi submetido às mesmas avaliações dos demais alunos. Entretanto, no caso das provas, o professor da disciplina permitiu que o aluno surdo as realizasse na sala de recursos, usando o tempo que fosse necessário, com consulta no material didático e com a orientação do professor fluente em Libras. Interessante destacar que tais procedimentos foram adotados não porque o professor da disciplina os reconhecesse como direito do aluno surdo, mas porque a presença dele na classe, durante as provas, era percebida pelo professor como prejudicial aos demais alunos, principalmente quando ele tentava esclarecer alguma questão com o professor da disciplina.

Em relação à avaliação dos cadernos, o aluno surdo recebeu sempre o melhor conceito, pois o seu caderno, além de organizado, apresentava o registro de todas as aulas. Ainda como instrumento de avaliação, o professor da disciplina propôs uma pesquisa em grupo, durante todo o período de observação. Essa atividade foi realizada em grupo e o professor fluente em Libras acompanhou o aluno surdo, viabilizando a sua interlocução com os demais alunos.

As aulas de História contaram com diferentes estratégias de ensino. Em todas as aulas o professor da disciplina procurou estimular a participação dos alunos. Para tanto, priorizou as atividades em grupo, realizadas na sala de aula sob a sua orientação, solicitou a opinião dos alunos sobre os temas trabalhados, provocou debates e criou uma atmosfera propícia à crítica e à argumentação. Além disso, incrementou as aulas com recursos visuais e, sempre que o conteúdo permitiu, com filmes ou músicas. Cabe informar que todas as vezes em que o professor utilizou uma música na aula expositiva ele disponibilizou para a classe toda a letra impressa.

A diversificação das aulas ampliou as possibilidades de participação do aluno surdo, o que, conseqüentemente, lhe permitiu mostrar o seu potencial. Não foi necessário que o professor fluente em Libras realizasse aulas adicionais na sala de recursos, a interpretação foi suficiente para garantir o acesso do aluno surdo ao conteúdo desenvolvido. Isso ocorreu porque as estratégias de ensino adotadas foram mais adequadas ao surdo do que a aula expositiva, predominante nas demais disciplinas. Por exemplo, os textos utilizados pelo professor foram curtos, direcionados ao tema, freqüentemente ele disponibilizou um roteiro para orientação do estudo e realizou também uma síntese na lousa por meio de um mapa conceitual ou de tópicos.

Estratégias comumente usadas por professor em situações comuns de ensino,

mas inadequadas ao surdo, foram utilizadas com muita freqüência, tais como: ler em voz alta textos do livro didático, explicar oralmente os conteúdos apresentados na lousa sem a adição de nenhum recurso gráfico (como cartazes ou desenhos), ditar textos explicativos dos conteúdos, ditar questões para serem respondidas como exercício de fixação da matéria, falar de costas, explicar oralmente trabalhos e pesquisas a serem feitos em casa, exposição escrita de conteúdos na lousa sem nenhum recurso gráfico e acompanhada de explicação oral. Os professores ensinavam como se o surdo não precisasse de qualquer condição diferenciada, eles explicavam e davam instruções para todos igualmente.

Essa postura do professor pode ser entendida como decorrente da falta de formação para ensinar o aluno surdo. Considera-se também que, por isso, os professores acabam transferindo ao professor fluente em Libras a função de ensinar e, embora saibam que devam, não modificam a sua prática. Esse aspecto explica o fato de o professor fluente em Libras ter assumido o ensino para o aluno, ultrapassando a função de intérprete.

Apesar desse evidente desencontro entre as necessidades do surdo e as estratégias didáticas, o aluno obteve um bom aproveitamento dos programas de ensino desenvolvidos, no período da intervenção.

O aluno surdo obteve bom desempenho em todas as disciplinas observadas. As notas do aluno variaram entre 8.0 e 10.0 e foram superiores às de muitos alunos ouvintes. Esse dado mostra que o bom desempenho do aluno surdo esteve possivelmente relacionado à intervenção do professor fluente em Libras.

Em relação aos processos de avaliação, estes foram tratados de maneira flexível pelos professores e gestores, de acordo com o previsto em Brasil (2001). Sempre que necessário, os professores concederam maior tempo para que o aluno surdo pudesse concluir a sua avaliação e propuseram um instrumento diferente dos demais alunos, eliminando ou modificando alguma questão prevista originalmente. Esses ajustes foram realizados apenas para o aluno surdo, representando adaptações no nível individual, não atingindo o currículo e nem tampouco o projeto pedagógico. Além disso, consideraram importante a atuação da professora fluente em Libras nos momentos de avaliação.

As observações de sala de aula indicaram alguns aspectos interessantes relacionados às interações entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo. A maior parte desses aspectos foi comum às seis disciplinas e, portanto, não serão discutidos considerando-se cada uma delas separadamente. Apesar de esses dados serem próprios do contexto em questão, apresentá-los permite uma reflexão acerca dos limites e possibilidades do ensino do surdo na classe de ouvintes e produzir indicadores de como os surdos se fazem participantes das aulas e das respostas à presença do aluno surdo naquele contexto. Portanto, podem contribuir com o delineamento de caminhos mais apropriados na educação escolar do aluno surdo.

Em primeiro lugar cabe considerar que o ingresso do surdo na classe de ouvintes não foi previsto e planejado pela instituição. Ocorreu em razão das diretrizes da rede estadual de

ensino que, buscando atender aos pressupostos da educação inclusiva, orientou a reorganização das classes especiais e a sua transformação em sala de recursos. Entretanto, esse projeto foi acolhido pela equipe escolar e as observações mostraram interesse e preocupação dos professores, gestores e alunos ouvintes, mesmo quando relataram muitas dificuldades para ensinar e se relacionar com esse aluno por não terem organizado condições mais adequadas à sua escolaridade. Nas situações observadas, percebeu-se claramente a angústia dos professores mediante a impossibilidade de ensinar o aluno surdo, o que foi também indicado nos relatos.

O aluno surdo, durante o período de observação, sentou-se na primeira carteira da fileira do meio, estando, portanto, bem próximo ao espaço utilizado pelo professor para exposição dos conteúdos. Apesar dessa proximidade, não se observou iniciativas dos professores na direção de uma atenção individualizada ao aluno surdo. Essa proximidade favoreceu apenas que os professores olhassem o caderno do aluno surdo enquanto ele copiava a matéria ou realizava as atividades, apontasse no caderno alguma inadequação na realização das atividades, apontasse no livro alguns parágrafos nos quais se encontrava a resposta à alguma questão proposta, falasse com ele de frente e mais pausadamente (o que nem sempre foi compreendido pelo aluno surdo) e escrevesse alguma palavra ou frase na lousa como tentativa de interlocução.

As observações realizadas permitem concluir que sem a intervenção do professor fluente em Libras o aluno surdo permaneceria isolado e excluído. Nas aulas observadas, os professores agiram como se não houvesse aluno surdo na classe: passavam atividades no quadro, explicando ao mesmo tempo e de costas para a turma, não se dirigiam ao surdo individualmente e nem tampouco buscavam verificar se ele estava entendendo. Não houve alteração da aula ao explicar, dar instruções e esclarecer.

Em algumas situações os professores se preocuparam em passar ao professor fluente em Libras informações importantes, que deveriam ser interpretadas para o aluno surdo. Entretanto, os professores privilegiaram muito mais os demais alunos e dedicaram pouco tempo ao aluno surdo. Dados semelhantes foram encontrados por Góes e Tartuci (2002) em estudo realizado sobre o ensino de alunos surdos na classe de ouvintes e os rituais de sala de aula.

Outra questão observada, muito freqüente nas interações, foi a dificuldade de interpretação dos sinais, gestos e vocalizações do aluno surdo. O aluno surdo, na tentativa de estabelecer interlocução com seus professores, usava concomitantemente ou alternadamente a língua de sinais, gestos e vocalizações sem significado, manifestações que não eram compreendidas. Nessas situações, voltava-se para o professor fluente em Libras como que esperando as orientações ou ainda mostrava-se aborrecido ou agitado sem um território lingüístico comum com interlocutores ouvintes.

Em relação aos colegas ouvintes, as observações permitiram perceber que, apesar das dificuldades relatadas pela falta de uma língua compartilhada, o surdo é respeitado pela inteligência e pelo uso de outra língua. Conta com certa solidariedade, como por exemplo, quando os colegas se preocupam com a impossibilidade de ele acompanhar alguma atividade. Todavia, poucos estabeleceram, durante o período de observação, alguma interlocução com o aluno surdo;

elas ficaram restritas àqueles seis alunos participantes do estudo que estavam fisicamente mais próximos ao surdo na sala de aula. Nas tentativas de interlocução, utilizaram-se gestos, fala, sinais da Libras, desenho e escrita. Contudo, essas tentativas não foram suficientes para garantir uma interlocução real, que só foi possível pela mediação do professor fluente em Libras.

Poucas vezes os alunos ouvintes se dirigiram ao aluno surdo diretamente, sem contar com a mediação do professor fluente em Libras.

Para terminar, tendo como base a situação dos alunos ouvintes em uma classe do ensino médio e as suas possibilidades de interlocução e troca com seus colegas e professores e a riqueza das informações quando se compartilha da mesma língua é possível considerar que a experiência do aluno surdo é muito diferente. Ele não interage diretamente com seus amigos e professores e pode contar apenas com um interlocutor efetivo não disponível o tempo todo, o professor fluente em Libras.

Conclusão

A dinâmica de sala de aula foi pouco modificada com a presença do aluno surdo, mesmo quando os professores demonstraram consciência de que isso seria necessário para que ele pudesse aprender e estabelecer interlocução com seus colegas ouvintes. As mudanças introduzidas estiveram relacionadas, na maior parte das situações, à atuação do professor fluente em Libras e à sala de aula, mas não evoluíram para as estratégias de ensino empregadas pelo professor, para o currículo, no caso do ensino de Libras e do Português como segunda língua, e para o projeto pedagógico, até mesmo para manter o intérprete de Libras-Português no ensino médio.

Durante todo o período de observação, é bem clara a falta de consideração com as peculiaridades de comunicação do aluno surdo. Apesar das tentativas de interação, pela ausência de uma língua comum, não foi observado nenhum diálogo, pelo contrário, foram muito frequentes os problemas de comunicação, como por exemplo, o aluno surdo perguntar e não ser compreendido, os colegas escreverem no caderno e o aluno surdo não compreender, entre outros. O diálogo entre aluno surdo e professores ouvintes só foi possível com a intervenção do professor fluente em Libras.

Por fim, cabe considerar que a escola ainda não conta com os elementos fundamentais para possibilitar a sua reorganização com base no modelo bilíngüe e bicultural. Os dados deste estudo, entretanto, revelam que quando alguns elementos desse modelo são organizados (a presença do professor fluente em Libras atuando como intérprete), o aluno surdo pode superar a condição desigual e realizar o seu potencial cognitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm> Acesso em: 11 de abril de 2006. 2001 .

DIAS, T.R.S. Educação de surdos na escola pública e bilingüismo. Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES. Surdez: família, linguagem, educação. 2006a.

_____. Educação do surdo na escola pública e a inclusão escolar. Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES. Surdez: família, linguagem, educação. 2006b.

GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

KARNOPP, L. B. E PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A.C., HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação: 2004.

LACERDA, C.B.F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.E. et al. (Org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno CEDES, v. 26, nº 69, maio/ago. Campinas : 2006.

McCLEARY, L. Bilingüismo para surdos: brega ou chique? (Mesa redonda: Os surdos e o bilingüismo – da Casa para o Mundo (29 de setembro de 2006). V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional. Surdez: Família, Linguagem, Educação. Rio de Janeiro: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

MENDES. E.G Construindo um “lócus” de pesquisas sobre a educação especial. In: MENDES. E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

PEDROSO, C.C.A. Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.

QUADROS, R. M. e SCHMIEDT, M.L.P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M.A.L. A educação do surdo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, R. M. de. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. Caderno CEDES., Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621998000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Nov 2006

INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PD) POR MEIO DO TRABALHO COM PROJETOS EM UM AMBIENTE CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADO E SIGNIFICATIVO

SANTOS¹, Danielle Aparecida do Nascimento do; SCHLÜNZEN², Elisa Tomoe Moriya; Bardy³, Livia Raposo (FCT/Unesp).

INTRODUÇÃO E RELEVÂNCIA DO PROBLEMA

A vida na sociedade atual pressupõe a urgência e a necessidade de garantir a equiparação de direitos e a valorização das potencialidades do ser humano visando um mundo mais igualitário. Embora exista tal pressuposto, o que ocorre na verdade é que se caminha a passos largos em busca de uma melhoria nos setores sociais e do ensino público e privado, de forma que todas as pessoas, inclusive as Pessoas com Deficiência (PD) tenham o direito de serem respeitadas e valorizadas, independente de suas limitações. Esta idéia fica clara no Artigo 3º da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2003), expressando que têm os mesmos direitos que os outros indivíduos da mesma idade, fato que implica desfrutar de vida decente, tão normal quanto possível.

A Inclusão é um direito previsto na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em Dezembro de 1996 (LDBEN – 9394/96 Cap. V), dentre outros documentos (4). Referem-se ao fato de que, a educação das PD deve ocorrer na rede regular de ensino.

Em 1995, de 25 de outubro a 16 de novembro, em Paris, os Estados Membros das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, realizaram e aprovaram uma “Declaração de Princípios sobre a Tolerância”, declarando a perplexidade diante da intensificação da intolerância, da violência, do racismo e da exclusão, entre outros. Mas, ao ler mais detalhadamente esta importante declaração não se vêem citadas, especificamente, as PD. Sasaki (1999) aponta os limites das legislações e declarações, principalmente pelas omissões, pelo fato de ela não incorporarem dispositivos que apontem para a necessária transformação da estrutura social.

De fato, somente a presença da legislação (no papel), não assegura direitos, especialmente em uma sociedade em que mesmo com o passar dos anos, as PD ainda são classificadas pela sua deficiência. Entende-se que, a perspectiva de sociedade do conhecimento ocorre em um contexto de grande exclusão social, tornando-se um verdadeiro “desafio”, assegurar de fato a inclusão das PD em todos os setores de vida social.

Paralelamente a esse fato, vê-se também o crescente processo de informatização

da sociedade, que “exige” que todas as pessoas estejam em constante processo de aprendizagem, no sentido de adquirir competências individuais e sociais de comunicação e interação com o novo, tornando-se participantes ativos do mundo digitalizado. E a denominação todas as pessoas, não deve excluir as PD. Além disso, pesquisas (5) comprovam que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilita meios que venham a favorecer a Inclusão destas pessoas.

Desta forma, a presente pesquisa surgiu a partir de um trabalho realizado no ano de 2002, junto a um grupo de pesquisadores e alunos da FCT/Unesp/Presidente Prudente/SP/Brasil, com a iniciativa de promover uma Inclusão Digital (6) e também Social (7) de PD, em um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS) (8), tendo como estratégia de ensino o uso das TIC no desenvolvimento de atividades emergidas do contexto dos alunos, partindo de seus interesses e desejos, considerando suas potencialidades e suas habilidades, fatores salientados por pesquisadores como Hernandez (1998), Valente (1999) e Schlünzen (2000).

A partir de 2003 até o presente ano (2007) é realizado um acompanhamento individual com os estagiários, os quais são alunos do curso de Pedagogia, Mestrado e Especialização da FCT e onde participam, uma vez por semana, alunos com diferentes patologias, tais como: Paralisia Cerebral, Atraso Mental, Trissomia no 14p, Hiperatividade, Necessidades Auditivas e Síndrome de Down. Todo o trabalho de campo foi realizado em um laboratório didático de informática da FCT/Unesp, dando origem ao grupo de pesquisa denominado Ambiente Potencializador para Inclusão (API).

A partir desta experiência, constatou-se que os alunos tornaram-se produtivos e participativos, uma vez que o computador foi utilizado como ferramenta, aprimorando o processo de aprendizagem dos alunos por meio de softwares que favoreceram a construção e depuração do conhecimento. Com isto, os alunos foram capazes de acompanhar, passo a passo a resolução dos problemas levantados, bem como os conceitos trabalhados, chegando ao produto final (Valente, 1999). Por meio dele, visamos discorrer particularmente com a aluna C (9), a qual é sujeito principal desta pesquisa realizada no período de março de 2003 a dezembro de 2006, pois no segundo semestre de 2004 a aluna foi inserida na rede regular de ensino e o API teve importantes participações nesse processo.

Com o objetivo de desenvolver projetos variados, utilizando alguns softwares educacionais e a rede Internet, em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, considerou-se que nada, a rigor, estaria pronto, acabado, e o conhecimento, por consequência, não seria dado, como algo finalizado em nenhum momento. A cada momento este (o conhecimento), constituiu-se na interação da aluna com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constituiu por força de sua ação.

Assim, no trabalho com projetos utilizando as TIC, o ambiente de aprendizagem esteve adaptado a receber e lidar com as diferenças. Por isto o maior desafio desta pesquisa foi proporcionar uma aprendizagem de qualidade à aluna que possui características muito particulares, enfim, especiais.

Ao reconhecer a expressão gráfica da sua idéia na tela do computador, a aluna passou a acreditar mais em sua capacidade, melhorando a auto-imagem, auto-estima e a criatividade. Deste modo, o processo de desenvolvimento das atividades possibilitou que o sujeito da pesquisa se olhasse sob vários papéis, sentindo-se tão produtiva e capaz quanto as pessoas ditas normais, por não terem as suas dificuldades clinicamente diagnosticadas evidenciadas.

Neste sentido, percebemos que ao longo dos anos C. teve a oportunidade de aflorar sua auto-estima, efetivando-se uma inclusão não só digital (manipulação da tecnologia), mas uma formação global, de inclusão global e social, conforme constatado em Santos (2003).

A seguir serão descritas as atividades realizadas com a aluna durante o desenvolvimento da pesquisa.

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa de cunho qualitativo definido por (Lüdke e André, 1986) como o uso do ambiente natural como fonte direta de dados, obrigando o pesquisador a ter contato direto e prolongado neste ambiente e a situação a ser investigada, envolvendo a obtenção de dados descritivos por meio deste contato direto.

Para o levantamento dos dados realizou-se:

- Um estudo de caso (10) da aluna para verificar seu nível de aprendizagem, patologia e universo afetivo e social;
- Entrevistas semi-estruturadas (11) e diálogos eventuais com sua responsável para a confirmação do diagnóstico realizado sobre o nível de aprendizagem, bem como, seus gostos e desejos, visando completar a verificação dos resultados, para uma análise do crescimento da parte afetiva e social; Elaboração, Sistematização e Reflexão de encontros que eram realizados em um laboratório didático de informática, uma vez por semana, com intuito de desenvolver atividades para revisão de toda a prática de ensino, considerando o computador como ferramenta potencializador de habilidades;
- Análise de softwares para verificação dos que propiciariam a comunicação, a produção e o aprimoramento do nível de aprendizagem e que se agreguem no desenvolvimento das atividades de acordo com o momento e andamento dos encontros. Os softwares analisados e utilizados foram: Word, Power Point, Paint (12), e a rede Internet. Outros instrumentos de análise foram utilizados, como recursos audiovisuais (TV, fitas de vídeo, CD's musicais e interativos) e materiais pedagógicos variados (blocos lógicos, alfabeto móvel, etc), de acordo com o interesse e necessidade dos alunos;
- Análise do processo de desenvolvimento da pesquisa por meio de um estudo minucioso dos dados coletados por meio do registro das ações nos encontros com a aluna para avaliar cada fase e os progressos obtidos e da comparação dos mesmos com os estudos teóricos para subsidiar melhor a pesquisa e comparando com as idéias dos autores clássicos com os resultados obtidos na investigação.

AS ATIVIDADES DE C.

As características pessoais da aluna são muito singulares, sendo extremamente especial não pelo fato de possuir necessidades especiais ou deficiência, mas por ser uma pessoa com interesses e sonhos que despertaram emoção e instigaram à realização da pesquisa de forma a aflorar o que tem de mais essencial em sua vida.

Considerando sua personalidade, interesse e comportamento da aluna, o desenvolvimento das atividades deu-se de modo a utilizar as TIC e demais recursos didáticos de forma a contemplar seus anseios. Além disso, vale ressaltar que a aluna realizou todas as atividades de forma autônoma e particular.

Logo, os principais objetivos diante deste contexto foram: investigar e analisar o desenvolvimento da aprendizagem da aluna estando inserida no ambiente CCS; desenvolver projetos e atividades que surgissem de seu interesse utilizando as TIC como recurso pedagógico; verificar os benefícios do computador para a sua inclusão digital; favorecer a descoberta da auto-imagem, incentivar e valorizar a auto-estima e a realização dos desejos e sonhos para sua efetiva inclusão social e desenvolvimento emocional.

C. atualmente está com vinte e um (21) anos e sua patologia é Paralisia Cerebral do tipo tetraplegia espástica, apresentando um quadro de diparesia (13) e ausência de fala. Move apenas o dedão da mão esquerda e possui um grave descontrole motor.

Tendo em vista suas características extremamente afetivas, seu sonho de poder namorar e relacionar-se com rapazes da mesma idade que compartilhassem também dos seus desejos e sonhos, a realização das atividades deu-se de forma a garantir a formalização de conceitos partindo de sua interação com o mundo e com as pessoas, via a rede internet.

O software Word foi utilizado durante todos os encontros, para que pudéssemos nos comunicar e para que C. expressasse seus desejos, suas angústias, tendo total liberdade e autonomia. Considerando que a aluna não manifestava verbalmente seus desejos e interesses, o uso do computador possibilitou que ela externasse seu pensamento, como ela mesma descrevia: “quando quero falar, escrevo”.

No processo de inclusão educacional de C. o computador foi extremamente importante, já que as provas e trabalhos da aluna eram feitos por esta ferramenta, o que ajudou seus professores no momento das correções, pois ao comparar suas produções utilizando o computador ao material elaborado por ela utilizando papel e lápis com muita dificuldade como pode ser visto na Figura 1, é possível vislumbrar o quanto o uso do computador como ferramenta para construção do conhecimento é de extrema importância para os avanços na aprendizagem de pessoas com descontrole motor, uma vez que, utilizando-o, pode produzir com muito mais facilidade e rapidez, e as produções ficam iguais às produções de qualquer pessoa considerada normal ilustrada na Figura 2.

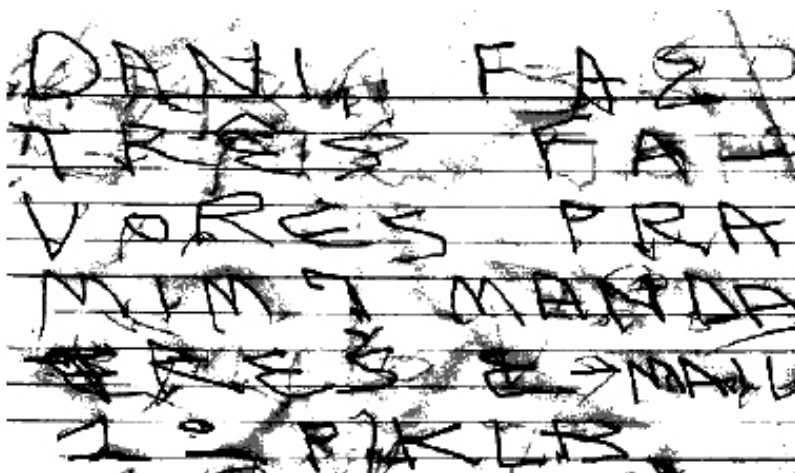


Figura 1: Texto manuscrito por C.



Figura 2: Cartaz confeccionado por C. no software Word.

Além disso, C. expressava toda a sua afetividade em chat's de diversos sites na Internet (Bol, Terra e Uol1). Em alguns encontros virtuais, chegava a constituir vários relacionamentos afetivos (Figura 3), sempre deixando claro para os rapazes sobre suas condições físicas, o que nos deixou uma bela lição de vida e aceitação. Essa interação via Internet favoreceu sua efetiva inclusão social, uma vez que constitui laços de afetividade e as pessoas passaram a valorizá-la pelo que realmente é capaz, pelo seu potencial.

A partir das experiências vivenciadas, confirmou-se a afirmação de Moran (1998), dizendo que: os chat's têm um grande potencial democrático, por ser aberto, multidimensional. Nessas trocas acontecem encontros virtuais, criam-se amizades e relacionamentos inesperados.

Além disso, a aluna construiu uma página na Internet (14), com o objetivo de falar sobre a sua vida, seus interesses, entre outros. De acordo com (Santos, 2003), o desenvolvimento dessa atividade possibilitou que esta exercitasse suas habilidades de escrita, bem como a exploração e conhecimento de vários recursos disponíveis na Internet, ou seja, realizou-se uma

prática transdisciplinar, utilizando a subjetividade da aluna para a construção de seu conhecimento.

Em todo o processo, o uso da Internet contribuiu para o desenvolvimento de uma flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes. Por meio dela, constituíram-se novas formas de comunicação, principalmente a escrita.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os avanços cognitivos que a aluna conseguiu, por meio do computador, passando a expressar de forma clara o seu pensamento o que foi muito importante para que a sua inclusão educacional fosse efetivada, uma vez que a aluna não frequentou nenhuma instituição educacional por um certo tempo, devido a não aceitação de sua matrícula por conta de sua deficiência.

Um outro fato relevante que deve ser salientado é que a afetividade e sociabilidade foram os caminhos que levaram C. a obter tais avanços, visto que toda a sua aprendizagem ocorreu em torno de seu desejo de encontrar amigos, namorados, frequentar novamente uma escola, comunicar-se com as pessoas e expressar o que sente, mostrando todas as suas habilidades.

Desta forma, comprovou-se, de acordo com (Almeida, 2001) que a criação e produção de objetos (mentais e palpáveis) envolveram operações concretas, pelas quais cada pessoa se constituiu como sujeito, dando um sentido à vida. Neste contexto, o uso do computador possibilitou que a aluna exercitasse e aprimorasse suas estruturas intelectuais e afetivas, sendo de fato incluída digitalmente e socialmente.

Construir um ambiente CCS e alcançar os resultados almejados não foi uma tarefa fácil, uma vez que estes seres tão “especiais” tiveram que ser considerados em sua totalidade: seus sentimentos, suas angústias, seus desejos e sonhos, sua visão de mundo e sua forma de lidar com ele. E este desafio é que nos fez acreditar que o respeito à diferença e à reciprocidade encoraja estas pessoas a reconhecer os seus conflitos, erros e limitações e a descobrir formas pelas quais sejam expressas as suas potencialidades.

Finalizamos firmando a certeza de que precisamos rever a concepção sobre a pessoa deficiente e nosso papel diante da necessidade do cumprimento das diretrizes legislativas. Sob o ponto de vista educacional, para que essas metas sejam alcançadas, é necessário que a escola esteja preparada para receber todos os alunos, bem como receber as TIC e aliá-las ao processo de ensino, transformando-se em um ambiente onde a aprendizagem seja constituída por meio de projetos significativos e contextualizados, valorizando as diferentes formas de expressão de cada um dos educandos.

Enfim, acreditamos que a superação da exclusão só será alcançada à medida que a auto-estima e valores como respeito a si, ao outro e ao meio sejam afloradas. A Inclusão de qualquer pessoa, deficiente ou dita normal, depende de condições sociais, econômicas e culturais que envolvem família, escola e sociedade e principalmente da ação de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.E. Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento. São Paulo: Proem, 2001.
- BRAGA, L.W. Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão. Salvador: SarahLetras, 1995.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1997.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Disponível no site: www.saci.org.br, acessado em julho de 2003.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990.
- FERRARETTO, I.; SOUSA, A.M.C. (org). Paralisia Cerebral: Aspectos Práticos. Associação Brasileira de Paralisia Cerebral – ABPC. Memnon: São Paulo, 1998.
- FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: Caderno Cedes, nº 46, São Paulo: Cortez, 1998.
- HERNANDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- MORAN, J. M. Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.
- PELLANDA, N.M.C.; SCHLÜNZEN, E.T.M.; SCHLÜNZEN, K.Jr. (org). Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SANTOS, D.A.N. A Inclusão Social, Digital e Escolar de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Relatório Científico apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WMA, 3ª edição, 1999.
- SCHLÜNZEN, E.T.M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. São Paulo: Tese de Doutorado, PUC/SP, 2000.
- VALENTE, J.A. Análise dos diferentes tipos de software usados na Educação. In: J.A. Valente (org), O Computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

NOTAS

- (3) Mestre pelo Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia -FCT/UNESP de Presidente Prudente/SP/Brasil e Licenciada em Pedagogia pela mesma Instituição.
- (4) Professora Doutora do Departamento de Matemática, Estatística e Computação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP de Presidente Prudente/SP/Brasil e do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da FCT.
- (5) Aluna do curso Habilitação em Educação Infantil da FCT/UNESP de Presidente Prudente/SP/Brasil e Licenciada em Pedagogia pela mesma Instituição.
- (6) Houve também no Brasil, a incorporação das decisões firmadas em Jomtien (Tailândia, 1999), com a “Declaração Mundial

de Educação para Todos”, e em Salamanca (Espanha, 1994) e na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”.

(7) O livro “Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas” (PELLANDA, N.M.C.; SCHLÜNZEN, E.T.M.; SCHLÜNZEN, K.Jr. org., 2005) traz a contribuição de pesquisadores do Brasil que relatam a luta pela Inclusão Digital no Brasil e de pesquisa em cognição e meio digital.

(8) Inclusão Digital: direito de acesso ao mundo digital para o desenvolvimento intelectual (educação, geração de conhecimento, participação e criação) e para o desenvolvimento de capacidade técnica e operacional.

(9) Inclusão Social: é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos.

(10) O ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas idéias. Tal ambiente propicia a resolução de problemas que nascem em sala de aula e cujos alunos, juntamente com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos.

(11) Atualmente com 21 anos de idade e Paralisia Cerebral (PC) e move apenas o polegar esquerdo.

(12) Um Estudo de Caso é um tipo de pesquisa empírica onde o pesquisador investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real.

(13) Roteiro pré-definido com perguntas relacionadas ao tema abordado.

(14) Microsoft® Word 2000 Copyright© 1983-1999, Microsoft® Paint Versão 5.0 Copyright© 1981-1999, Microsoft® Power Point 2000 Copyright© 1987-1999 Microsoft Corporation. Todos os direitos reservados.

(15) Espástica: é o tipo mais comum de PC, estando a sua incidência em torno de 75%. Tônus muscular é entendido como o grau de tensão em um grupo muscular, que pode ser sentido na palpação e quando o alongamos ou o encurtamos passivamente. Diparesia: quando os membros superiores apresentam melhor função do que os inferiores, isto é, quando eles apresentam menor acometimento. Este tipo é comum nos prematuros devido à anatomia da lesão. (Ferraretto e Souza, 1998).

(16) <http://batepapo.bol.com.br>, <http://chat.terra.com.br:9781/@@INDEX@@?>, <http://batepapo.uol.com.br/>.

(Footnotes)

ASPECTOS MOTORES DA PARALISIA CEREBRAL: PARÂMETROS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

BAUSAS JUNIOR, E. A.; BRANCATTI, P. R.; CHAGAS, E. F.; (FCT/UNESP)

INTRODUÇÃO

Desenvolver atividades físicas para quaisquer indivíduos na escola, na academia, no clube, pode ser tarefa simples para o professor de Educação Física. Isto porque dentro da sua formação acadêmica são repassados os conhecimentos necessários para tal prescrição de atividades, tudo adquirido em disciplinas de fisiologia, anatomia, cinesiologia, treinamento desportivo, técnicas nas diferentes modalidades desportivas e recreativas, incluindo demais disciplinas da área de humanas, tais como, antropologia, sociologia, filosofia, práticas de ensino, entre outras.

Atualmente, vivemos na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação regular, sendo assim, o currículo da graduação em Educação Física necessita de disciplinas voltadas a Educação Física Adaptada (EFA) preparando o professor para trabalhar na perspectiva da inclusão dessas pessoas.

Cidade e Freitas (2002) descrevem sobre a Educação Física e a participação da pessoa com deficiência neste processo:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (p. 27).

É fundamental, segundo Silva e Araújo (2005), que haja na formação do professor de Educação Física, a disciplina de EFA, pois esta é parte na “construção de saberes” para a prática de atividades físicas voltada às pessoas com deficiência e, neste caso, pessoas com Paralisia Cerebral.

No entanto, ainda nestes tempos, Aguiar e Duarte (2005) demonstraram que a graduação em Educação Física ainda não tem sido a principal forma de conhecer a EFA. Na pesquisa realizada no estado de São Paulo, em 2004, verificaram que 17,9% dos entrevistados não conheciam o tema e 82,1% já o conheciam. Porém, destes, apenas 13,4% adquiriram este conhecimento na graduação e os demais aprenderam ou conheceram a EFA através de palestras,

leituras independentes, entre outras fontes.

Pensando nisso, reconhecer que existam profissionais que não obtiveram embasamento necessário para desenvolver atividades físicas para pessoas com deficiência, torna-se uma preocupação imediata, pois alunos com deficiência estão sendo incluídos nas escolas da rede regular.

Portanto, desenvolver atividades físicas para pessoas com deficiência é possível. Se o professor de Educação Física conhecer sobre a pessoa, suas possibilidades, suas características motoras, limitações, as diferentes situações existentes diante das diversas lesões cerebrais e demais estruturas do sistema nervoso, pode auxiliar a compreender a situação e utilizar as ferramentas da Educação Física para facilitar a participação da pessoa com deficiência nas aulas.

O desconhecimento sobre estes assuntos pode gerar sentimentos no professor de medo, ansiedade, incapacidade e conseqüente preconceito, estigma, resultando no impedimento e exclusão destas pessoas nas aulas de Educação Física ou nas atividades esportivas.

Em lesões cerebrais, deve-se levar a criança e/ou adolescente a tornar-se o mais independente possível, tendo sempre em mente as dificuldades e potencialidades de cada um.

Desta forma, não existe só a necessidade de um planejamento de atividades, mas também a maneira de ver as possibilidades de cada criança e avaliá-las. Se não soubermos avaliar porque a criança e/ou adolescente não executa certos movimentos e suas interferências, não existe a possibilidade de êxito nas atividades sugeridas. Somente após uma adequada avaliação é que determinamos as atividades mais convenientes para o quadro apresentado.

No material confeccionado por Penafort (200x) para o curso de capacitação para práticas de Educação Física para Pessoas com Deficiências promovido pelas Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida e Secretaria de Esportes, Lazer e Recreação da Prefeitura de São Paulo é citado que:

Uma das maiores dificuldades é detectar um problema o mais cedo possível, para que se possa, através dos mais variados recursos, criar condições de uma criança poder desenvolver-se em todos os aspectos dentro de um quadro tido como esperado. Sabemos também que há diferença baseada no quão cedo o problema foi identificado e tratado, a qualidade do tratamento oferecido, bem como a influência de sua aceitação familiar e do seu meio social, entre outros pontos. Devemos procurar até identificar problemas que percebermos numa criança para informar a família, e possivelmente indicar a visita a um médico. Porém para chegar a esse ponto, devemos procurar nos certificar do que estamos percebendo, trocar observações com colegas que trabalham com o mesmo aluno, buscar a troca de idéias com outro profissional que seja preferencialmente da área observada e falar-lhe confidencialmente a respeito do caso, pois uma suspeita infundada de qualquer natureza poderia causar constrangimento e até danos morais sérios.

Neste sentido, este trabalho tem o propósito de apresentar os aspectos motores da paralisia cerebral como parâmetro ao desenvolver atividades na Educação Física buscando divulgar o conhecimento nesta temática para assim, contribuir com a formação de estudantes e profissionais de Educação Física.

METODOLOGIA

Foi realizado estudo teórico a partir de revisão bibliográfica visando adquirir conhecimentos sobre a paralisia cerebral e formas de atividades físicas que podem ser desenvolvidas com a pessoa que possui este tipo de deficiência.

O levantamento bibliográfico realizado foi não-sistemático, foram selecionados livros e artigos científicos, além de páginas da Internet em sites relacionados com o tema.

Os temas consultados e combinados foram aspectos motores de pessoas com deficiência, educação física adaptada, educação física escolar para pessoas com deficiência, aspectos motores da paralisia cerebral, paralisia cerebral e atividade física, jogos e treinamento desportivo adaptado.

RESULTADOS

Este estudo possibilitou adquirir o embasamento necessário sobre a paralisia cerebral, conhecendo seus aspectos motores o que favorecerá no desenvolvimento de atividades físicas pelo professor de Educação Física. Sendo assim, a seguir os resultados sobre a questão da definição sobre paralisia cerebral e seus aspectos motores são apresentados da seguinte forma. A definição de paralisia cerebral por Adams (1985) é de:

Uma perturbação da função muscular que surge após uma destruição ou uma ausência congênita dos neurônios motores superiores. Essa alteração frequentemente é complicada pela ocorrência de convulsões, alterações do comportamento ou retardo mental (p. 80).

A REDE SARAH (1) de hospitais de reabilitação afirma que:

O termo paralisia cerebral (PC) é usado para definir qualquer desordem caracterizada por alteração do movimento secundária a uma lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento.

No livro da Associação Brasileira de Paralisia Cerebral (ABPC), o conceito apresentado por Souza (1998) refere-se:

Termo usado para designar um grupo de desordens motoras não progressivas, porém sujeita a mudanças, resultante de uma lesão no cérebro nos primeiros estágios do seu desenvolvimento (p. 33).

De acordo com Prado e Leite (2004):

A incidência das moderadas e severas (2) estão entre 1,5 e 2,5 por 1000 nascidos vivos nos países desenvolvidos; mas há relatos de incidência geral, incluindo todas as formas de 7:1000. Nestes países, calcula-se que em relação à crianças em idade escolar frequentando centros de reabilitação, a prevalência seja de 2/1000. Na Inglaterra admite-se a existência de 1,5/1000 pacientes. No Brasil não há estudos conclusivos a respeito e a incidência depende do critério diagnóstico de cada estudo, sendo assim, presume-se uma incidência elevada devido aos poucos cuidados com as gestantes. Nos EUA, admite-se a existência de 550 a 600 mil pacientes sendo que há um aumento de 20 mil novos casos a cada ano.

Outro fato importante a relatar é que a paralisia cerebral possui diferentes classificações com relação à alteração de movimentos existentes.

Sendo espástica, a lesão está localizada na área responsável pelo início dos movimentos voluntários, trato piramidal, o tônus muscular é aumentado e os reflexos tendinosos são exacerbados. Em lesões em estruturas ligadas ao trato extrapiramidal, a pessoa apresenta movimentos involuntários, fora de seu controle, sendo que os mesmos ficam prejudicados por serem estas estruturas responsáveis pelo controle e regulação destes movimentos. Esta pode se comportar como coreia, atetose ou distonia. O termo coreoatetose é usado para definir a associação de movimentos involuntários contínuos, uniformes e lentos (atetósicos) e rápidos, arrítmicos e de início súbito (coreicos).

A criança com PC tipo distônica apresenta movimentos intermitentes de torção devido à contração simultânea da musculatura agonista e antagonista, muitas vezes acometendo somente um lado do corpo. Outra situação é a paralisia cerebral atáxica, mais rara, que está relacionada a lesões cerebelares ou suas vias. Como a função principal do cerebelo é controlar o equilíbrio e coordenar os movimentos, os indivíduos com lesão cerebelar apresentam incoordenações tanto nos movimentos finos como nas atividades gerais, ou seja, marcha cambaleante, dificuldade para realizar movimentos alternados rápidos, ou mesmo atingir um alvo. Todas estas características podem estar reunidas em um indivíduo e, portanto, o mesmo é classificado como caso misto (Souza, 1998; Leite, Prado, 2004; REDE SARAH, 2007).

Num estudo realizado por Coletta (2005) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Toledo/PR (APAE/PR), que teve como objetivo analisar os aspectos psicomotores de sujeitos com PC, os resultados obtidos comprovaram que o equilíbrio, a praxia global e a praxia fina foram os fatores que apontaram uma classificação mais baixa entre os mesmos.

Além disso, a paralisia cerebral ainda é classificada pela localização no corpo, ou seja, podem ser tetraparética ou tetraplégica – quatro membros envolvidos, diparética ou diplégica – dois membros envolvidos, normalmente os membros inferiores, hemiparética ou hemiplégica – um lado do corpo somente envolvido, ou o direito ou o esquerdo, e ainda em casos mais incomuns, monoparética ou monoplégica – apenas um membro do corpo. O sufixo plegia é associado à perda total de movimentos, enquanto o sufixo paresia é a perda parcial dos mesmos.

Ressalta-se aqui sobre o fato desta lesão ocorrer em alguma parte do encéfalo (SNC), sendo que as características apresentadas acima são acompanhadas por disfunções que envolvem a perda ou dificuldade de movimentos, a alteração no controle e no tônus muscular, a sensação ou percepção do corpo e suas ações no espaço dentre outros comprometimentos como o equilíbrio, a fala, a visão ou cognição.

Na reabilitação, tais aspectos devem ser considerados em sintonia com o desenvolvimento da pessoa. Nem sempre todas essas características estão presentes em todos os casos de paralisia cerebral e também tais situações podem ter diferentes graus de severidade, o que deve ser considerado, pois diferentes atividades podem ser adaptadas para estas diferentes situações.

Cabe ressaltar que se faz necessário conhecer a pessoa, pois mesmo em situações de grande comprometimento, a participação na atividade surpreende e muitas vezes, movimentos são ativados e “encontrados e descobertos” pela pessoa durante a aula de Educação Física.

Desta forma, compreender os aspectos motores não significa trabalhar nos limites deste corpo, mas entender os mecanismos neurofuncionais e a ampla possibilidade dos recursos corporais existentes na pessoa com paralisia cerebral.

CONCLUSÃO

A Educação Física bem orientada promove o desenvolvimento sensório-motor favorecendo o desempenho físico e muitos outros aspectos ligados à vida destas pessoas.

Após realizar uma abordagem inicial com o indivíduo que possua esta lesão e identificar suas possibilidades dentro dos aspectos motores já demonstrados, o professor de Educação Física poderá desenvolver atividades físicas que possam ser realizadas buscando oportunizar o uso do corpo em diferentes situações, o que possibilita a descoberta do movimento e o significado que o movimento traz para a vida desta pessoa.

Como Silva e Araújo (2005) resgatam as Diretrizes Curriculares dos cursos de Educação Física ressaltando que esta tem como objeto de estudo o movimento humano e utiliza diferentes formas e modalidades do exercício físico, do esporte, da promoção, proteção e reabilitação da saúde, da educação e reeducação motora, da prevenção do agravo à saúde, entre outros.

O enfoque deste trabalho trata de buscar a compreensão entre o que a paralisia cerebral resulta neste movimento e suas implicações no desenvolvimento das atividades na Educação Física.

Cabe ressaltar que a preocupação aqui é compartilhar conhecimento sobre as consequências de uma lesão cerebral, porém há que considerar que estes não podem ser desvinculados de outros aspectos da vida da pessoa.

A individualidade biológica, o significado do corpo, fatores psicológicos e afetivos, condições sociais e ambientais são perspectivas que necessitam ser consideradas e apreciadas pelo professor de Educação Física.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ADAMS, R.C.; DANIEL, A. N.; MC CUBBIN, J. A. Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico. 3ª ed. São Paulo: Manole, 1985.

AGUIAR, J. S., DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.11, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200005&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 12. mai. 2007.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. São Paulo: Site da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, Instituto de Biociências, 2007. Pasta de arquivos da universidade para acesso dos alunos de graduação e pós-graduação. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2007.

COLETTA, D.D. et al. Avaliação psicomotora em pessoas portadoras de paralisia cerebral da APAE de Toledo/PR. Revista Digital EFDeportes, Buenos Aires, a. 10, n. 85, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd85/apae.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2007.

DEFICIÊNCIA física. Paralisia Cerebral. São Paulo: 2006. Site do Entre Amigos, Rede de Informações sobre Deficiência. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/deffis/parcer.htm>>. Acesso em: 5 mai. 2007.

LEITE, J. M. R. S., PRADO, G. F. Paralisia Cerebral aspectos fisioterapêuticos e clínicos. Revista Neurociências, São Paulo, v.12, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.unifesp.br/dneuro/neurociencias/vol12_1/paralisia_cerebral.htm>. Acesso em: 5, mai. 2007.

PENAFORT, J. D. Estratégia de aulas para a inclusão da Pessoa com Deficiência: da recepção do aluno deficiente em núcleos que ofereçam Educação Física Adaptada à escolha de atividades/turmas. São Paulo: PMSP, 2006. Apostila para o curso de estratégias de aulas e políticas de inclusão da pessoa com deficiência. Apresenta informações da Prefeitura da cidade de São Paulo. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sec/deficiencia_mobilidade_reduzida/2006/08/0016>. Acesso em: 12 mai. 2007.

REDE SARAH de hospitais de reabilitação. Brasília, 2007. Apresenta informações sobre doenças tratadas. Disponível em: <http://www.sarah.br/paginas/doencas/po/p_01_paralisia_cerebral.htm>. Acesso em: 12 mai. 2007.

SILVA, R. F., ARAÚJO, P. F. A Educação Física Adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na formação superior. Revista Conexões, São Paulo, v. 3, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v3n2/ArtigoRita.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2007.

SOUZA, A. M. C. Prognóstico Funcional da Paralisia Cerebral. IN: SOUZA, A. M. C., FERRARETTO, I. Paralisia Cerebral: aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

NOTAS

(1) REDE SARAH de hospitais de reabilitação. Brasília: Site da rede de hospitais SARAH, 2007. Apresenta informações sobre doenças tratadas. Disponível em: <http://www.sarah.br/paginas/doencas/po/p_01_paralisia_cerebral.htm>. Acesso em: 12 mai. 2007.

(2) “[...] moderadas e severas [...]” O autor refere-se a respeito da Paralisia Cerebral. Grifo nosso.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DIADEMA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

CACALANO, Elisabeth N.K.(Fundação Santo André);PRIETO, Rosângela G.(FEUSP-EDA);
SERNAGIOTTO, Ligia C. B.(Fundação Santo André); VIZIM, Marli(Fundação Santo André).

A educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, em que se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos.

Com essa prioridade garantiu-se, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, pela universalização do acesso à escola. Desde a Constituição Federal CF-88, os documentos oficiais legais e complementares, de normatização ou de orientação à política educacional, prevêm que, aos alunos com necessidades educacionais especiais sejam garantidos a educação e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse panorama, a educação tem sido um investimento prioritário para muitos municípios brasileiros na busca de garantir aos cidadãos seus direitos. O município de Diadema desenvolveu nos últimos anos políticas que têm contribuído no sentido de garantir iguais oportunidades de usufruir bens e serviços sociais à sua população.

Para resgatar as políticas de educação especial de Diadema utilizou-se a análise documental localizadas em diversas fontes, em várias instâncias do poder público municipal: na Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECEL e, no Departamento de Educação - DEPED, em arquivos da Escola Municipal de Educação Especial “Olga Benário Prestes”, do Centro de Atenção e Inclusão Social, CAIS e do Instituto de Diadema de Educação Municipal, IDEM. Na seqüência metodológica foram realizadas entrevistas com professores.

Os dados extraídos de documentos legais e de orientação para o sistema de ensino; de planos e programas elaborados pelos gestores de educação em Diadema; de publicações de revistas e artigos de jornais locais foram compilados a partir de sucessivas leituras, onde foi elaborado breve resumo de cada documento que permitiu sua catalogação em seis volumes, segundo seqüência cronológica. Para Laville e Dionne (1999),

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização desses, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 215).

Na seqüência, a releitura dos documentos permitiu categorizá-los segundo: sua

natureza (lei, normatização, orientação, divulgação de ações, acompanhamento, avaliação ou outras); o período de sua publicação; as instâncias responsáveis por sua produção; a frequência de sua divulgação; bem como serem indicadas as informações relevantes para descrever e analisar as atuações do DEPED em educação especial, nas diferentes gestões administrativas.

As fontes documentais foram imprescindíveis para descrever a história da Educação Especial de Diadema, bem como propiciou resgatar e conhecer os planos e os programas direcionados às pessoas com necessidades especiais, particularmente aquelas que emergem no seu processo de escolarização, com o objetivo de averiguar se correspondem às suas expectativas e atendem às suas demandas. Foram instrumentos valiosos para expressar a política de formação de professores e, o registro de dados estatísticos, do município, no que se refere ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Os dados encontrados nas fontes documentais consultadas para esta pesquisa demonstram que Diadema elegeu como prioridade o desenvolvimento e a manutenção da educação infantil. Em sua rede, até 2006, existem apenas 6 escolas de ensino fundamental, 5 regulares e uma escola especial, exclusivamente para alunos com distúrbios da áudio-comunicação.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO

Segundo os documentos consultados, os eixos políticos norteadores da política de educação deste município vêm sendo mantidos durante estas últimas gestões: democratização da gestão, democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação.

Os princípios relativos à Educação são descritos na gestão político administrativa de 1993 a 1996, como prioridade no plano de governo, e, perfazem um continuum. Para tanto, percebe-se que há um direcionamento desses princípios no sentido de trabalhar a diversidade, rompendo preconceitos, e promovendo uma integração dos profissionais tanto do ensino regular quanto aqueles habilitados em educação especial, na formação do “cidadão cultural” e, em defesa de uma escola pública gratuita e laica, para todos.

Nesse sentido, a preocupação em formar uma rede de interlocução tanto entre os diversos Departamentos – Educação, Cultura, Lazer e Esporte - e outras secretarias do município, assim como entre os demais municípios da região, estados e, com documentos internacionais, demonstra a opção por uma política alicerçada no conceito de escola “única”.

O município ainda mantém um convênio técnico-financeiro com a APAE de Diadema, que está sob a coordenação da chefia da Divisão de Educação Especial, criada em 1993 como uma das divisões do DEPED/SECEL, e oferece atendimento no formato de: Serviço de apoio especializado no Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS) e serviço especializado na Escola Municipal de Educação Especial (E.M.E.E.) “Olga Benário Prestes”, para alunos com deficiência da áudio-comunicação.

O CAIS atende alunos da rede municipal de ensino (matriculados na educação infantil, no ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos), alunos de escolas da rede

estadual e privada de ensino fundamental localizadas em Diadema, e para pessoas que no momento, não mantém vínculo escolar. Ainda, há alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no ensino fundamental das escolas diademenses e, atendidos pelo Grupo de Intervenção Metodológica (GIM). O CAIS, não se configura como escola, mas presta apoio pedagógico aos alunos matriculados na rede de ensino municipal, nele estão inseridas as salas de apoio pedagógico, de recursos, os professores itinerantes.

Este serviço funciona nos períodos matutino, intermediário, vespertino e noturno, com três Salas de Recursos (uma reservada ao atendimento de pessoas com deficiência visual e a outra aos que apresentam deficiência auditiva) e, duas Salas de Apoio Pedagógico (uma atender pessoas com deficiência mental e outra para Distúrbios Globais do Desenvolvimento), em cada período. A partir de agosto de 2004, logo após a inauguração das novas instalações do CAIS, foi implantada a Sala de Estimulação Essencial, de início somente no período vespertino. Em 2006, a equipe do CAIS era composta por 37 professores especializados, sendo que o Serviço de Professor Itinerante funcionava nos quatro períodos mencionados, com 11 professores, alguns dos quais têm jornada duplicada.

A Escola Municipal Olga Benário Prestes, cuja fundação ocorreu em 1988, atende alunos com deficiências de audio-comunicação, da 1ª a 8ª série. Cabe ressaltar que da 1ª à 4ª série há professores habilitados em EDAC, enquanto da 5ª à 8ª série os professores têm formação superior nas diferentes áreas do conhecimento. A escola dispõe ainda de atendimento fonoaudiológico em horário contrário às aulas, para alunos do ciclo inicial, com projeto de estimulação à leitura e, também garante a formação em LIBRAS, Linguagem Brasileira de Sinais, com instrutor para orientar o corpo docente. A partir de 2005 esta escola passa a receber também alunos ouvintes.

Na educação especial, o total de matrículas, apontado pelo Censo 2000, foi pouco alterado nesses três anos (506, em 2001; 501, em 2003; e 505, em 2004). Contudo, o crescimento tem se efetivado pela ampliação do atendimento na rede privada (258, em 2001; 279, em 2003 e em 2004), pois têm se mantido em constância na rede municipal (192, em 2001; 169, em 2003; e 173, em 2004) e na estadual (56, em 2001; 53, em 2003 e em 2004).

Esses dados deverão ser acompanhados nos próximos anos para que seja averiguada a tendência que, por fim, se instaurará no fluxo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, nas diferentes redes de ensino.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO EM DIADEMA

No decorrer da gestão 2001-2004, e a partir de encontros mensais de quatro Grupos de Trabalho (GTs) foi criado o Plano de Ação Pedagógica (PAP), com representantes de cada uma das regiões da cidade e que define alguns dos objetivos da educação, no município.

O PAP teve origem no processo de elaboração de um Plano Emergencial discutido com os profissionais da educação municipal e, em função das precariedades que foram

encontradas nas escolas da rede, no início de 2001. A partir da definição de metas a curto, médio e longo prazo, constituiu-se uma comissão para acompanhar esse processo, composta por representantes dos diversos segmentos da Educação e Assessores Externos. Dessas discussões elaborou-se um “plano em movimento”, que expressasse as ações a serem desenvolvidas e também refletisse sobre os eixos políticos, que já estavam definidos como metas no plano de governo, e que também tiveram a participação de representantes regionais da educação.

Cria-se a figura dos Professores Assistentes Técnico-Pedagógicos. De acordo com a versão atual do PAP que:

[...] estes grupos são constituídos pelos professores-coordenadores/ assistentes e PATPs por regional. O trabalho desses GTs é estabelecer espaços mais coletivos de reflexão/ação sobre o Plano de Ações Pedagógicas, como proposta em movimento, portanto em permanente processo de avaliação e reformulação (DIADEMA. PAP, 2003, p.27).

São objetivos do trabalho permanente com o Plano de Ação Pedagógica:

1. Ressignificar as estruturas existentes para que favoreçam a participação de todos (escolas, comunidade e DEPED) na construção do Plano de Ações Pedagógicas;
2. Delimitar os fins e instâncias de participação para que os papéis e funções sejam articulados e expressem o compromisso de todos no que se refere à tarefa educativa;
3. Constituir um referencial de conjunto para a caminhada, mobilizando os profissionais em torno da mesma causa, gerando solidariedade, parceria, co-responsabilidade e aumentando o grau de realização. (DIADEMA. PAP, 2003, p.26).

Quanto aos objetivos da educação, no art. 5º das Normas Regimentais básicas para as escolas municipais de Diadema (2000) encontram-se assim expressos:

A educação pública e popular nas escolas municipais de Diadema tem por objetivo a formação de uma consciência social, crítica, solidária e democrática que possibilite ao educando;

I - perceber-se como agente do processo de construção do conhecimento;

II - ampliar e recriar suas experiências [...] estabelecer relação entre teoria e prática

III - com necessidades educativas especiais, incluir-se preferencialmente à rede de ensino regular, respeitando as especificidades dessa clientela, numa perspectiva de inclusão social. (DIADEMA. SECEL. Normas Regimentais básicas para as escolas municipais de Diadema, 2000, Cap. III. p. 4).

Merece destaque o item III, acima expresso, por assegurar a perspectiva de atendimento dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, assim como

prescrito na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O Plano de Ação Pedagógica (PAP), considerado um dos documentos norteadores da política de educação neste município, entre 2001-2004 foi elaborado com os seguintes destaques no campo da educação especial: implantar o programa de inclusão educacional; reestruturar o espaço físico das unidades escolares, adaptando-os às necessidades físicas dos alunos com deficiência; manter e ampliar o transporte escolar; implantar o programa de acompanhamento às escolas para alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência; projeto creche: formação aos professores e educadores pela equipe de fonoaudiólogos da educação especial e ampliação do número de professores na educação especial.

Além desses pontos houve também a ampliação do programa de formação para os pais dos alunos; formação e consolidação dos grêmios estudantis; sistematização da formação de educação especial em reuniões de pais de crianças com deficiência ou não; realização de encontros regionais para a divulgação e sensibilização do Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência – COMPEDE, e, do Conselho Municipal de Educação - CME; parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), para investimentos na Saúde, bem como responsável pela ampliação e construção das novas instalações do CAIS, em 2004.

Ressalta-se que em 2003, foi promulgada a Resolução SECEL 001, que estabeleceu orientações e critérios para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Tanto no documento Normas Regimentais (2000) quanto na Resolução SECEL n.º 001, de 2003, não há menção oficial de flexibilização no processo de avaliação do ensino-aprendizagem, no que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O município tem realizado obras de adaptação em logradouros e prédios escolares, como troca das portas de salas de aula e banheiros, para permitir o acesso e passagem de “cadeirantes”. Nos seis equipamentos municipais, pesquisadas pôde-se observar que foram tomadas providências quanto à eliminação de barreiras arquitetônicas aos usuários de próteses e bengalas, assim como providenciado a adequação e revestimentos, de pisos por outros antiderrapantes, nas rampas de acesso.

Muitas das cidades brasileiras e, entre elas Diadema cresceram de forma espontânea, sem um planejamento prévio, assim como um plano de urbanização que antecipadamente fizesse previsão das necessidades de acessibilidade, de modo a incluir as pessoas em atividades sociais. As adaptações tiveram, portanto que ser providenciadas em locais íngremes, às vezes com pouco espaço, houve a necessidade da reconstrução de praças, sarjetas, e rampas de acesso em locais aos quais, só era possível chegar por meio de escadarias.

Em Diadema essas adaptações e implementações foram urgentes e necessárias, tais como: acessibilidade, aquisição de materiais e equipamentos. Estas ocorreram a partir das demandas que as escolas trouxeram e, das possibilidades arquitetônicas de cada prédio para atender, principalmente, alunos necessidades educacionais e com deficiência física.

No que se refere à capacitação continuada dos professores e gestores educacionais,

destacam-se os projetos especiais na perspectiva da construção curricular: “Grupo de Intervenções Metodológicas” (GIM), “Educar é Prevenir”, “Projeto de Educação Musical” e “Dançando a vida na escola”, como uma forma de compartilhar experiências coletivas. Merece destaque o “Projeto Pratas da Casa”, que tem como formadores os próprios funcionários da rede de ensino na ativa, ou seja, os gestores, os Professores Assistentes Técnico-Pedagógicos - PATPs, os chefes e os diretores da Secretaria, o que se constitui numa forma de assessoria interna voltada a todos os profissionais da rede.

No campo da cultura o “Grupo mão na roda”, oferece programas de dança para cadeirantes, formado por pessoas com necessidades especiais de 17 a 40 anos. No setor esportivo há capoeira para alunos com deficiência auditiva. Na perspectiva da Inclusão Social ainda há o “Projeto criando asas”, que propicia estimulação psicossocial, de forma lúdica para 60 crianças, de 0 a 6 anos de idade, portadoras de deficiência. O município oferece também o transporte escolar para alunos com deficiência, que freqüentam o CAIS e instituições fora da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Entre os aspectos específicos, ora apontados em Diadema vale mencionar, que há um número de municípios brasileiros cuja história de atuação em educação reflete-se numa prática de construção de sua memória documental que também aparece como assistemática e difusa. A própria estrutura dos sistemas de ensino, que envolvem seus profissionais, o tempo todo com um fazer pouco afeito ao seu registro escrito, já justifica, em parte, essa realidade. Esses fatores são, em seu conjunto, possíveis entraves à utilização de documentos como base de pesquisa.

Todavia, mesmo que em número reduzido à documentação existente pode ser uma fonte prioritária no registro de princípios, objetivos, metas, planos e programas, e na definição de fronteiras de atuação do poder público. Essas fontes podem revelar ainda as concepções subjacentes e que, pelo menos em tese, deveriam nortear a execução das políticas públicas, com destaque neste trabalho para aquelas direcionadas ao atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, pois, como afirma Arretche, “qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos” (ARRETCHÉ, 1999, p. 30).

Sobre a pesquisa documental, vale ainda destacar que há pouca legislação que regulamente, na sua totalidade ou em parte, os serviços públicos criados e mantidos pelos municípios. Há precariedade na sua formulação, ou muitas vezes não são explicitados claramente os direitos, os princípios, objetivos e metas, nem o compromisso político e financeiro do poder público. Há falta ou o excesso de orientações que contradizem ou distorcem aos ditames das leis, ou, até mesmo, negam direitos por elas assegurados.

A disposição das fontes documentais ou sua dispersão, não raro, dificultam o desenvolvimento da realização da pesquisa documental. De modo geral, dada a organização e estrutura das secretarias de educação, estudadas, as diversas sessões, departamentos, equipes,

dificultaram seu acesso. Muitas vezes, por troca de gestão administrativa ou por outro motivo não identificável, o material é inacessível ou indisponível para reprodução. Embora, legítimos, muitos documentos de orientação, avaliação e projeção de ações apresentavam impedimentos para seu uso com fins de pesquisa, pois não registram autor, data, origem, etc.

Para esta pesquisa foi necessário entrevistar pessoas, as quais citavam a existência de documentos, e a partir destas informações verbais, solicitar cópias de boletins, publicações, ofícios ou comunicados em diferentes setores do Departamento de Educação para depois, reunir todo o material em par a catalogação e análise não foi tarefa fácil.

A guisa de contribuições metodológicas sugere-se uma atenção especial para a possibilidade de compilação, organização e catalogação de todo o material localizado, sobre política educacional, assim como sua disponibilidade ao sistema de ensino pesquisado com a intenção de que este constitua e legitime um espaço de registro de memória documental.

Por se tratar de uma cidade composta em sua maioria por residentes jovens, é necessário estruturar projetos para a juventude, marcada pela negritude e pela adaptação cultural, posto que mais de 50% da população é oriunda do Norte e do Nordeste do país, com baixa escolaridade e baixo poder aquisitivo, da não profissionalização, do analfabetismo digital. Diante de tantos desafios, ainda que muitos projetos sejam desenvolvidos, o que já foi implantado representa-se sempre como insuficiente.

No que se refere às políticas de educação especial, é pertinente apontar que Diadema possui uma história de desenvolvimento de propostas que totaliza 16 anos, de experiência, dos quais 13 deles foram dispensados à estruturação de ações objetivando a integração da pessoa com deficiência, ainda que centradas na Secretaria de Educação no Departamento de Educação.

Constata-se, pelos dados coletados, uma certa fragilidade na estruturação do atendimento em educação especial, seja pela não sistematização do trabalho no que se refere ao currículo, pela questão da “terminalidade” e da sistemática específica de avaliação ou ainda da profissionalização das pessoas com necessidades especiais. A partir dessa análise, têm sido apontadas novas formas de consolidação de políticas educacionais, para essa população e, que têm se dado principalmente pelo investimento público objetivado na implementação do Serviço Itinerante, das Salas de Recursos e Salas de Apoio Pedagógico no Centro de Atenção à Inclusão Social, ainda que haja necessidade de elaboração de “normatizações” que regulamentem o funcionamento desse equipamento.

Verifica-se a ausência de um regimento interno, além de ampliação da periodicidade das visitas dos professores itinerantes na rede e da atualização dos dados do Censo realizado na cidade no ano de 1994, com ampliação dos registros dessa atividade.

No que tange a Escola Olga Benário, para alunos com deficiência de áudio-comunicação, constata-se investimentos na ampliação do número de profissionais que compõe o quadro dos docentes da educação especial, na sua formação, na estruturação de sua proposta pedagógica e na organização do trabalho para expandir o direito de alunos surdos estudarem com ouvintes.

De acordo com documentos consultados, e que já registram tanto um investimento crescente na formação dos profissionais da educação quanto, na melhoria das suas condições de trabalho e, de valorização de sua carreira com base nos princípios norteadores da educação, parece que permitiu o envolvimento de todos os seus gestores escolares, como forma de consolidar uma gestão democrática.

Nesse percurso democrático, atualmente, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais é parte do programa de governo, que envolve não somente o DEPED, mas o setor de transportes da Secretaria de Educação, a Secretaria de Ação e Cidadania, a Secretaria de Obras e a Secretaria de Saúde. Dessa forma, há que se destacar uma intenção de trabalho dos governos dentro de uma perspectiva inter secretarias, ainda que sua implantação e implementação na prática, principalmente, no que tange a projetos voltados ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, está pouco consolidada.

Constata-se, no campo da Saúde, por exemplo, excessiva demora para a obtenção do diagnóstico e insuficiência de recursos para atender pessoas com graves limitações e/ou com doença mental. Com isso, muitas pessoas nessas condições freqüentam instituições nos municípios circunvizinhos, o que aumenta as despesas públicas com transporte e, não torna visíveis as reais demandas dessa população.

Quanto às articulações entre as divisões, departamentos e secretarias no interior do município também é visível uma certa fragilidade na relação das esferas municipal, estadual e particular, verificada inclusive pela dificuldade em obter dados da Diretoria de Ensino do estado nesse município, embora seja desejável, segundo muitos dos entrevistados, que se estabeleçam maiores negociações. Se, por um lado, pode-se verificar a expansão da educação especial municipal, por outro, o mesmo não é possível afirmar quanto à rede estadual, na cidade, uma vez que se constata como único recurso, a existência de quatro salas de aula consideradas classes especiais.

Por fim, ressalta-se que os desafios apontados nesse trabalho exigem a realização de outras pesquisas, sobre as políticas públicas de inclusão escolar implantadas em Diadema, que possibilitem a compreensão de sua complexidade bem como a organização de indicadores para seu aprimoramento. Como por exemplo, um dos objetivos deste estudo: avaliar se os serviços educacionais especializados ora oferecidos respondem às necessidades da população usuária.

Este estudo apontou um avanço quanto à formação de professores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais, visto que:

1) os cursos voltados às temáticas da educação especial ocorrem em momentos específicos, de paradas para estudo e por modalidade de ensino, registra-se que houve possibilidades de paradas pontuais para uma formação de todos os professores, através de encontros denominados – trocas metodológicas.

2) a garantia de horários de formação, na jornada de trabalho dos professores da rede já é um salto qualitativo. Entretanto, o que se verifica não é um fortalecimento desses momentos para efetivamente enriquecer o projeto político pedagógico da escola tanto na questão

da educação especial quanto da formação continuada;

3) percebe-se que houve um investimento na formação universitária dos professores da rede; com o pagamento parcial de bolsa de estudos aos participantes.

4) houve investimento na construção do currículo das escolas de Diadema, ainda que no documento em estudo, a questão da educação especial deva ser mais explicitada dentro dos eixos propostos.

5) há ainda uma grande preocupação visto que, no levantamento das entrevistas, muitos dos professores da rede acreditam que a formação deles, através de oficinas de Braille ou de Língua de Sinais bastaria, para dar conta da educação inclusiva, sem se darem conta de que essa implementação deve acontecer em discussões mais amplas, com base em avaliações das políticas públicas já existentes, para a implantação de novas políticas educacionais e inclusivas.

O acima exposto não encerra a sistematização dos dados, visto que ainda há outras variáveis para serem analisadas, mas, nos fornecem pistas que foram apontadas nas entrevistas realizadas com os professores e que indicam para a necessidade de atualização dos registros, da demanda, e dos próprios projetos pedagógicos, para maior visibilidade ao que é executado no Centro de Atenção à Inclusão Social, do município.

REFERÊNCIAS:

ARRETCHE, Marta T.S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999. p. 30.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. Censo Populacional. IBGE, Brasília, 2000.

, Pesquisa Nacional para Amostragem de Municípios de 2001 (PNUD). Brasília, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEP Ministério da Educação. Dados do Censo Escolar 2001, 2002, 2003. INEP/MEC, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas. In Revista UNDIME – RJ. Ano III, n.º 1, I Semestre de 2002. p. 5-14.

, Relatório de pesquisa “Educação inclusiva: ampliando o atendimento de alunos com qualidade e a formação docente”. São Paulo: FEUSP/FAPESP, set. 2003.

UNESCO. Arquivo Aberto sobre Educação Inclusiva. 2001, p. 15. Disponível em: www.unesco.org/education/educprog/sne.

Documentos oficiais do sistema de ensino de Diadema

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Plano de Ação para 90. P.M.D., 1990.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Lei Orgânica do Município. P.M.D., 1990.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Municipais de Diadema, 1993.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Censo municipal das pessoas portadoras de deficiência. In: Revista da SECEL, Secretaria da Educação Cultura, Esporte e Lazer, nº 3, dezembro de 1996. Diadema, 1996, p.13:21.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. A Educação Especial, na Política Educacional de Diadema, 1996.

DIADEMA. Lei Complementar Municipal nº 071/97. Estatuto do Magistério, de 19 de dezembro. Diadema, 1997.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Normas regimentais básicas para as escolas municipais de Diadema. Diadema, 2000.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Resolução SECEL 001/2003. Diadema: SECEL, 2003.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Levantamento do Projeto Criando Asas. Diadema, 12 de março de 2004.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Plano de Ações Pedagógicas. Diadema, 2003, 2004, 2005, 2006.

NOTAS

1 - Pesquisa coordenada por Dr^a. ROSANGELA GAVIOLI PRIETO, FEUSP (EDA) e financiada pela Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de S. Paulo, Área de Políticas Públicas sob o título: Educação Inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos com qualidade e a formação docente.

2 - O termo “educação”, neste artigo, está empregado no sentido restrito de “educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino, em instituições próprias.” (art. 1º § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

3 - Artigo de autoria de Rosângela Gavioli Prieto, publicado na Revista de Educação, Apeoesp, n.º 16, mar./2003, com o título “Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores”, reproduzido com supressões e alterações.

4 - Para fins deste estudo serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais e/ou necessidades especiais aqueles que não podem se beneficiar somente das condições comuns de ensino e, portanto, requerem a organização de ações para que possam ter sua aprendizagem garantida. Mais especificamente estará se referindo aos alunos com deficiências, super-dotação e Distúrbios Globais de Desenvolvimento, que se enquadram nas condições referidas fundamentados na LDBEN 9394/96 e na Resolução CNE/CEB 02/2001.

5 - Para fins desta pesquisa, “o termo documento designa toda fonte de informação já existente” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 166).

6 - Na gestão 2005-2008, houve o desmembramento da SECEL – Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, passando a ser, uma secretaria de educação, outra de Esporte e Lazer e uma terceira de Cultura.

RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICAS E REDE PÚBLICA NA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO-S.P

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI,
Luci Pastor (UNESP / ARARAQUARA)

A modernidade transformou o homem em um ser insensível e sem memória, desproveu-o, inclusive da capacidade de ter uma preocupação com ela, ou seja, as atuais formas de vida social, as instituições têm origem no passado, sendo, portanto importante pesquisar suas raízes para compreender sua natureza, função e influência na sociedade de hoje. Nesse sentido a presente pesquisa possibilitou fazer um resgate histórico da Educação Especial na cidade de Ribeirão Preto/ São Paulo, tendo como referência as Instituições Filantrópicas de caráter educacional e escolas da rede pública Municipal e Estadual.

Para a realização deste estudo, foi necessário o envolvimento de várias pessoas que direta ou indiretamente tiveram influências no sentido de contribuir para o resgate da história da Educação Especial nessa cidade. Pessoas essas que atuaram ou atuam nos seguintes órgãos: Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal de Ensino, Arquivo Histórico Público Municipal, Câmara Municipal, Rede Estadual e Municipal de Ensino, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE, Associação de Amigos do Autista- AMA, Centro Ann Sullivan do Brasil, Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto- ADEVIR, Centro de Atividades Educacionais Especializadas de Ribeirão Preto-CAEERP, Escola Para Cegos Helen Keller e o Centro Municipal de Educação Especial e Ensino Fundamental Egydio Pedreschi.

O presente estudo é uma pesquisa histórica descritiva, com abordagem qualitativa, onde os dados foram coletados através de entrevista semi estruturadas nos órgãos acima citados, análise documental, artigos de jornais do Arquivo Público Municipal.

Antes de apresentarmos os dados obtidos através da pesquisa, julgamos necessário que para compreender melhor a complexidade de aspectos que permeiam a educação da pessoa com deficiência, seja indispensável recuperar um pouco da história da educação especial. É de nosso conhecimento que a sociedade apresenta grandes dificuldades em lidar com as diferenças. A ameaça à normalidade faz com que a exclusão predomine, distinguindo os normais e os menos aptos à integração social. Nesse sentido, observa-se que quando falamos de deficiência há necessidade de falar do seu aspecto histórico, pois, este não é um fenômeno de nossos dias, sempre existiram os preconceitos e mitos que a acompanham, e vem mudando ao longo das culturas, etnias e níveis sócio-econômicos. Apesar do avanço dos conhecimentos atuais existem o preconceito, as resistências, a inaceitação e as diversas formas de discriminação, isto se deve às suas raízes históricas e culturais. Conforme aponta os autores Pessotti 1984, Silva 1986,

Bueno 1993, Mazzota 1996, Jannuzzi 2004, dentre outros. Os registros históricos mostram que a resistência para a aceitação social das pessoas com deficiência vem de longa data, passando pelos modelos de exclusão, médico, normalização, integração e inclusão.

Nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. De acordo com Pessotti (1984), em Esparta crianças portadoras de deficiências física ou mental eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio cultural de Esparta e da Antiga Grécia. Porém o fato mais marcante na sociedade grega em relação às pessoas com deficiência, foi a prática da eliminação. Desde o arremesso até a exposição proposital há uma situação de abandono que conduzia na grande maioria das vezes a morte, assim fica evidente que fatores tais como a preservação da força e da saúde física determinava o destino das crianças, futuros guerreiros.

De acordo com Silva (1986), na República de Platão vamos encontrar a idéia de que apenas os bem formados de corpo e de espírito teriam qualquer papel. A criança ou o adulto deficiente estaria, nessa hipotética realidade, fadados a morrer.

Neves (2000), destaca que entre os Romanos, alguns preceitos do Direito (Lei das XII Tabuas) davam às famílias a base legal para o extermínio da criança no caso do nascimento com deformidades, conforme exemplificado Na Tabua IV, que tratava especificamente do pátrio poder, encontra-se no item "I –Que o filho monstruoso seja morto imediatamente". Apesar dessa anuência legal, muitas famílias não eliminavam as crianças; simplesmente deixavam-nas abandonadas para que fossem recolhidas por outras pessoas, que fazia uso da esmola como forma de promover a sua sobrevivência, usando para isso a pessoa com deficiência. Com o fortalecimento do Cristianismo no início da Era Cristã vamos encontrar um desenvolvimento das questões fraternas e da piedade.

Duarte (2003), aponta que o cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo o deficiente entre as "criaturas de Deus". Assim, as pessoas com deficiências começaram a "ganhar alma", não podendo desta forma ser eliminadas ou abandonadas do convívio social, pois neste contexto iriam contra os desígnios da divindade. Foi sob a influência do Cristianismo que as pessoas com deficiência passam a ser assistida em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havendo ainda a preocupação com seu desenvolvimento e sua educação. Com essa visão, a pessoa portadora de deficiência passa a ser aceita como alguém que tem alma e por isso precisa ser tolerada, cuidada, por meio da caridade fraterna.

Durante a Idade Média a Igreja condenou o infanticídio, mas por outro lado, acalentou a idéia de atribuir as causas sobrenaturais às anormalidades de que padeciam as pessoas, considerando-as possuídas pelo demônio e outros espíritos maléficos e submetidas às praticas do exorcismo.

Dessa forma, numa época em que a Igreja passa a exercer um poder muito grande sobre a sociedade, influenciando desde o homem mais simples até senhores nobres, as pessoas com deficiências foram consideradas hereges, e com pouca chance de sobrevivência, tendo em vista, a concepção dominante da época.

O fim da Idade Média foi marcado pelo reencontro do homem consigo mesmo, com essa nova postura, deixa-se de buscar explicações em Deus para os fenômenos que afetam a humanidade. As superstições, a crença em possessão por maus espíritos, a alegação dos desígnios de Deus para justificar as deficiências vão aos poucos sendo substituídas por uma visão científica da explicação dos fatos e fenômenos. A medicina empenha-se em estudar e explicar as deficiências, buscando tratamento. As pessoas com deficiências são entendidas como doentes precisam de cuidados dos médicos e têm direitos a procedimentos de reabilitação física adequados, desta maneira a medicina começa a ganhar forte espaço, e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo, sendo, portanto o modelo médico utilizado para uma melhor compreensão das deficiências. Esses estudos como aponta ainda a autora, não significaram o fim da discriminação social de que essas pessoas eram vítimas, mas foram o marco no que se refere ao atendimento as suas necessidades básicas de saúde. Assim, com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar as responsabilidades da família e da sociedade, as pessoas deficientes eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões, asilos e hospital e ali ficavam junto de delinquentes, velhos, pobres e prostitutas.

Por finais do século XVIII, princípio do século XIX, idade contemporânea, inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência, e é a partir de então que se pode considerar ter surgido a Educação Especial. Ao longo do século XIX, são criadas instituições para atender aos mais variados tipos de deficientes físicos, sensoriais, mentais. Segundo Pessotti (1984, p.168), dizia-se que mesmo inofensivos são perigosos e convinha vigiá-los continuamente; logo, o ideal é a reclusão em asilos.

Assim, no fim do século XIX criavam-se as escolas especiais para atendimento da pessoa com deficiência, desta maneira tranquilizava-se a consciência coletiva proporcionando cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade, sem que esta tivesse de suportar o seu contato. O século XX caracterizou-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, detectando-se que numerosos alunos, sobretudo os que apresentavam deficiências, tinham dificuldades em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao restante das crianças de sua idade. É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nascem espaços diferentes para educar. Binet em 1905 cria o instrumento para poder retirar da escola regular os mais fracos, os atrasados. Por meio desses testes era possível determinar o grau de inteligência de uma criança e classificá-la, com relativa precisão, em normal ou anormal, observa-se com isso uma proliferação das classes especiais e a rotulação das crianças seguindo diversas etiquetas.

De acordo com Bautista, (1997), as escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em funções das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficiente mentais, paralisia cerebral, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, dentre outras. Centros especializados com seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituindo-se um subsistema da educação especial diferenciado, dentro do Sistema Educativo geral.

Na Dinamarca em 1959 a rejeição feita pelas associações de pais a este tipo de

escola segregada recebe apoio na sua legislação é o conceito de Normalização, entendido como a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, sendo questionadas práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação à pessoa com deficiência. A partir de então, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte. É no Canadá que se publica em 1972 o primeiro livro acerca deste princípio, sendo seu autor Wolfensberger, que define este princípio como o uso dos meios normalizantes do ponto de vistas culturais, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normalizante possível.

Do princípio da normalização nasce a filosofia da integração escolar, assim como afirma Keith e Benny (1975 apud Bautista, p.28) “A integração como filosofia significa uma valorização das diferenças humanas”, não se trata pois de eliminar as diferenças, mas sim de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser dentro de um contexto que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para desenvolvimento máximo de suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de vida normal. Portanto, na década de 60 aparecem movimentos para inserir pessoas com deficiências nos diversos segmentos gerais da sociedade como educação, esporte e lazer, numa prática denominada Integração.

A integração assim como modelo médico da deficiência procura tornar a pessoa “melhorada” para poder participar da sociedade. Segundo Sassaki (1997), por essa prática, o individuo deveria ser preparado para adaptar-se ao convívio social geral e retirado desse convívio caso não houvesse adequação nessa inserção. Nesse sentido, alguns alunos com deficiência começaram participando de classes especiais em escolas comuns, compartilhando o convívio geral apenas em algumas atividades extras - curriculares.

No processo de integração o atendimento a pessoa portadora de deficiência era efetivado através do chamado “Sistema de Cascata”, esse sistema partia de uma hierarquia de serviços do mais segregados ao menos segregados, sistematizando os níveis de integração, especificando cada nível de acordo com as necessidades da pessoa com deficiência. Dentro dessa prática de integração a Educação Especial oferecia vários tipos de serviço e modalidades de atendimento como: O Ensino Itinerante, Sala de Recurso, Classe Especial, Escola Especial, Ensino Hospitalar e Domiciliar.

De acordo com Sassaki (1997), a integração tinha como mérito o de inserir o portador de deficiência na sociedade, mas desde que ele estivesse de alguma forma capacitado a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente.

Analisando o percurso histórico até a integração, podemos afirmar que a mesma surgiu para abolir a prática da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos.

Os debates a respeito das práticas educacionais segregacionistas foram, na década passada, tomando novos impulsos apoiados principalmente em Leis e Decretos, visando assegurar ao deficiente, o direito a educação, em ambientes não restritivos.

Esse processo desencadeou em um movimento denominado de inclusão, que veio requerer mudanças fundamentais na educação, devendo a escola estar adaptada às necessidades das pessoas com deficiência. O movimento de inclusão de acordo com Mrech (1998), inicia-se nos Estados Unidos em 1975, com a Lei Pública 94.142, e tendo tomado impulso a partir do final da década de 80 e, mais precisamente nos anos 90, ambas do século XX. Todavia o movimento mais amplo a cerca da inclusão consolida-se de fato na década de 90, na medida em que se começa a perceber e disseminar que a prática integracionista não contempla o portador de deficiência em sua totalidade.

Também se encontra nos estudos de Saad (2003) colocação semelhante, pois segundo este autor, com o passar do tempo, já no final da década de 80, do século passado, a experiência de integração mostrou-se insuficiente para inserir a pessoa portadora de deficiência na sociedade em virtude da discriminação ainda vigente. Iniciou-se então o movimento da inclusão liderado por intelectuais, organizações de pessoas portadoras de deficiência e simpatizantes pela causa, redimensionando o enfoque da deficiência em relação à sociedade.

Para Sassaki (1997), por inclusão entende-se a adaptação da sociedade para poder inserir pessoas com necessidades especiais em seus sistemas gerais que as prepara para assumir seus papéis. A inclusão social constitui então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluída, e a sociedade, buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. A inclusão atende o modelo social da deficiência. Pela inclusão, a situação se inverte: a responsabilidade da deficiência não recai sobre o sujeito, mas sobre a sociedade, ou seja, o que essa sociedade oferece para a pessoa com deficiência. Portanto enquanto a normalização olha para pessoa, a inclusão olha para a escola, no ela tem que mudar para atender a todas as pessoas.

Em relação à história da educação especial brasileira, esta também é marcada pela exclusão. Contudo, as iniciativas pioneiras no que se refere a essa modalidade de ensino datam, ainda, do Segundo Império, por volta de da metade do século XIX, com a criação na cidade do Rio de Janeiro do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo Decreto Imperial nº 1.428, de autoria de D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854. A partir de 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1320 passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e permanece com essa denominação até os dias atuais.

Em 16 de setembro de 1857, pela Lei nº 839 de autoria do Imperador D. Pedro II, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. No ano de 1957 pela Lei nº 3.198 de 6 de julho, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

De acordo com Jannuzzi (2006, p. 23), a criação destas duas instituições foram iniciativas isoladas e elitistas em uma sociedade escravocrata e agrária, na qual, poucas pessoas tinham acesso à escolarização.

Jannuzzi (2004), e Bueno (1993) criticam tais institutos, alegando que os mesmos funcionavam como asilos e não propriamente como escolas. Por outro lado, não havia preocupação governamental em estruturar um atendimento que abarcasse a grande parcela da população que

necessitava de ensino especializado. Apontam, ainda, que a relativa expansão do atendimento esteve voltada para a deficiência mental, assim, a maior atenção esteve dirigida para as pessoas com maiores comprometimentos, que se distanciavam da norma ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente. No caso, quando a deficiência não fosse “visível” estariam incorporados às tarefas sociais mais simples, numa sociedade rural desescolarizada.

Até 1950, foram criados mais de cinqüentas estabelecimentos no País que atendiam as pessoas consideradas deficientes. É importante salientar que o poder público nunca se ocupou, de fato, com a melhoria e ampliação da educação especializada, ficando tal responsabilidade a cargo da iniciativa privada. As duas entidades privadas que, com o passar do tempo, obtiveram um maior alcance nacional foram as Sociedades Pestalozzi, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) criadas nas décadas de 30 a 50, respectivamente e que mantêm, até hoje, escolas especiais.

Para Mazzotta (1995), até 1950, as iniciativas privadas e públicas foram isoladas refletindo como a educação especial terminou por ganhar um teor assistencialista e caritativo em nosso País, constituindo-se como um “favor” por pessoas consideradas abnegadas e não um direito legalmente adquirido.

As primeiras amostras do interesse oficial pela educação especial forma denominadas “campanhas” especificamente voltadas para estes fins, mas com características emergenciais. Em 1957, a Campanha para a Educação do Surdo brasileiro; em 1958 a Campanha Nacional de Educação e reabilitação dos Deficientes da Visão e a Campanha Nacional para a Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais, surgidas em 1960. Essas “campanhas” tinham como objetivo a ampliação do atendimento educacional aos deficientes em nível nacional. Jannuzzi (1989, p.19) mostra que as “campanhas” atuaram por meio do voluntariado, em função da boa vontade, sem quase nenhuma orientação profissional”. Tais iniciativas oficiais originaram o primeiro órgão federal responsável pela gerência da educação especial: O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), fundado na década de 70, cujo o objetivo foi promover, em todo o território nacional, a melhoria do atendimento especializado. Esse órgão caracterizava-se como um mero apêndice do Ministério da Educação, visto que a educação especial continuava sendo considerada como uma área estranha ao sistema escolar. Para Jannuzzi (1997), os setores privados, cuja hegemonia na área deve ser ressaltada, exerceu significativa influência na criação do referido centro e nas políticas de educação especial.

O CENESP, que nasceu sob a égide do discurso integracionista, foi responsável até 1986, ano de sua extinção, pela qualificação de técnicos e docentes para o ensino especial. Além disso, forneceu assessoria e recursos financeiros e humanos às secretarias de Educação Estaduais no sentido de auxiliar na criação de classes especiais no sistema público de ensino. É importante citar que data deste período a proliferação destas classes nas escolas públicas estaduais do País, surgidas como alternativa de atendimento ainda na década de 30, notadamente no sul e sudeste do País, mas somente na década de 70 foram maciçamente expandidas.

A iniciativa pública responsabilizou-se pela criação de classes especiais

notadamente para alunos com deficiência mental leve. Tais classes surgiram com maior força durante a década de 70, foram alvos de críticas porque a sua criação e posterior funcionamento não atenderam aos princípios que regem a educação especial como, por exemplo, a realização de diagnóstico adequado da clientela e a preparação dos profissionais. Acabaram por caracterizar-se como um espaço utilizado para desafogar os problemas do ensino regular, que delegava a tais classes a obrigação de atender a alunos que apresentavam acentuadas repetências escolares e/ou problemas para se adaptarem aos padrões de aprendizagem e comportamento exigidos pela escola comum. Têm exercido a função de depositários dos problemas que dizem respeito ao ensino regular, ao invés de atenderem a uma determinada clientela que não se beneficia do processo comuns de ensino-aprendizagem(Magalhães e Costa, 1999; Kassar, 1995).

Durante a década de 80 a 90, o tratamento oferecido à educação especial, no âmbito do governo federal, está atrelado ao processo de redemocratização do País. Em 1986 é criada a Secretaria de Educação Especial, ano no qual a educação especial passa a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica encarregada por aspectos associados à assistência financeira e técnica. Glat (1998) e Mazzotta (1995) apontam, ainda, que a escassez e má aplicação dos recursos financeiros como entraves enfrentados pela educação especial na promoção da integração educacional, profissional e social da sua clientela.

Para Bueno (1993), o interesse mais sistemático do estado em relação à educação especial reflete as transformações sofridas pela sociedade brasileira em seu processo de industrialização com a ampliação de oferta de educação para setores da população antes totalmente marginalizados, como é o caso das pessoas com deficiências. Porém, essa ampliação foi inexpressiva em relação ao número de pessoas que necessitam de atendimento especializado, e que segundo Jannuzzi (1997), ocorreu uma transferência de responsabilidades públicas para o setor privado, especialmente para as escolas de caráter filantrópico.

Segundo Pietro (2002) no panorama das políticas públicas governamentais brasileiras a educação tem assumido papel de destaque a partir da década de 1990, onde se verifica o fortalecimento dos discursos e propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos através de Leis e Legislações, formuladas a partir de março de 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância _UNICEF, Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD e o Banco Mundial. Originou-se dessa conferência, a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada pelos nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo - Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão - que tiveram como tarefa fundamentar os seus respectivos planos decenais de educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, aponta que “há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração dos Direitos Humano que “toda pessoa tem direito à educação”

Ainda segundo a mesma Declaração, o quadro educacional mundial é preocupante,

pois conta com mais de 100 milhões de crianças que não tem acesso ao ensino primário e mais 960 milhões de adultos analfabetos. Levando-se em conta que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, e em se tratando da educação especial nesse contexto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, no seu Artigo 3º, no item 5, reitera que :

“as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

De acordo com Artioli (1999), o Brasil se obriga perante a comunidade internacional a elaborar seu Plano Decenal de Educação, empenhando-se na universalização da educação básica, considerando da mesma forma a educação especial e o combate ao analfabetismo, em dez anos. Sendo, portanto, editado pelo Mec no ano de 1993 em parceria com a UNESCO.

Ainda de acordo com a autora, A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos incitaram a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, em 1994, promovida pelo Governo da Espanha, em colaboração com a UNESCO. A Conferência contou com representantes de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais, os quais aprovaram a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Esta Declaração foi publicada e distribuída no Brasil pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –CORDE. Segundo Mendes (2001), o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Essa Declaração propõe ações que transformem a educação, tornando-a capaz de reconhecer as diferenças individuais, promover a aprendizagem e atender as necessidades individuais da criança. Também propõe que as escolas se ajustem às necessidades de todos os alunos, e que adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

O estudo realizado em Ribeirão Preto possibilitou resgatar a história da educação especial nessa cidade a partir de 1954, com a criação do primeiro serviço para o atendimento do deficiente visual realizado na cidade pela Escola Para Cegos Helen Keller, idealizada por iniciativa de um professor cego com apoio do legislativo municipal através da Lei nº 349 de 03 de maio de 1954, e inaugurada em 1º de julho do mesmo ano.

Os dados revelam que a filosofia implementada por esse professor na escola e na comunidade era de que o cego não necessita de esmola, mas de formação e educação,

contribuindo para que muitos cegos tivessem seus direitos reconhecidos e respeitados como pessoas produtivas, úteis a si e à sociedade, apesar das dificuldades para manter em funcionamento essa escola. A pesquisa demonstra que esse professor conseguiu mobilizar na época, a comunidade Ribeirãopretana a investir na formação da pessoa com deficiência visual, demonstrando de que o importante era dar-lhes condições de prover o seu sustento, sem terem que viver da mendicância. Revela ainda a pesquisa que esta escola através deste professor, contribuiu para a instituir uma cultura positiva demonstrando que se a pessoa cega ele tiver a oportunidade de se educar, será respeitada e incluída na sociedade. Possibilitou também, levantar dados relevantes de evolução e conquistas dos direitos dos cegos, rumo à uma filosofia humanística, acreditando-se ser esta, desconhecida na cidade, pela comunidade escolar e pela própria Secretaria Municipal da Educação, que teve em seu quadro de funcionários, conforme aponta os jornais da época, esse professor que foi pioneiro na educação dos cegos, responsável por momentos marcantes de organização e trabalho educacional significativo.

Outros serviços para atendimento da pessoa com deficiência visual foram organizados, como o da Rede Estadual que criou duas classes especiais no Grupo Escolar Cônego Barros em 1968. Essas classes foram criadas após o censo realizado em 1961 pela Fundação do Livro do Cego e o seu resultado apontou a necessidade da ampliação e criação de novos atendimentos, sendo que as mesmas foram extintas em 1990. No ano de 1990, foi criada uma classe especial na Escola Estadual Prof Cid de Oliveira Leite.

A Rede Municipal começou a atender o deficiente visual em 1991 com a criação do Centro de Educação Especial Egydio Pedreschi. Em 1998 foi criada a Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto (ADEVIRP), que complementa o atendimento educacional oferecido pela rede municipal e estadual de ensino, colaborando com material didático, máquinas Braille, dentre outros.

Em relação à deficiência mental, os dados mostraram que a parceria da Rede Municipal, com a Rede Estadual de Ensino possibilitou no ano de 1960, com a criação de uma classe especial no Grupo Escolar Cônego Barros que a criança com deficiência mental educável tivesse acesso à escola. Mostrou ainda que em 1964 mais duas classes foram criadas pela Rede Estadual para os deficientes mentais educáveis. Entretanto, a criança que era considerada deficiente mental treinável ficava ainda excluída desse atendimento. Essa pesquisa demonstrou que houve a necessidade dos pais que possuíam filhos com deficiência, se organizarem para criarem um serviço onde os seus filhos pudessem ter acesso à educação com atendimentos especializados, contando com apoio de equipes multidisciplinares com Professores, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Terapeuta Ocupacional, Médico Neurologista, Fisioterapeuta, quando foi fundada a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) em 1964.

Os dados apontam que os alunos surdos tiveram sua educação organizada a partir de 1960 na Rede Estadual de Ensino, e contou mais uma vez com a parceria do governo Municipal que doou amplificadores de som para essa classe, além de contar com o esforço dos professores dessa sala que realizavam constantes campanhas junto a comunidade para angariar

recursos e prover a classe de materiais didáticos, conforme descrito no decorrer dessa dissertação referente à educação na Rede Estadual. Outros atendimentos educacionais para os surdos foram criados nos anos de 1984 com a fundação do Centro de Atividades Educacionais Especializadas de Ribeirão Preto (CAEERP), como as salas de recursos da Rede Estadual criada em 1980, e as classes especiais da Rede Municipal criadas em 1996.

Assim como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), os pais de crianças autistas apontados nessa pesquisa, tiveram que se organizar para criarem um serviço onde seus filhos pudessem ter atendimento educacional especializado. Essa associação criada em 1988, pelos pais denominada de Associação dos Amigos do Autista (AMA), possibilitou ao autista receber atendimento na parte médica e educacional. Essa pesquisa apontou também que a Associação dos Amigos do Autista de Ribeirão Preto foi durante 9 anos a única instituição filantrópica de Ribeirão Preto que atendeu o autista até o ano de 1997, quando então foi criado Centro Ann Sullivan do Brasil, onde os autistas, e pessoas com deficiência mental e múltipla são atendidos com apoio de uma equipe multidisciplinar.

Nos dados adicionais da pesquisa mostrou que de 124 escolas particulares existentes nessa cidade, apenas uma oferece educação especial, com a criação de duas salas em 1979, e uma em 1996 para atendimento do deficiente mental. Podemos concluir que a rede particular de ensino de modo geral, não demonstra interesse em criar classe especial para atendimento de pessoas com deficiência.

Aponta também a criação de um Centro de Educação Especial, denominado Egydio Pedreschi em 1991 que pertence a Rede Municipal de Ensino, onde são atendidos alunos com deficiências auditivas, visuais, mental e física, que embora se trabalhe na perspectiva da inclusão nesta rede de ensino, esse Centro ainda necessita ser mantido pela Secretaria Municipal da Educação por haver alunos que devido ao grau de comprometimento de sua deficiência ainda não conseguiram ser incluídos no sistema comum de ensino.

Os dados evidenciam para um compromisso social da população de Ribeirão Preto com a educação da pessoa com deficiência, colaborando com a criação e manutenção de serviços especializados oferecidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Associação dos Amigos do Autista, o Centro Ann Sullivan do Brasil, Associação dos Deficientes Visuais e Centro de Atividades Educacionais Especializadas de Ribeirão Preto, que são mantidos através de festas beneficentes para arrecadar recursos, e contribuições voluntárias que perfaz 60% do orçamento destas instituições filantrópicas.

Historicamente podemos afirmar que esse comportamento da população de Ribeirão Preto representa um avanço da sua responsabilidade social ao se preocuparem com a educação da pessoa portadora de deficiência.

A evolução no atendimento das escolas e instituições filantrópicas busca proporcionar melhores condições educacionais à pessoa com deficiência, e para que atinja o máximo possível de seu desenvolvimento, a fim de ser inserida no ensino regular.

Considera-se que essas escolas e instituições filantrópicas desempenharam e

desempenham um importante papel de impulsionadoras do movimento social de pessoas interessadas em organizar o atendimento educacional aos portadores de deficiência, contribuindo para sua integração e inclusão social. A pesquisa evidenciou que na cidade de Ribeirão Preto há um conjunto de aspectos históricos e de serviços que favorecem a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular e na sociedade, pois estas questões vem sendo delineadas paulatinamente desde 1954 até os dias atuais com os atendimentos oferecidos pelas instituições filantrópicas, escolas municipais, estaduais e o Centro de Educação Especial do Município.

Conhecendo a história da educação especial percebe-se que homens e mulheres, dentro das condições de vida existentes, e não dentro das condições que pensávamos ser adequadas, realizaram grandes obras. Deve-se olhar o passado não como um misto de saudade, mas ver o que ele nos ensina no presente, sobre as contribuições dessas escolas e instituições e o que elas ainda podem contribuir para a educação do deficiente.

Apesar das críticas que podem ser feitas às escolas de educação especial e instituições filantrópicas, aquelas que realmente se converteram em escolas no sentido amplo da palavra, serviram para por em evidência e demonstrar as imensas possibilidades de desenvolvimento que apresentam os alunos, quando são bem atendidos e educados, e que diante da ausência de políticas públicas que assegurassem o atendimento escolar às crianças com deficiência impulsionaram as famílias a buscarem alternativas para que seus filhos tivessem acesso à educação, criando instituições filantrópicas ao longo do tempo. Essas instituições, historicamente apresentaram-se como a única alternativa de atendimento educacional especializado, destinado aos alunos não elegível à educação do ensino público. Em suma, é importante salientar que este estudo possibilitou uma nova visão da Educação Especial na cidade de Ribeirão Preto, valorizando fontes como documentos da escola Helen Keller, que pela primeira vez estão sendo publicados. Permitindo, ainda, uma referência para pesquisa sobre a Educação Especial nessa cidade que até então não se encontravam sistematizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artioli, A L. Integração do aluno deficiente na classe comum: A visão do professor. Dissertação de mestrado. Unesp- Marília, 1999.
- Bautista, Rafael (coord.) Necessidades educativas especiais. Lisboa/Portugal: Dinalivro, 1997.
- Bogdan, Robert. e Biklen, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos . Portugal: Porto Editora, 1994.
- Borges, Vavy Pacheco. O que é história. São Paulo. Brasiliense, 1981.
- Brasil. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.
- Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos.
- Duarte, M. Síndrome de Down: Um estudo sobre a inclusão escolar na rede pública do ensino

fudamental na cidade de Araraquara. Dissertação de mestrado –UNESP-Araraquara, 2003.

Pessotti, Isaias. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

Silva, O M. A epopéia ignorada- a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. Cedas. São Paulo, 1986.

INCLUSÃO, FORMADORES DE PROFESSORES E INTERNET: INTERFACES POSSÍVEIS

POZZATTI, Josiane; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (UFSCar)

INTRODUÇÃO

As sociedades vêm sofrendo transformações em várias dimensões e níveis, sobretudo no que se refere ao conhecimento necessário para o mundo do trabalho, cuja demanda exige um perfil profissional mais qualificado, que apresente flexibilidade e dinamismo como características fundamentais.

Em função da necessidade de assumir vários papéis e da velocidade que vem ocorrendo tais transformações, especialmente as tecnológicas, surgem a cada dia novas invenções para tornar a vida moderna mais fácil. Observa-se ainda a ampliação das possibilidades de acesso a informação e também ao conhecimento. Nesse contexto, tem sido cada vez mais difícil, principalmente para os professores, acompanhar essa evolução e as inovações que invadem o cotidiano e, mais ainda, saber como utilizá-las em benefício da própria formação. Desse modo, muitos professores sentem-se inseguros, sem saber como e onde buscar informações para ampliar sua base de conhecimento¹.

Essa nova realidade tem exigido da escola, dos professores e dos formadores de professores respostas no sentido de atender as atuais demandas. O mundo está em constante transformação e conseqüentemente a escola precisa acompanhar essas mudanças de modo a continuar desempenhando suas funções com qualidade.

Vaillant (2003) analisando a formação de professores na América Latina relata que é comum encontrar professores “mal preparados, mal administrados e mal remunerados” (p.1). Ainda pouco se tem explorado sobre os formadores de professores e sua base de conhecimento, e aliado a isso temos a ausência de políticas públicas direcionadas aos formadores, o que agrava a situação.

É comum os professores queixarem-se da formação recebida nos cursos de graduação diante do universo de dificuldades que surgem ao ingressarem na profissão e também atribuírem maior valor aos saberes experienciais (Tardif, 2002), porque os saberes oriundos da formação inicial não são suficientes para atender de modo satisfatório a todas as exigências impostas pela prática cotidiana.

Considerando-se essa problemática, realizou-se uma pesquisa bibliográfica não exaustiva sobre as temáticas de formação de formadores, inclusão escolar e internet, buscando compreender de que forma esta última pode contribuir para a aprendizagem dos primeiros tendo em vista as dificuldades de implementação de uma política pública². Nesse sentido, num primeiro

momento, aborda-se o desafio que a inclusão escolar representa para professores em exercício e formadores, tendo em vista que essa discussão é pouco explorada nos cursos de formação inicial e que estes também não incluem práticas com alunos com necessidades educacionais especiais. Em seguida segue a análise da problemática que envolve a definição do termo formador, as dificuldades enfrentadas e as diferentes funções exercidas por esse profissional incluindo necessidades formativas. Por fim, apontam-se algumas interfaces possíveis ao se considerar as potencialidades da internet como contexto para a formação de formadores, tendo em vista o ensino de crianças que exijam atendimentos educacionais especiais e que freqüentem a escola regular.

A INCLUSÃO ESCOLAR COMO UM FOCO DE FORMAÇÃO: ALGUNS DESAFIOS

Uma das grandes dificuldades que os professores e gestores têm encontrado demanda de uma política pública: a LDB 9394/96 que determina entre outras coisas, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Após esta lei se tornaram mais intensos os debates sobre a inclusão escolar, visando garantir o acesso de todos à escola e a educação.

Entretanto, a forma como esta política está sendo implementada nas escolas freqüentemente não leva em conta que os professores necessitam aprender a atuar com alunos que exigem para o seu ensino repertórios profissionais específicos. Além disso, observa-se a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a própria política, sua operacionalização nas salas regulares, as implicações no ensino e na atuação dos docentes e a ausência de ações formativas que envolvam essa temática voltada para os professores. Como resultado observa-se que os professores, em sua maioria, têm dificuldades em saber como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Muitos simplesmente atuam na perspectiva de uma inclusão excludente (recebendo-os, mas ignorando suas diferenças e necessidades), o que colabora para que sejam cada vez mais aliçados do acesso ao conhecimento veiculado pela instituição escolar.

Observa-se que os professores sentem-se inseguros quanto ao quê e, principalmente, ao como ensinar, tendo em conta as características de uma sala de aula regular que abriga alunos com necessidades educacionais especiais. Assim a inclusão representa um grande desafio para professores e gestores que têm dificuldades em trabalhar questões referentes às diferenças dos alunos. Ademais, professores e escolas, muitas vezes, não contam com recursos e nem com o apoio de profissionais especializados. Carvalho (2004, p. 27) destaca que:

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas.

Os professores que recebem esses alunos são, em sua maioria, pedagogos, ou licenciados em outras áreas e não possuem formação em educação especial, isso quer dizer que não dispõem de conhecimentos específicos dessa área. O mesmo é possível observar quanto aos gestores das escolas, principalmente da rede pública.

A formação inicial favorece a construção de saberes fundamentais para a aprendizagem da docência, porém esse processo precisa ser repensado. Assim as discussões teóricas e as experiências práticas que ocorrem nesse âmbito, devem, essencialmente, conduzir os alunos professores a reflexão sobre suas experiências de vida, e, mais que isso sobre suas próprias concepções. É a partir de um processo reflexivo de análise da própria história de vida, que se poderá romper com preconceitos em relação ao outro e a sua forma singular de ser, e que com frequência preponderam aos conhecimentos teóricos veiculados.

Porém, os gestores (representados pelo diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico e supervisor de ensino), muitas vezes responsáveis pela formação dos professores de sua escola, têm um desafio ainda maior porque devem oferecer suporte a esses profissionais no que para eles também representa um desafio. Além disso, eles devem assessorar os professores em diversos temas, áreas do conhecimento distintas, além de cumprir outras tarefas demasiadamente burocráticas relacionadas à administração da instituição.

Com isso, muitos questionamentos podem ser feitos em relação à forma como a escola se organiza para se adaptar às mudanças e às políticas públicas, bem como para suprir as necessidades formativas de seu corpo docente para dar conta da complexidade das tarefas a ele atribuídas. O cotidiano escolar abriga situações divergentes, complexas para as quais tanto professores quanto formadores não foram “formados”. Tais situações exigem “uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc...) constrói novas formas de agir na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos” (Mizukami, 2002, p.14).

Com isso, a escola precisa responder a essas demandas, e essas, por sua vez, estão diretamente relacionadas com a formação dos professores, que tem de aprender a lidar com situações para as quais não foram preparados e que exigem novos conhecimentos.

Formadores: contextos de atuação e desenvolvimento profissional

Mas quem são os formadores? O que fazem? Quais suas necessidades/dificuldades? Consideramos nesta proposta o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, diretores de escola, assistentes técnico-pedagógicos e supervisores, os quais têm como atribuição, entre outras, a formação pedagógica do grupo de professores sob sua responsabilidade. Assim, estes profissionais se caracterizam como formadores de professores e enfrentam muitos desafios para pôr em prática políticas como a de inclusão. Segundo Vaillant (2003, p. 12) a figura do formador é “a do próprio docente, do mestre, do professor que tem contato direto com seus alunos seja nos níveis iniciais, primário e médio, seja no terciário”.

Para Vaillant (2003) o conceito de formador varia conforme a função que exerce. Pode ser sinônimo de docente, e assim a formação do professorado abarcaria todos os níveis, da educação inicial até a universitária. Uma segunda compreensão se refere ao formador como profissional que forma os docentes. Um outro caso diz respeito a profissionais do ensino que participam da formação inicial de docentes como tutores de práticas. Outra possibilidade é dada por professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes ou professores em outras fases da carreira. Outro significado do termo formador seria a de assessores de formação, que estão voltados para atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação de professores. A sexta acepção está relacionada à educação não formal e se contrapõe ao termo professor da educação formal.

Garcia (1999) analisou o papel dos formadores a partir de uma pesquisa realizada com assessores de formação (denominação utilizada na Espanha para indicar aquele profissional responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação de professores), e aponta que os assessores queixam-se que as tarefas que dedicam mais atenção relacionam-se às atividades burocráticas e que dedicam pouco tempo para a própria formação assim como para o preparo de materiais didáticos e audiovisuais. Ao considerarem essas duas dimensões mostram desejo de melhorar e também de uma redução das tarefas de gestão. Para eles o nível de formação a respeito das funções que devem desenvolver é insuficiente, em relação a todos os itens.

Com base na realidade brasileira, a figura do formador pode aparecer mais frequentemente vinculada a formação inicial, atuando em instituições de ensino formais (institutos superiores de educação ou cursos universitários) ou atuando em atividades e programas de formação continuada de professores. No primeiro caso podem ser mestres e doutores e apresentam formação variada, nem sempre na área de educação. Já no segundo caso, apesar de ser possível observar semelhanças, fazem parte das redes de ensino professores formadores licenciados (coordenadores pedagógicos e assistentes técnicos). No entanto, não há nenhum tipo de explicitação sobre o perfil profissional ou sobre a necessidade de formação pedagógica dos formadores (Tancredi, Reali e Mizukami, 2006).

A idéia de que dominar o conteúdo específico é suficiente para o exercício da docência tem gerado muitas críticas, especialmente tendo em vista o conhecimento existente sobre a aprendizagem da docência e os contextos formativos, pois conhecer um tema, um assunto, um tópico não garante o seu bom ensino (Mizukami et al, 2002).

Nesse sentido, Shulman, citado por Mizukami (2003), aponta diferentes tipos de conhecimento para a docência, bem como os processos pelos quais são construídos e utilizados. Com base nos conhecimentos que o professor necessita para o ensino, percebe-se a importância de pôr em prática propostas formativas que levem em conta tais conhecimentos e o modo como o professor aprende a ensinar.

Além disso, a formação pedagógica dos formadores tem sido um tema pouco explorado na literatura, isso indica a necessidade de se investir mais nesse campo. Assim, existe uma demanda muito significativa em relação a formação dos formadores sendo que estes

apresentam dificuldades em dar suporte aos professores.

Assim como os professores, seus formadores devem aprender a trabalhar em diferentes ambientes, com situações diversas, com pessoas que pertencem a contextos diversos e por isso apresentam concepções, valores e padrões comportamentais próprios.

Aprender a ensinar requer disposição para enfrentar e ultrapassar a barreira do desconhecido e do diferente, por isso a profissão docente reserva um elevado grau de incerteza e ao mesmo tempo de apostas pessoais na possibilidade de aprender a lidar com contextos diversos.

A partir dessa realidade e da necessária promoção do desenvolvimento profissional de professores e formadores surge a preocupação em como ampliar a base de conhecimento dos formadores para que possam dar conta das tarefas relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores e da escola como uma comunidade engajada na tarefa de ensinar e aprender colaborativamente. Nesse sentido, é possível ampliar a base de conhecimento que os formadores de professores possuem em relação à educação especial, mais especificamente em relação à inclusão.

Tendo em vista que a formação inicial fornece um conjunto de conhecimentos necessários para docência, mas não suficiente, pois a aprendizagem da docência é um processo que ocorre no decorrer da carreira, na qual o professor vai construindo seu repertório de conhecimentos, modificando-os conforme o seu contexto de atuação é importante investir na formação contínua como meio de aprendizagem capaz de auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores. Para Tancredi, Reali e Mizukami (2005, p. 1):

(...) por ser desenvolvimental, a aprendizagem da docência requer tempo e recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas ... sejam confrontadas com as que já temos e comprovem sua eficácia na situação de atuação. Assim, não basta, para mudar a prática, aprender novas vertentes teóricas ou aprender novas técnicas. Quando um professor deseja ou precisa fazer mudanças e desenvolver novas práticas para contemplar exigências sociais ou políticas públicas, ele precisa fazer revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação profissional.

No entanto, várias propostas de formação continuada de professores são, muitas vezes, inadequadas às necessidades formativas dos docentes, pois não abordam aspectos considerados relevantes relacionados à sua prática. Adicionalmente, apresentam-se fragmentadas e dissociadas do contexto prático de sala de aula e superficiais em sua abordagem teórica.

Os professores queixam-se das dificuldades (em especial do tempo, pois precisam afastar-se das suas atividades na escola e ainda sofrem com a diminuição de remuneração em caso de ausências freqüentes) que possuem para ampliar seus conhecimentos através de cursos de formação continuada, assim a internet torna mais rápida e fácil a interação entre professores e formadores. Já os formadores acredita-se que apresentam dificuldades em desenvolver as tarefas

formativas, pois há sobrecarga de funções administrativas que consomem a maior parte do seu tempo.

Não basta ao formador conhecer os conteúdos, é preciso auxiliar os professores a ensinarem, isso quer dizer que necessitam ter um suporte para transformar seus conhecimentos de conteúdos específicos em conhecimentos que podem ser apreendidos pelo grupo de alunos por meio de estratégias mais adequadas. E ainda, no caso dos formadores a definição da base de conhecimento é complexa, pois envolve um caráter duplo: o conhecimento necessário para ensinar alunos das séries iniciais e o conhecimento referente a formação de professores.

Nesse sentido, é necessário investir em um processo diferenciado de formação que possa realmente promover alterações na prática dos professores e formadores e isso só pode ser possível se for dada atenção especial às concepções que os docentes possuem, buscando inseri-los em uma auto avaliação, visando à tomada de consciência e a reflexão cotidianas.

Garcia (1999, p. 144) entende que o desenvolvimento profissional é:

o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua a sua experiência.

A concepção de desenvolvimento remete a aquisição temporal e contínua assim ultrapassa os limites do curso de formação inicial. O desenvolvimento profissional é um processo permanente, que permite ao professor constituir e reconstituir seus saberes frente às diferentes situações de trabalho. Por este motivo o desenvolvimento profissional dos professores tem sido foco de muitos programas de formação continuada.

Desse modo, a formação continuada, como processo de desenvolvimento profissional, tem de explorar os diversos contextos e possibilidades de aprendizagem englobando as características do conhecimento dos professores. Em função disso, programas de formação continuada, voltados para o desenvolvimento profissional dos professores, devem considerar a importância da reflexão ao processo de aprendizagem do professor.

Para Garcia (1999, p.137) o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Entre os modelos de desenvolvimento profissional citados pelo autor um merece destaque: o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão. Um dos desdobramentos desse tipo de proposta é a ênfase na reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional, e pode utilizar para isso de casos, biografias ou construtos pessoais e profissionais dos professores.

De acordo com Mizukami et. al. (2002), a reflexão é o elemento capaz de produzir sentidos ao longo da vida do professor promovendo os nexos entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas.

Para Zeichner (1993, p. 17) a reflexão significa reconhecer que:

[...] o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos, no melhor dos casos só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

A reflexão é capaz de alterar concepções arraigadas nas práticas dos docentes. Contudo, é preciso que o processo formativo implementado considere as características da aprendizagem do professor, enquanto adulto inserido em um contexto particular que é a escola, cuja cultura tem grande influência em seu aprendizado. Cabe destacar então a relevância de programas formativos que considerem questões cotidianas dos professores, promovendo a reflexão dos mesmos sobre suas práticas e que acompanhem de perto sua aprendizagem.

MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS: A INTERNET COMO CONTEXTO EDUCATIVO

Diante da velocidade com que a evolução tecnológica vem mudando nosso modo de viver, a busca por informações atualizadas, por novos conhecimentos tem causado preocupação aos professores, que necessitam descobrir novas formas de ensinar e, sobretudo, de aprender. Vivemos na sociedade da informação, e isso implica um processo de aprendizagem constante para articulação de conhecimentos provenientes de diversas fontes, produzidos individual e coletivamente. Com isso o papel do professor muda significativamente. Com a internet é possível modificar com facilidade a forma de ensinar e de aprender e o professor pode se transformar em orientador da aprendizagem (Moran, 2000) de outros e de si próprio.

Garcia (1999) aponta a necessidade de redefinição do trabalho do professor diante das demandas atuais e a importância da capacidade de inovação dentre as quais estão as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Segundo ele este enfoque se ajusta as características da aprendizagem do adulto. Assim a seleção de meios e recursos deve estar baseada em uma teoria da aprendizagem, e as novas tecnologias deveriam promover a mudança no ensino e na aprendizagem.

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo têm provocado uma evolução tecnológica e um maior acesso a internet, isso facilitou e ampliou as possibilidades da educação à distância. Através do uso da internet, que entre outras vantagens favorece o acesso rápido a informações atualizadas e a interação com pessoas em qualquer lugar do mundo, a educação a distância ganhou força, conduzindo a novas formas de pensar a formação dos indivíduos. Aliado a isso, o desenvolvimento de programas de formação continuada, tendo em vista modelos inovadores, vem ganhando nova roupagem, pois se centram na interação e no acompanhamento

individualizado do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, destaca-se a proposta de formação continuada para professores iniciantes que, via internet, é desenvolvida pelo Programa de Mentoria através do Portal dos Professores da UFSCar. Referindo-se ao Programa de Mentoria Tancredi et al (2005, p. 289) acrescentam que:

Nosso programa atende à idéia de que práticas rotineiras, descontextualizadas, que não contemplam problemas autênticos não favorecem atitudes e práticas de reflexão. Sem estas, porém, pouca mudança será possível nas práticas docentes e pequena será a autonomia dos professores para darem continuidade ao seu aprimoramento docente quando estiverem “desligados” do programa de mentoria ou sem outro apoio semelhante.

Entre outros aspectos investigados pelas autoras, observa-se que os resultados do programa em questão apontam para a importância de investigações que focalizem os processos de aprendizagem profissional da docência bem como a base de conhecimento de professores formadores. Desse modo há uma preocupação constante em implementar atividades formativas que considerem o contexto de trabalho e suas respectivas características, elementos silenciados por grande parte dos cursos de formação continuada.

Nesse sentido, é importante observar que essa iniciativa é capaz de favorecer a aprendizagem profissional dos professores e também dos formadores que atuam como mentores. É exatamente nessa perspectiva que um processo formativo voltado para identificar, atender e superar as dificuldades encontradas por formadores e professores frente ao ensino de crianças com necessidades educacionais especiais pode conduzir a mudanças efetivas nas práticas proporcionadas pelo engajamento numa proposta cunhada na reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Internet é um meio de comunicação que pode auxiliar na revisão, ampliação e modificação das formas de ensinar e de aprender. Aliada as necessidades do formador em ampliar sua base de conhecimento pode favorecer a esse profissional dar conta das exigências feitas à escola e aos professores por meio de programas de formação continuada.

Uma das possibilidades possibilidade são os programas voltados para o desenvolvimento profissional dos professores que considerem suas necessidades e seus contextos de atuação em tendo a internet como contexto. Considera-se que a internet - como uma ferramenta de acesso ao conhecimento, através de modelos flexíveis, abertos, dinâmicos e que possam se configurar tanto em âmbito individualizado quanto coletivo - pode significar instrumento para a construção da aprendizagem docente diante da demanda formativa imposta também pela inclusão escolar.

É fundamental que os programas de formação continuada invistam nas

necessidades dos formadores e que estes sejam direcionados para superar dificuldades enfrentadas em seus contextos de atuação e não apenas para atividades teóricas e descontextualizadas de formação de professores, como temos usualmente observado.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
- COLE, L., KNOWLES, J.G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. American Educational Research Journal, v.30, n.3.p. 473-495,1993.
- GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.
- SHULMAN, L.S. Those who understands: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v.15, n.2, 1986. p.4-14.
- TANCREDI, R.M.S.P.; REALI, A.M.M.R; MIZUKAMI, M.G.N. Relatório de pesquisa (FAPESP/Ensino Público), 2005.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. São Carlos, PPGE/ME, 2006. (Relatório de pesquisa 2)
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VAILLANT, D. Formação de formadores: estado da prática. PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe.n25,out, 2003. Disponível em [www\[1\].preal.cl-public-dtindex.php](http://www[1].preal.cl-public-dtindex.php) Acesso em 25/04/2006.
- ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

NOTAS

¹ Mizukami et al. (2003, p. 67) apoiada em Shulman entende que a base de conhecimento é "o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem". Esse conjunto é composto por outros conhecimentos: o conhecimento de conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento de conteúdo específico se refere aos conceitos básicos de uma área de conhecimento. O conhecimento pedagógico geral se refere ao conhecimento da educação e da atuação do professor englobando os objetivos, as metas, os propósitos educacionais, de ensino e aprendizagem, de manejo de classe entre outros. O conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito a um conhecimento que é constantemente construído pelo professor ao ensinar sua matéria, tornando compreensível o conteúdo pelos alunos.

² A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular está presente no texto de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB 9394/96) e o Decreto 3298 de 1999.

INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

MIRALHA, Jussara Oliveto ¹; SCHULÜNZEN, Elisa Tomoe Moryia ²(F.C.T./UNESP).

O presente artigo relata o desenvolvimento da pesquisa em andamento realizado no programa de Pós-Graduação em Educação da Fct/Unesp de Presidente Prudente. A compreensão do que é a inclusão embora congregue as discussões acerca das pessoas com deficiência, não se restringe a elas. Vários movimentos nacionais e internacionais têm demonstrado a preocupação com uma educação de qualidade para todos. Em Jomtien, Tailândia, 1990, durante a “Conferência Mundial de Educação para todos”, com a participação de vários organismos internacionais, governamentais e ONGs, ficou estabelecido a Declaração Mundial e um Marco de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos considera que a exclusão é produto de desigualdades sociais e educativas, sendo que muitos alunos enfrentam barreiras em sua aprendizagem e participação social, mesmo não apresentando deficiências. Enfatiza a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida e que promova o desenvolvimento das habilidades de todos.

O movimento de Inclusão, em consonância com o movimento de Educação para Todos, traz a tona a perspectiva da diversidade humana, superando o ideário da igualdade universal, adotando uma nova ética, pautada no respeito as diferentes manifestações da humanidade, abandonando, conforme aponta Werneck (2003), o equivocado hábito de hierarquizar condições humanas, definindo quais delas tem ou não direitos, dos mais simples aos mais complexos.

Ao analisarmos este movimento com relação às pessoas com deficiência, é preciso lembrar, como aponta Sassaki (1997) que foi apenas no século XX, em meados da década de 50, que, diante dos questionamentos dos pais, começaram a considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém com “atendimento especial”, “material especial”, “professor especial”... Datam dessa época, as escolas especiais e mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O Sistema público passa a funcionar com dois subsistemas: A Educação Comum e a Especial. Torna-se um movimento revolucionário para a época, na medida em que passa a considerar as pessoas com deficiência dignas de educação, o que até então não ocorria, porém, não garantiu uma inserção adequada da pessoa com deficiência na sociedade. Permaneceram marginalizados, dependentes de “caridade”, sem atendimento de seus direitos básicos, entre eles, de freqüentar um ensino igual ao que é oferecido para todos.

Com o movimento de Inclusão escolar tais direitos foram retomados, em especial o preconizado na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206 e 208. Mais que isso, possibilita hoje a vivência de manifestações de diversas ordens, conforme nos aponta Figueiredo (2002):

A escola, terreno fértil de aprendizagens diversas, constitui o espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos em enfrentamento do outro e da cultura. Por meio do enfrentamento do outro, são aprendidas as regras básicas de convivência da sociedade, indispensáveis à sobrevivência social. Também nesta condição de enfrentamento, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores. Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e o acesso aos conhecimentos que torna as pessoas mais aptas a interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não somente para aquelas tidas como normais. (FIGUEIREDO, 2002, p.70)

Tal consideração nos permite perceber o desafio lançado pela inclusão em especial, na escola: valorizar a diversidade implica numa mudança de paradigma educacional, em primeiro lugar, que passe a considerar o direito de todos a ocuparem este espaço, independente de suas limitações. Implica numa mudança pedagógica que não se encerra com as orientações específicas para os casos de deficiência, nem tampouco com atendimentos clínicos. Os problemas enfrentados ao lidar com alunos com deficiências também podem ser observados em alunos sem deficiência, mas que também não conseguem se alfabetizar no tempo desejado pela escola, tampouco compreender conceitos da maneira como os professores se esforçam para ensinar...

A gestão da aprendizagem na diversidade, aspecto relacionado diretamente às práticas pedagógicas, é o cerne das grandes discussões hoje, quando se fala de inclusão escolar. Refazer toda a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas é o grande desafio que se impõe ao conjunto dos educadores e dos representantes do poder político. Essa reformulação se justifica não pela necessidade de atender às crianças com deficiência, mas pela constatação de que a escola que temos não está dando conta da maior parte das necessidades de seu alunado. (FIGUEIREDO, 2002, P.75)

Hoje passou a ser 'lugar comum' dizer que a escola não está conseguindo ensinar a todos os seus alunos, que precisa mudar para atender essa diversidade, até mesmo porque os números de avaliações nacionais como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, entre outros, demonstram os dados de forma clara.

Mas, quais os princípios podem reger uma prática pedagógica favorável à inclusão? Como se concretiza, na prática, uma Educação Inclusiva?

Percebemos nos últimos anos, muitos documentos oficiais e produções que buscam subsidiar, nortear e direcionar tal discussão. Em tais documentos oficiais, encontramos, tanto princípios, quanto orientações didáticas que norteariam uma prática pedagógica capaz de atender a diversidade. Vejamos alguns desses documentos.

Na Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, podemos perceber alguns princípios gerais acerca dos sistemas de ensino, currículo e pedagogia:

- 2. Acreditamos e Proclamamos que:
- [...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas

educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

- [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; [...]

- 26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

- 27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram. (BRASIL, 1994)

Nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (2005), há a explicitação do novo conceito de Educação Especial, entendida como uma modalidade transversal, atendimento educacional especializado, complementar e não substitutivo ao ensino fundamental regular, conforme preconizado na Constituição Federal, artigo 208, inciso III. No que se refere à escola comum, as Diretrizes Nacionais reafirmam que o currículo das escolas comuns é o mesmo, para alunos com ou sem deficiência:

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

A escolarização formal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez tornam-se elementos que permeiam os conteúdos. (BRASIL, 2005, p. 57)

Outro documento de grande peso na educação brasileira são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Neste documento, que tem por objetivo não se impor como uma diretriz obrigatória, mas se configurar como uma referência nacional para a organização de outras propostas curriculares estaduais, municipais ou mesmo na escola, são contempladas orientações didáticas gerais e específicas no trato com cada tema e área de conhecimento. Em seu volume introdutório, podemos encontrar referências importantes que ultrapassando a formulação de princípios, evidenciam atitudes e estratégias metodológicas desejáveis para que tais princípios possam ser efetivados.

Ao abordarem os conteúdos em três grandes categorias (conceituais, procedimentais e atitudinais), buscam explicitar “qual é o objetivo do trabalho, tanto para o aluno quanto para o professor - é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está

aprendendo”.(BRASIL, 2001, p.78). Também comparecem orientações didáticas importantes com relação a diferentes itens:

- Avaliação - considera tanto a necessidade de utilização de diferentes códigos, como o verbal, oral, escrito, gráfico, numérico, pictórico, como também os meios de realizá-la: observação sistemática, análise das produções dos alunos, atividades específicas para avaliação;

- Autonomia: além da definição do que se compreende por autonomia, o texto aponta os instrumentos necessários para a construção da autonomia: planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da saúde de outros, colocar-se no lugar de outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas; valorizando tanto o trabalho individual como o coletivo – colaborativo.

- Diversidade: neste item, há menção de adaptações curriculares, necessárias para adequar objetivos, conteúdos, avaliação, bem como a necessidade de estar atento para considerar as especificidades do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas.

- Interação e cooperação: ao falar sobre esta questão, apontam para a interação pautada tanto em questões cognitivas (organização de atividades que favoreçam a reorganização e reconstrução de experiências compartilhadas pelos alunos), quanto também a aspectos emocionais e afetivos;

- Disponibilidade para a aprendizagem: apontam a necessidade de aprendizagens significativas, bem como a necessária mediação do professor, a complexidade das tarefas, coordenação do tempo disponível as tarefas propostas e ao ritmo de cada aluno;

- Organização do tempo: nesta questão, reforçam a necessidade dos alunos participarem do planejamento e execução dos trabalhos, bem como a necessidade do professor definir claramente a atividade, estabelecer a organização dos grupos, disponibilize recursos materiais e definir o período de execução.

- Organização do espaço: há a indicação de carteiras móveis, com materiais ao acesso das crianças, paredes com exposição de trabalhos dos alunos, nos quais estes tenham a oportunidade de assumir a responsabilidade pela decoração, ordem, limpeza da classe.

- Seleção de materiais: neste item, reiteram a importância de nenhum material ser utilizado com exclusividade, mas de uma diversificação que contemple tanto o livro didático, quanto jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, etc.

Associadas e em consonância a estas orientações gerais somam-se as orientações didáticas próprias para cada área, possibilitando uma visualização do que se considera, na prática, como um ensino que atenda a diversidade.

Porém, embora suas orientações didáticas e metodológicas pautem-se no princípio de atender a diversidade, em propor situações de aprendizagem que possibilitem a autonomia,

ensino cooperativo e colaborativo dentre outros, no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares” há uma proposta de que o ensino seja “adaptado” para o aluno com deficiência:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos [...] implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.” (BRASIL, 1999, p. 33)

No caso de alunos com deficiência mental nas salas comuns, tal documento sugere ainda as seguintes adaptações de acesso ao currículo:

- ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como ateliês, cantinhos, oficinas, etc.
- desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia. (BRASIL, 1999, p. 47)

Algumas adaptações metodológicas e didáticas sugeridas causam certa estranheza, uma vez que passa a considerar um ensino individualizado dentro da sala comum, pensado especificamente para o aluno, independente do grupo-sala, como se fosse uma transposição do ensino especial para a sala comum:

- Situar o aluno nos grupos com os quais melhor possa trabalhar; [...]
- Utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintos da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação e seu conteúdo; [...]
- Introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem realizar-se na própria sala de aula ou em atendimentos de apoio;
- Introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo;
- Eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou lhe restrinja uma participação ativa e real ou, ainda, que esteja impossibilitado de executar;
- Suprimir objetivos e conteúdos escolares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua(s) deficiência(s); substituí-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos, para o aluno. (BRASIL, 2001, p.50, grifo nosso)

Tais considerações reforçam no imaginário social, mais uma vez, a diferença pela incapacidade. Será que é apenas para o aluno com deficiência que atividades que não tragam

benefícios a este precisam ser eliminadas? “Ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem tais como ateliês, cantinhos oficinas” são opções interessantes apenas para alunos com deficiência mental?

Na pretensão ‘boa intenção’ de possibilitar o sucesso do aluno, é proposto que o professor determine o que o aluno é ou não capaz de fazer, substituir objetivos propostos para o ano por objetivos e conteúdos “acessíveis, significativos e básicos”. Desta maneira, o ensino para alunos com deficiência assume uma característica tão peculiar e diferenciada que cabe perguntar qual o sentido de tais crianças estarem no ensino comum, se tudo para elas será diferente do coletivo da classe: objetivos adaptados, conteúdos adaptados, metodologia adaptada, materiais adaptados, avaliação adaptada.

A compreensão da “adaptação curricular” como saída para garantir a educação de qualidade para todos, conforme preconizado nesta publicação oficial, disseminou-se. De certa maneira, legitimou e reforçou na escola, a idéia de que o problema do fracasso educacional se deve a inabilidade de algumas crianças na escola, para as quais basta fazer atividades a parte, substituindo objetivos e conteúdos. Nesta perspectiva, as mudanças educativas são pontuadas e não geram tantos desconfortos e conflitos.

Em um curto espaço de tempo, podemos perceber uma revisão conceitual a esse respeito. De forma paradoxal, é no documento que explicita como deve ser o Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental (2005), que há uma explicitação da inadequação da utilização das adaptações curriculares no ensino comum:

O desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência da observância do direito de todos a educação fez com que algumas escolas procurassem soluções paliativas, que envolvem todo tipo de adaptação: de currículos de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem “o que falta” ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender. (BRASIL, 2005, p.13, grifo nosso)

Neste mesmo documento, percebemos ainda uma definição pontuada, coerente com grande parte das idéias preconizadas nos PCNs, acerca do fazer pedagógico baseado na prática inclusiva:

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades [...] As atividades não são

graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que tem por elas. [...] a prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de se subdividi – lo. [...] O aluno com deficiência mental participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização”. (BRASIL, p. 14, 15, grifo nosso)

Diante de tais apontamentos, percebemos que os documentos oficiais trazem uma definição que, para além de elencar princípios e orientações gerais, explicitam estratégias e procedimentos pedagógicos que podem auxiliar o professor ao lidar com a diversidade de sala de aula, mas que também apresentam contradições. Na premência por atender a todos, as soluções pautadas nas adaptações curriculares não foram preconizadas apenas pelas escolas, mas também foram disseminadas através de documentos oficiais conforme citado.

Para coleta de dados, na pesquisa, aplicou-se um questionário aos professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental na Rede Municipal de ensino de Presidente Prudente que receberam em 2006 alunos com deficiência mental. Por meio dos dados preliminares obtidos, podemos tecer algumas considerações importantes a respeito da compreensão da prática pedagógica em relação ao que tem sido abordado nesta área. Buscamos compreender quais práticas pedagógicas são mais adequadas para a valorização da diversidade da sala de aula, principalmente no caso de alunos com deficiência mental.

Dentre os dezoito questionários respondidos, percebemos que embora haja uma temporalidade razoável entre a idade dos participantes e o tempo de experiência profissional, os relatos e fundamentos apresentados não apresentam grandes discrepâncias entre si. Ao exercer a profissão, o sujeito incorpora-se a determinado grupo, insere-se num contexto de relações interpessoais, grupais que, aos poucos, mudam suas atitudes, concepções de maneira nem sempre consciente.

Um outro ponto relevante a ser destacado é que em 10 questionários, dos 18 analisados, as professoras afirmam que não tiveram/ não tem convívio direto com pessoas com algum tipo de deficiência fora do ambiente profissional. Além disso, com relação a sua história escolar, 12 professoras apontam ter lembranças de atitudes negativas para com os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, tais como exclusão, ridicularização, desconforto. Ao trabalharem pois, com grandes diferenças e crianças com diferenças significativas na área da aprendizagem, tais profissionais trazem poucas experiências pessoais que pudessem auxiliar a lidar com a diferença de maneira mais natural. Além disso, a falta de contato e de experiências positivas pode fortalecer estigmas e preconceitos na relação com o diferente.

Ao serem questionadas sobre suas lembranças acerca da experiência escolar, a percepção de 12 professoras acerca de sua imagem enquanto aluno é de um ótimo aluno, realizando sempre as tarefas no ritmo certo, sem grandes dificuldades, obedecia a professora, era “Caxias”. Para as outras seis professoras, era um bom aluno, quieto, obediente, porém sempre

tinha dificuldades em algumas disciplinas. Nenhuma das professoras identificou-se como tendo grandes dificuldades, ou mesmo indisciplina.

Tal percepção, por um lado, revela uma situação complexa, uma vez que, ao construírem uma identidade docente, e, conseqüentemente, em suas expectativas sobre as habilidades dos alunos, apresentam em suas percepções do que viveram, imagens muito próximas de um aluno “ideal”, na qual não se encaixam os alunos com deficiência. Porém, por outro lado, em uma questão de associação livre, na qual deveriam associar as seis primeiras palavras que apontam ações essenciais no trabalho com as pessoas com deficiência as professoras apontaram: amor/ afetividade, respeito, compreensão, conversa/ diálogo, conhecimento, valorização/ estimulação, responsabilidade/ compromisso, paciência, palavras que indicam um grau diferenciado de envolvimento com o outro.

Também há de se destacar que, embora não tenham tido experiências pessoais com pessoas com deficiência, 14 das 18 professoras afirmaram já ter trabalhado com alunos com algum tipo de deficiência antes de 2006, sendo a maioria dessa experiência em rede regular de ensino. Esse dado reafirma, o que tem - se percebido nos dados estatísticos: o número de alunos com deficiência nas redes regulares têm ampliado, significativamente ao longo da última década, desencadeando mudanças na percepção e nas atitudes frente a eles.

Percebemos também a adoção de práticas preconizadas pelos documentos oficiais: boa parte dos relatos apresentados como experiências exitosas, referem-se à realização de projetos dentre eles: “Plantas, jogos e brincadeiras, Combate a Dengue, Peça teatral, Poesias, hora do Conto, Amigo imaginário, Feira de ciências, ou atividades específicas realizadas em grupo. Estes dados revelam que a utilização de projetos e da adoção de atividades em colaboração têm sido reconhecidas pelos professores como atividades inclusivas, que possibilitam a aprendizagem a todos.

Ao explicarem o porquê do sucesso da atividade relatada, há uma espécie de “consenso”, nos quais os argumentos utilizados com freqüência foram: interesse pelo assunto, prazer pela atividade, participação na atividade. Estes argumentos também revelam conexões com discussões atuais que pontuam a importância do interesse, participação, na construção da autonomia e na adoção de atividades significativas. Percebemos também que algumas professoras apontaram outras questões importantes, que além da participação e o interesse, conseguiram estabelecer critérios de avaliação pautados na aprendizagem, tal fato pode ser ilustrado com a declaração das professoras:

Este ano fizemos na escola uma feira de Ciências onde apresentei com minha sala uma maquete mostrando um ambiente natural modificado e um não modificado pelo homem. A construção dessas maquetes foi um trabalho muito prazeroso para todos os alunos, pois envolveu a ajuda de todos, inclusive da nossa aluna DM. Usamos papel reciclado, tinta, cola, palitos para confecção de árvores, isopor, dobradura, carrinhos, confecção de casinhas, etc. ao final desse trabalho, os alunos conseguiram fixar tudo sobre o assunto. O que não tinha acontecido anteriormente quando trabalhamos lousa e giz. A aluna DM também deu muito retorno de que

aprendeu sobre o assunto, apesar de não conseguir escrever. (Prof.10)

Quando trabalhamos o projeto poesias desenvolvemos várias atividades com as musicas de Vinicius de Moraes. Ao trabalhar a poesia “A foca” explorei de diversas maneiras o texto poético e falando sobre uma aluna DM, observei que no decorrer do projeto ela conseguiu: cantar sozinha a musica; reconhecer e escrever a palavra Foca no texto; montar o quebra cabeça a foca; reconhecer outras palavras iniciadas com a letra F; recitar as estrofes da poesia. (Prof.9)

Por outro lado, os relatos também nos revelam a adoção das adaptações curriculares, também preconizadas nos documentos oficiais. Ao adotar uma prática de adaptar as atividades, conteúdos, objetivos, etc., nega-se a criança a possibilidade de tentar resolver ao seu modo, de enfrentar desafios. Ao contrário do que se espera, ao determinar o que a criança pode ou não fazer, reforçamos o seu não saber, suas dificuldades. Em um dos relatos, nos chama a atenção a percepção da professora acerca de seu fazer:

No começo do ano fiquei muito preocupada ao receber um aluno portador de deficiência por não estar preparada para enfrentar as dificuldades e as limitações deste meu aluno. Imediatamente fiz um caderno separado para ele com atividades diferenciadas. O meu inconsciente dizia que eu estava fazendo a coisa certa. Mas ao longo de alguns meses percebi que ele se negava a fazer tais atividades. Foi quando a professora itinerante veio conversar comigo e eu a coloquei a par da situação. Então veio a minha grande decepção, eu estava inconscientemente fazendo meu aluno se sentir diferente. A partir daí abandonei as atividades que eram feitas apenas para ele e o incluí nas mesmas atividades que os outros faziam. O resultado foi fantástico, mesmo apenas copiando da lousa e muitas vezes não sabendo resolver, ele progrediu. E eu aprendi a respeitar o meu aluno nas suas diferenças. (Prof.16)

A crença na possibilidade da criança, a confiança em suas capacidades e a aceitação de seus limites nos permite a adoção de uma prática menos segregatória e que possibilita a progressão das aprendizagens.

Embora haja consensos que corroboram com os princípios da Educação Inclusiva, o mesmo não ocorre do ponto de vista de sua implementação. As incertezas, conflitos, confusões, avanços e retrocessos diante da situação de possibilitar a aprendizagem para todos, fazem parte do contexto de mudança que todos estamos vivendo, seja no âmbito da sala de aula, na gestão escolar ou mesmo no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília DF: MEC/SEF, 3.ed. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 4ª ed. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental. Brasília, MEC/ SEESP, 2005.

FIGUEIREDO, R.V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V.C. (orgs.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

SASSAKI, Romeo. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA editora, 1997.

WERNECK, Cláudia. Você é Gente? O direito de nunca ser questionado sobre seu valor humano. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

NOTAS

1 2 Mestranda em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP – Campus de Presidente Prudente
Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente
jussaraoliveto@bol.com.br

3 Orientadora da pesquisa
Doutora em Educação pela PUC/SP
Docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP – Campus de Presidente Prudente
elisa@fct.unesp.br

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: TEMA EM DEBATE

CAIADO, Katia; MARTINS, Larissa de Souza;
OANTÔNIO, Nicole Dragone Rosseto (PUC/Campinas)

Com este projeto de pesquisa pretende-se problematizar a formação de professor para educação especial, no ensino superior. Há na PUC-Campinas um compromisso histórico com a formação de professores na área da Educação Especial. Em 1972 a instituição ofereceu o primeiro Curso de Especialização de Professores de Excepcionais no ensino superior, na região de Campinas, modalidade, até então, oferecida como especialização no curso de magistério do ensino médio. Em 2003 houve o último processo seletivo para ingresso no Curso de Pedagogia com formação de professor para Educação Especial. Esse Curso específico terminou a partir da reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia na unidade, quando se optou por oferecer disciplinas da educação especial na matriz curricular do curso de pedagogia, que forma professores para o ensino fundamental (1ª a 4ª série) e gestores.

Ao longo de todo esse período a formação de professor para Educação Especial na PUC-Campinas ocorreu como um curso estruturalmente independente do outro Curso de Pedagogia, também oferecido na Faculdade de Educação.

Em 1957, como uma especialização em nível pós-normal, o primeiro Curso de Formação de Professores de Deficientes Mentais, no estado de São Paulo, foi criado em Campinas, no Instituto de Educação “Carlos Gomes”, articulado pelo Professor Norberto Souza Pinto (MAZZOTTA, 1993, p.64).

A partir da Deliberação CEE n.15/71, os cursos de formação de professores na área deveriam ser oferecidos no ensino superior. Enumo (1985, p.23, apêndice) registra que em 1972 a Faculdade de Educação da PUC-Campinas ofereceu um curso de especialização em Educação de Excepcionais e em 1974 propôs uma habilitação na área no Curso de Pedagogia, proposta aprovada pelo Conselho Federal de Educação, Parecer n.1.236/77, em 03/05/77. Interessante verificar que, embora habilitação da Pedagogia, o curso tinha estrutura própria (carga horária, duração de curso, grade curricular) e vestibular separado do Curso de Pedagogia oferecido também na mesma unidade. Portanto, desde o início da década de 70, a PUC-Campinas trabalhou com a formação de professores para educação especial, inicialmente como uma habilitação da pedagogia e depois como graduação específica. No entanto, essa formação sofreu alterações curriculares significativas nos anos de 1987, 2001 e 2003. Novos projetos pedagógicos são organizados na medida em que avançam na sociedade as discussões sobre concepções de deficiência, de educação especial, de direito à educação, de formação de professores, o que promove o debate na universidade. Sem dúvida, concorreu também para esse debate o projeto pedagógico da faculdade de educação e o projeto de universidade que se delinearam na PUC-Campinas ao longo desse período.

Com o término da graduação específica, a Faculdade de Educação passou a atender a indicação da LDB 9394/96, artigo 59, que afirma a necessidade de assegurar aos alunos deficientes integrados nas classes comuns, o professor capacitado.

Destaca-se que, com esse histórico, temos no município de Campinas e região um grande número de professores graduados em educação especial, pela PUC-Campinas, que trabalham na área.

Atualmente em nosso país, a formação de professores para educação especial encontra-se num grande impasse. As diretrizes do curso de pedagogia, agora aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, não especificam como se dará a formação do professor especialista em educação especial e nem exigem a formação do professor capacitado; apenas aponta a inclusão como princípio educativo. Nas demais licenciaturas há uma recomendação ministerial que alerta sobre a necessidade da área da educação especial ser contemplada nesses cursos.

Assim, permanece o debate sobre o lócus de formação inicial do professor: seria no ensino médio ou no superior? Qual seria a formação do professor para trabalhar com alunos deficientes na sala regular? E qual a formação para o professor especialista? Sobre a formação do professor especialista em educação especial discute-se: ensino superior ou pós-graduação? Diferentes, e nem sempre avaliadas como positivas, propostas de formação continuada são implantadas, nas redes e universidades, para responder ao apelo de professores que legalmente são obrigados a receber o aluno deficiente na classe regular, mas reivindicam orientação, uma vez que em sua formação não houve conteúdos ou disciplinas que abordassem essa nova organização da escola.

Paradoxalmente, aumenta o número de crianças e jovens com deficiência em idade escolar que procuram matrículas no ensino regular, assim como, adultos com deficiência que ingressam em supletivos e cursos de alfabetização.

Nesse quadro, urge problematizarmos as práticas sociais, as práticas pedagógicas, construídas nesse cotidiano escolar, analisá-las, compreendê-las na sua complexidade e múltiplas determinações para então, subsidiar propostas de ação para a formação inicial e continuada de professores. Formação competente, que se comprometa com o acesso, a permanência e a apropriação de conhecimento para todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência.

Para isso, é importante esclarecer como se compreende aqui a relação entre sociedade e educação e conceituar diversidade, enquanto conceito que tem sido largamente utilizado na defesa da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular e, portanto presente no debate sobre a formação do educador.

A RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

As desigualdades entre as classes sociais bem como a dissimulação daquilo que as produz (pela educação) são produto da ordem econômica capitalista. O Estado que regulamenta,

dirige e empreende a educação é o mesmo Estado que regulamenta, dirige (em parte, pelo planejamento) e empreende (em parte, através das empresas públicas e dos aportes e capital) a ordem econômica. (CUNHA, 1989, p.60)

Assume-se neste trabalho a perspectiva que aponta Cunha (1989) ao afirmar a relação intrínseca entre educação e sociedade. Contudo, sem o caráter reprodutivista que o recorte da citação pode suscitar. Saviani, afirma a necessidade de se superar a impotência que pode gerar a compreensão da natureza seletiva da escola e, portanto, reprodutora da desigualdade social, uma vez que “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana”.(2003, p. 41). Longe da idéia de uma escola que transformará a sociedade, assume-se aqui a perspectiva de uma educação que poderá colaborar e participar do processo de emancipação do homem. Nas palavras de Cury (1995), é necessário compreendermos a relação educação e sociedade a partir das contradições imanentes ao movimento do real, assim

...a cobrança da proclamação da escola, em termos de sua função social e igualitária, mesmo que condicionada pela hegemonia da classe dominante, encaminha-se na direção de uma luta pela apropriação coletiva do saber (CURY, 1995, p.128).

Bem, se a escola enquanto instituição social tem intrínseca relação com a sociedade, não se poderia pensar em uma pesquisa que toma seu objeto, a formação de professor para educação especial, sem considerar o contexto institucional e social em que esse processo se engendra. Assim, ao ter presente essa relação, procura-se estabelecer um movimento contínuo entre o objeto de estudo e o contexto institucional e social.

O CONCEITO DE DIVERSIDADE

No dicionário, diversidade é a ‘qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; conjunto variado, multiplicidade’ (HOUAISS, 2001).

Ora, num olhar verifica-se que a realidade é composta pela diversidade, pelas diferenças, seja na natureza ou na cultura. Se pensarmos a diversidade entre os homens enquanto diferença, podemos encontrá-la nas diferenças biológicas, indo de gênero a comprometimentos orgânicos, ou nas diferentes histórias de vida, indo de culturas distantes às diferenças entre irmãos. Sabe-se que a diversidade é fato constituinte no processo de humanização na medida em que o homem para sobreviver transforma a natureza com o trabalho e assim cria cultura. Diferentes modos de trabalhar e de viver, diferentes culturas. Diferentes culturas, diferentes modos de sobreviver, metabolizar, pensar, cultuar, comportar, vestir, comer, significar, sentir, expressar...

No entanto, Pierucci (1999, p. 47) alerta que “a focalização da diferença acaba roubando perigosamente a cena da igualdade”. Isto porque se pode também pensar no diverso como o que não é igual e aí a diversidade passa para uma perspectiva de desigualdades e não apenas diferenças. Sabe-se que, numa sociedade dividida em classes sociais, há espaços sociais

conflitantes e que caracterizam desigualdades entre classes e grupos sociais.

Com o avanço dos movimentos sociais, que lutam pelos direitos humanos de segmentos ou grupos sociais (GOHN, 2000) que foram excluídos historicamente do direito à educação, ao trabalho, à vida social, questionam-se os espaços segregados, os estigmas socialmente atribuídos (GOFFMAN, 1988) e a representação social de incapacidade conferida a esses grupos marginalizados, inclusive o de pessoas deficientes, de pessoas com um corpo que difere da norma estabelecida.

Na educação, muitas vezes, presencia-se uma discussão sobre a diversidade onde se parte do princípio de que há igualdade de oportunidades na sociedade e que a questão agora seria apenas incluir os diferentes. Entende-se aqui que a raiz dessa discussão é outra. O principal conflito, ou a principal diferença, que se coloca numa sociedade capitalista são os antagonismos gerados pela exploração de uma classe social sobre a outra. Nessa perspectiva, o atual discurso da inclusão nega essa raiz e naturaliza a escola dividida. Não se questiona a escola dualista e concretamente organizada com diferentes propósitos para a elite e para as camadas populares. Fala-se de uma escola abstrata, aistórica. Discute-se como incluir na escola aqueles que já estão, socialmente marginalizados. Negar a desigualdade social nos permite entender como a diversidade deixa de ser desigualdade e passa a ser apenas diferença, pois não se trata de discutir a diferença que é social, com determinação econômica. Essa diferença não se questiona. Assim, ao se aceitar que há as mesmas oportunidades sociais para todos os indivíduos, tem-se discutido o direito à diversidade de corpo, de cultura, de etnia. Desde que os diversos de corpo, de cultura, de etnia que são pobres aceitem permanecer nos espaços sociais que foram construídos para as camadas populares.

Bem, não se trata de menosprezar o avanço que há entre uma criança com deficiência permanecer em casa, sem acesso ao saber socialmente construído, e a possibilidade que ela tem hoje de estar matriculada numa escola regular e freqüentar uma classe composta na diversidade humana, ainda que a diversidade social já esteja naturalizada e anteriormente estabelecida. Mesmo porque é no espaço escolar que o saber se socializa e anuncia a possibilidade de instrumental que, contraditoriamente ao ideal de escola liberal, assume um caráter emancipador. Cury afirma que:

A organização presente no ritual pedagógico também traz benefícios. Apesar do esforço do sistema capitalista nos tornar o saber e as instituições que o veiculam espaços do poder e assim dependentes das relações estabelecidas, ela favorece uma certa consistência, preferível a não ter nada. (CURY, 1989, p. 129)

Assim, entende-se que a educação das pessoas com deficiências não passa apenas pelas diferenças orgânicas que trazem marcadas num corpo 'diferente'. Pensar na educação das pessoas com deficiência em nosso país é pensar também nas relações entre deficiência e pobreza, deficiência e políticas sociais que não garantem "acesso real aos bens e serviços mínimos adequados a uma sobrevivência digna" (DUPAS, 1999, p.34).

A PESQUISA

Com o objetivo de problematizar a formação de professor para educação especial, no ensino superior, estabeleceu-se que uma etapa importante para coleta de dados neste estudo seria visitar escolas de ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, públicas e particulares, em que houvesse alunos com deficiência regularmente matriculados e freqüentando as aulas. Instituições com esse perfil têm sido denominadas na região de “as escolas inclusivas”.

A visita às escolas e as atividades de observação e entrevistas foram realizadas como parte do conteúdo ministrado na disciplina “Fundamentos de Educação Especial A”, do 5º semestre do Curso de Pedagogia, turmas do matutino e noturno.

Nas visitas coletou-se dados referentes a: 1. o tipo de deficiência, conforme os professores entrevistados nomeiam o que entendem como sendo quem é o aluno com deficiência; 2. o número de alunos com deficiência matriculados em cada escola; 3. o tipo de serviço de apoio educacional especializado existente na escola.

Em todas as escolas houve professoras dispostas a serem entrevistadas e falarem sobre sua formação, sobre o tempo em que estão no magistério e sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem no cotidiano das classes “inclusivas”. Ao final da entrevista, a última pergunta provocava a que dessem sugestões para a construção da escola inclusiva.

Ao falar sobre as práticas pedagógicas solicitava-se que discorressem sobre o planejamento das aulas, a preparação das atividades, a avaliação da aprendizagem, a interação professor-classe e a interação entre os alunos. Muitas professoras ainda falaram sobre sua relação com o professor especializado, a participação da comunidade escolar e a participação da família.

Assim, durante o ano letivo de 2006, 102 (cento e duas) escolas foram visitadas na região metropolitana de Campinas; sendo que 28 (vinte e oito) públicas estaduais, 35 (trinta e cinco) municipais e 39 (trinta e nove) particulares. Em cada escola um professor das séries iniciais do ensino fundamental, cuja classe tinha ao menos um aluno com deficiência matriculado e freqüentando as aulas, foi entrevistado por uma aluna do Curso de Pedagogia. Portanto, foram entrevistados 102 professores.

Os dados já analisados revelam que: sobre a formação docente 14% tem apenas o magistério, 84% tem a graduação em pedagogia, 31% tem especialização lato sensu, 4% tem mestrado e 0% doutorado. O tempo de magistério varia de 6 meses a 27 anos nas escolas estaduais, 3 a 32 anos nas escolas municipais e 3 a 30 anos nas escolas particulares. O número de alunos com deficiência matriculados é 803 (oitocentos e três) sendo: 215 (duzentos e quinze) nas escolas estaduais, 412 (quatrocentos e doze) nas escolas municipais e 176 (cento e setenta e seis) nas escolas particulares. Sobre os tipos de deficiência os professores relataram que têm alunos com: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência motora, deficiência física, deficiências múltiplas, condutas típicas, síndrome de Down, síndrome de West, autismo, paralisia cerebral, hidrocefalia, distúrbios de aprendizagem, dislexia, convulsões, distúrbio de fala. Sobre os serviços de apoio encontramos: salas de recurso, classes especiais, professores especializados, intérprete

de Libras, professor auxiliar, acompanhamento com psicólogo, Projeto Roma, professora particular, acompanhamento com várias instituições.

Poucos são os professores que nunca estudaram o tema da educação especial, seja na graduação, especialização ou cursos de extensão. Mesmo assim, surpreendeu a insistência com que a maioria apresenta a necessidade de formação docente, como principal sugestão para a construção da escola inclusiva.

É como um clamor: precisamos estudar e discutir como trabalhar com esse ou aquele aluno que tem determinada deficiência, como preparar atividades para que entendam o conteúdo, saber como avaliar esses alunos, saber como trabalhar com a família e assim segue o rol de temas elencados. Vários apontaram à necessidade de adaptação arquitetônica das escolas e diminuição do número de alunos por classe. Uma única professora mencionou a necessidade de se rever o salário do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há ainda muito material para o avanço da análise e discussão dos dados. Os resultados aqui apresentados são parciais. Sobre as práticas pedagógicas há relatos bem descritivos e outros lacônicos, em que o silêncio deve ser cuidadosamente analisado. Afinal, basta garantir o acesso à escola ou também é de direito garantir a apropriação do conhecimento?

Sobre as condições de trabalho chama a atenção o fato de os professores não mencionarem a necessidade de valorização do trabalho docente. O que nos revela esse silêncio? Pode-se inferir que ainda há o sentimento de caridade diante da pessoa com deficiência? Sem dúvida é uma boa questão para discussão.

Os dados revelam um número significativo de alunos com as mais variadas características na área da deficiência matriculados e freqüentando a escola regular do ensino fundamental. Os professores já estão na escola atuando, para eles cabe propor uma formação que possibilite encontrar caminhos que levem seus alunos ao aprender.

Porém, sobre a formação do professor os dados são contundentes: em absoluta maioria, os docentes afirmam a necessidade de se estudar como ensinar os alunos com deficiência, como ensinar numa classe “inclusiva”. Para além de cursos prontos e conteúdos definidos fora da escola, pedem acompanhamento no cotidiano escolar.

Fica aberto o debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 11ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CURY, C.R.J. Educação e contradição. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

DUPAS, G. Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ENUMO, S.R.F. A formação universitária em educação especial – deficiência mental – no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1985. 2v.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988

GOHN, M. G. Teorias dos movimentos sociais. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2000.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAZZOTTA, M.J.S. Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.

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

SAVIANI, D. Escola e democracia. 36ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DEPOIMENTO DE UMA INSTRUTORA SURDA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA E BILÍNGÜE

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (UNIMEP)

O Instrutor Surdo é figura recente no contexto educacional; contudo tal profissional tem se mostrado muito presente nas discussões acerca da inclusão escolar de alunos surdos e, é o foco do presente estudo. Os últimos documentos brasileiros consideram Instrutor Surdo aquele que tem pleno domínio da língua de sinais para transmiti-la aos seus alunos surdos e ouvintes (BRASIL, 2005). O termo Instrutor parece remeter-se a tarefa específica do ensino de uma língua, mas seu trabalho não se resume a isso; ele ensina crianças surdas a perceber o mundo de uma forma peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, bem como valores, aspectos culturais, emoções, percepções. E também se mostra o melhor representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes.

Consta que o primeiro professor de surdos da história foi Pedro Ponce de Leon, que demonstrou que os surdos eram capazes de aprender a falar, ler e escrever – e embora tenha sido o primeiro a reconhecer tal valor, era ouvinte. Foi o Abade Charles Michel de L'Epée, um francês, o primeiro a valorizar, no âmbito educacional, a língua de sinais. Criou a primeira escola pública para surdos na Europa, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, por volta de 1760, e passou a reconhecer a importância da língua de sinais, embora seu uso tivesse como objetivo o ensino da língua oral. O Instituto formou muitos surdos, que passaram a difundir a língua de sinais em diversos países, conquistando simpatizantes por todo o mundo. (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

No Brasil, a história do Instrutor Surdo e da língua de sinais teve início em 1856, quando chegou ao Brasil o Conde Ernest Huet – formado pelo Instituto criado por Charles Michel de L'Epée -, um surdo que trouxe o alfabeto manual francês e a língua de sinais para o país, dando origem à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Durante o Congresso de Milão, 1880, o uso da língua de sinais foi proibido, pois esta era vista como prejudicial à inserção social e educação de surdos; diversos países adotaram tal posição. Mas com o decorrer dos anos houve inúmeras mudanças de posição, e diante da necessidade de divulgação de sua língua, surdos adultos passaram a ensiná-la à sociedade. Somente a partir da década de 1960, a partir de estudos de Stokoe, que descreveu a ASL – Língua de Sinais Americana (LODI, 2000) -, as línguas de sinais passaram a ser mais valorizadas e reconhecidas como línguas verdadeiras.

Através desse breve histórico percebe-se que até então, não se tinha a necessidade de formalizar o ensino da língua de sinais, pois esta era pouco reconhecida pela sociedade. A

reivindicação por um ensino formal teve início somente quando a legislação – nacional e internacional - em favor da educação bilíngüe para surdos começou a surgir e ganhar alguma importância.

Em 1994, a Declaração de Salamanca propôs um novo paradigma para a visão educacional sobre as deficiências de forma geral; esta veio assegurar os direitos e a integração de sujeitos com diversas deficiências no âmbito educacional. O documento defende que a educação de pessoas com deficiência deve ser parte integrante do sistema regular de ensino e considera suas diferenças; reconhece e incentiva em nível mundial a inserção do sujeito surdo na sociedade, indicando a necessidade de garantir seu direito de acesso às informações em sua língua (BRASIL, 1994).

O Brasil também passou por mudanças nas políticas educacionais, adotando a Educação Inclusiva a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que propõe e postula uma reestruturação do sistema educacional no ensino regular, como um espaço que deve se adequar a todos os educandos e no qual a diversidade deve ser inclusive desejada. Dessa forma, alunos surdos passam a freqüentar as escolas regulares, porém poucas providências têm sido tomadas no sentido de atender suas necessidades; a criança surda fica alocada em sala de aula regular e se quer tem seus direitos lingüísticos respeitados, pois até então a presença de professores bilíngües ou intérpretes de LIBRAS não era prevista no contexto educacional.

Em 2002 a LIBRAS foi reconhecida, oficializada através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), como meio de comunicação e expressão, como um sistema lingüístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de surdos do Brasil; a Lei estabelece que os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais devem garantir a inclusão do estudo da LIBRAS em cursos de formação de educadores e de profissões ligadas à surdez. No momento em que a LIBRAS passa a ser respeitada como uma língua própria de um grupo social nota-se que os surdos adultos podem assumir um papel importante no processo educacional de outros surdos, sobretudo crianças e adolescentes.

Recentemente foi publicado o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações através das LIBRAS, o direito a uma Educação Bilíngüe, a formação de professores bilíngües e de Intérpretes de LIBRAS (ILS), dentre outras providências. No decreto figuram pela primeira vez, oficialmente no país os profissionais: professor surdo e instrutor surdo de LIBRAS - com um capítulo destinado a formação destes, fato que dá novos rumos à educação dos surdos e interessa ao escopo deste trabalho, visto ser um assunto relativamente “recente” e que requer estudos aprofundados visando conhecer melhor o papel destes educadores no cenário escolar.

Em suma, apesar de ser uma figura ainda insuficientemente presente nos contextos educacionais, o Instrutor Surdo vem ganhando algum espaço de atuação em diferentes projetos. No entanto, constata-se, uma interpretação vaga ou indefinida quanto a essa atuação, o que indica a necessidade de se intensificar o debate sobre seu papel (GURGEL, 2004), atuação e formação.

A presente pesquisa está inserida no contexto de um programa educacional de inclusão de alunos surdos, que acontece desde agosto de 2003, a partir de uma parceria da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com a Secretaria Municipal de Educação/Setor de Educação Especial do município de Piracicaba/SP. O programa visa incorporar a LIBRAS ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes alunos. Os dados foram colhidos em uma Escola de Ensino Fundamental, que conta com a presença de Intérpretes de LIBRAS (ILS) nas salas de aula e uma Instrutora Surda – foco desta pesquisa. Esta é responsável por: Oficinas de LIBRAS para alunos surdos, com o intuito de propiciar o desenvolvimento lingüístico dos mesmos; ensino de LIBRAS para profissionais da escola; ensino de LIBRAS para os familiares das crianças. A escola conta ainda com auxiliares de pesquisa bilíngües, que colaboram para a articulação das atividades e atuam juntamente com Instrutor Surdo e Intérpretes, orientando-os e acompanhando as atividades. No período em que foi realizada a pesquisa - 2004 -, a autora deste trabalho atuou nesta função.

Nosso objetivo é melhor conhecer os aspectos da atuação e formação dessa Instrutora Surda, definidos e narrados sob sua ótica. Para tal foi realizada entrevista aberta vídeo-gravada, em LIBRAS e traduzida para o português para apresentação dos dados, com recortes de episódios relativos à sua formação e atuação. A Instrutora tem 26 anos, ensino médio e, até o ano de 2003 nunca havia atuado no ensino das LIBRAS. Realizou estágio de observação anteriormente junto a dois Instrutores Surdos diferentes; recebeu capacitação de cinquenta horas antes de iniciar seu trabalho, a fim de discutir aspectos de sua atuação e as dificuldades freqüentemente encontradas no âmbito educacional. Desde então, sua formação se dá “em serviço”, por meio de reuniões semanais com os pesquisadores responsáveis. Nestas reuniões a Instrutora narra suas dificuldades, organiza atividades, compartilha conquistas e dúvidas com outros profissionais e Instrutores Surdos, discute aspectos relacionados ao ensino bem como sobre as diferentes necessidades de aprendizagem de cada grupo. Passados três anos de atuação nesse programa, julgamos relevante dar voz a essa surda buscando contribuir para a formação de outros profissionais, considerando as poucas pesquisas existentes que abordam tal tema. A seguir alguns apontamentos sobre a atuação da Instrutora Surda:

QUANTO AO ENSINO A CRIANÇAS SURDAS

“Tem, por exemplo, crianças de 8 e de 13 anos. É difícil porque o nível de conhecimento das LIBRAS é diferente, as atividades que gostam são diferentes, o jeito que cada um gosta. O menor gosta de histórias, o maior gosta de conversar, são diferentes... eu percebo as diferenças e planejo atividades de acordo com o que gostam, com o jeito deles. Consigo preparar mas é difícil. Preciso sempre treinar para evoluir.”

A Instrutora afirma sua dificuldade de trabalhar com crianças de diferentes idades e níveis de conhecimento num mesmo ambiente; já que no programa são agrupadas crianças de duas séries (1ª - 2ª / 3ª - 4ª) para viabilizar seu atendimento nas Oficinas de LIBRAS. De acordo

com os pressupostos da Abordagem Bilíngüe (LODI, 2000) a primeira língua da criança surda deve ser a língua de sinais, que deve ser ensinada o mais precocemente possível a fim de possibilitar um desenvolvimento lingüístico adequado.

Das crianças citadas, poucas iniciaram sua vida escolar com algum conhecimento das LIBRAS e outras o fizeram com idade bastante avançada. Cabe a Instrutora ensinar de maneira a abranger todo o grupo, com atividades que interessem e despertem suas capacidades lingüísticas. Lacerda e Caporali (2001) ressaltam que o ensino deve acontecer de forma contextualizada, propiciando a aprendizagem adequada, de acordo com as idades e interesses de cada grupo. E embora a própria Instrutora destaque os obstáculos que encontra, vem atuando de maneira adequada, pois planeja as atividades com cuidado e conta com apoio especializado.

QUANTO AO ENSINO A PROFESSORES/FUNCIONÁRIOS OUVINTES:

“Eu pensava que era só ensinar os sinais, soltos. Eu não sabia que precisava ensinar a língua, a LIBRAS, a comunicação. Ninguém me ensinou isso antes, eu não sabia nada, ninguém me explicou. O V. ensinava dessa forma. A R. contava histórias e eu não entendia...foi difícil mas hoje consigo fazer isso.”

Neste trecho observa-se reflexos da educação de três instrutores surdos; há indícios de que nenhum deles sabia como ensinar de forma adequada. Gurgel (2004) cita que muitos dos surdos vivenciaram uma escolaridade insuficiente; assim quando se tornam Instrutores, podem atuar sem uma reflexão consistente sobre seu papel, orientando-se mais por uma perspectiva intuitiva e dependente de sua experiência individual. Algumas pesquisas (GURGEL, 2004; TEIXEIRA, 2004; LACERDA e CAPORALI, 2001) apontam para esse tipo de ensino que reproduz uma educação insuficiente, sendo possível notar tais condutas durante sua atuação através de: ensino descontextualizado, repetição de sinais, uso de listas de palavras, nomeação, memorização, conduta rígida etc. Percebe-se também que antes de sua formação “em serviço” a Instrutora desconhecia aspectos didáticos e metodológicos. Isso significa que a formação oferecida a ela em seu percurso de trabalho teve enorme importância, levando-a a atuar de forma mais adequada, adaptando suas aulas conforme a necessidade de cada grupo.

QUANTO À FORMAÇÃO:

“... demorou um ano até eu começar a entender. Eu fui treinando, participava de reuniões com a C. e a A. em que discutíamos as coisas. Sofri muito, porque eu não sabia nada! Eu nunca havia trabalhado antes, nunca! Era a primeira vez e eu não sabia como trabalhar. Nas reuniões elas me ajudavam, me explicavam como eu devia ensinar os surdos, como preparar as atividades; me ajudavam.”

Neste discurso fica visível a importância de uma formação adequada ao Instrutor

Surdo. C. e A., coordenadoras deste programa, têm um papel fundamental na construção de conhecimento da Instrutora em questão, levando a ela os fundamentos necessários para uma boa atuação. Novamente Lacerda e Caporali (2001) abordam a dificuldade em encontrar instrutores surdos com uma formação adequada que consiga contemplar os aspectos desejados. Isso só é possível através de um trabalho árduo e com formação continuada e aprofundada, buscando adequá-lo para que possa adquirir uma postura de educador e portanto, atento às características específicas de cada grupo. A fluência em LIBRAS não é suficiente para que ele seja um bom professor; é importante também que ele conheça cada vez mais sobre a LIBRAS, seu funcionamento e reflita sobre seus aspectos.

Através deste estudo pode-se notar que o Instrutor Surdo é figura indispensável no novo contexto educacional inclusivo. Entretanto atuação e formação devem ser prioridade para sua inserção neste novo mercado, pois o processo educacional do surdo deixa muito a desejar e, sem tais requisitos, não é possível oferecer ensino de qualidade a educandos surdos e profissionais ouvintes. Uma formação continuada parece ser a melhor maneira de fazê-lo, buscando sempre a reflexão, discussão junto a outros profissionais, estudos, atualizações. Assim o Instrutor não será “apenas” aquele que tem o domínio da língua de sinais para o ensino, mas tornar-se-á um verdadeiro educador, associando seus próprios conhecimentos a uma percepção das reais necessidades de aprendizagem de seus alunos e adequando sua forma de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001.

_____. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

_____. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

GURGEL, T.M.A. O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

LACERDA, C.B.F. de, CAPORALI, S.A. O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP: focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, C.B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (orgs.) Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-83.

MOURA, M.C. de; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O.C. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Ed. Roca, 1997. p. 327-357.

TEIXEIRA, K.C. A constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez: adaptação e resistência. 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

DEZ ANOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS, NA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO: DISCUTINDO O ACESSO, A PERMANÊNCIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Martins, L. B.; Souza, P.M.; Tinos I-260, L.M.S.; Roriz, T.M.S.; & Amorim, K.S.

INTRODUÇÃO – A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Nessa última década, crescentemente discute-se sobre a “inclusão”, que trata do respeito às diferenças e à participação igualitária dos cidadãos. No caso de crianças com necessidades educacionais especiais, mais especificamente das com deficiências (físicas, sensoriais e/ou mentais), a inclusão abarca sua participação na sociedade em geral e, particularmente, em instituições de educação regular (“inclusão escolar”).

Considerando-se a participação social e escolar de crianças com deficiências, no Brasil, entende-se que aquela tem se dado de forma diversa, ao longo da nossa história. Jannuzzi (2004), em análise da Educação Especial no Brasil, indica a presença de múltiplas vozes, lutas e movimentos; o entrelaçamento de discursos, intenções pessoais e de grupos particulares, tanto nacional como internacionalmente, cada qual situado em contextos sócio-econômico, histórico e culturais diversos. Isso teria resultado na construção de diferentes paradigmas com relação ao lugar atribuído à criança com deficiência, com a concretização de diferentes formas de concebê-la e atuar junto a ela.

1.2- Educação Especial e Inclusiva, no Brasil

Para compreender as múltiplas e entrelaçadas práticas discursivas existentes hoje em dia, torna-se importante traçar suas origens históricas, resgatando-se grandes marcas/marcos e paradigmas, mesmo que sucinta e simplificada.

Pode-se dizer que há um primeiro período, até o século XIX, em que o paradigma dominante para alguns grupos de crianças (cujas deficiências eram mais graves) era o da exclusão social quase que total. No entanto, as organizações de crianças com deficiências foram se ampliando. Isso promoveu uma série de desdobramentos, os quais, articulados a vários movimentos nacionais e declarações internacionais, resultou na constituição e organização da educação dos “excepcionais”. Esse processo se deu mais especificamente nas décadas de 50 e 60, resultando em nova perspectiva a essas crianças, apesar do modelo vir do campo médico e partir da noção de deficiência; ainda, de que somente parte das crianças era considerada como “educável”. Esse segundo momento é o que tem sido contemporaneamente denominado de segregadora, as crianças ficando mais confinadas a instituições especializadas.

Buscando romper com isso, no final da década de 60, a proposta dessa educação vai se modificando, passando inclusive a vigorar na legislação brasileira (LDB 4.024/61), contemplando a educação de excepcionais, no que for possível, no sistema geral de educação (Mazzotta, 1996). Esse eixo de atuação se constituiu em termos de políticas públicas, resultando no que é denominado de “integração escolar” (Lei 5692/71 - BRASIL, 1971). Nesta há um processo de educar/ensinar crianças ditas “normais” junto com crianças “portadoras de deficiência”, em que alunos com deficiências devem se adaptar à realidade das escolas, enquanto estas permanecem com suas condições inalteradas para receberem àquelas crianças (Carvalho, 1999). Há o crescimento dos serviços públicos de atendimento educacional às pessoas com “deficiências”, com a criação de classes especiais, sala de recursos, ensino itinerante, etc. (Vianna, 2005).

Nas décadas de 80 e 90, há a organização de entidades de pessoas com deficiência. Ainda, a legislação brasileira (Constituição Federal, 1988) e a LDB (9.394/96) incorporaram dispositivos relacionados à Educação Especial e Educação Inclusiva (Sousa; Prieto, 2002), pontuando a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na década de 90, novos discursos adquirem força e resultam na proposta da Educação Inclusiva (Ferreira, 2004), esta representando nova mudança de paradigma, sendo este guiado pela idéia de que “escolas regulares devam acomodar a todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais” (ONU, 1994). Nesse paradigma, “os sistemas educacionais passam a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adaptações que atendam às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência” (SANTOS, 2002). Segundo Mantoan (2003), essa proposta implica em transformações em todo o campo da educação, a escola devendo se adaptar às necessidades educacionais das crianças e não o contrário. Nesse sentido, essas mudanças não se limitam somente a mudanças estruturais, mas, possibilitam a emergência de novas e diferentes concepções de educação, infância, família, deficiência.

No Brasil, a Educação Inclusiva foi introduzida nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro através da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), da LDB/96 (BRASIL, 1996), do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) – adaptações curriculares para a educação de alunos com NEE (BRASIL, 1998), dentre outros. Os sentidos deslocam-se em direção a uma perspectiva da diferença, em que estão presentes tanto as deficiências, como as habilidades e potencialidades. Essa perspectiva produziu o surgimento de novas práticas discursivas nas vidas das próprias crianças e da comunidade.

Porém, sua implantação tem se mostrado difícil de ser efetivada, já que se encontra marcada por uma série de contradições (Roriz, Amorim & Rossetti-Ferreira, 2005). Tais contradições podem ser facilmente visualizadas, por exemplo, pela elaboração do PCN de adaptações curriculares, confeccionado separadamente dos outros parâmetros, mesmo em uma época em que a educação inclusiva já vinha sendo discutida, de modo que atravessasse todas as modalidades de ensino e não que fosse uma modalidade à parte.

Considerando-se as polêmicas, contradições e dificuldades de implantação da educação inclusiva, além de que, em 2006, completou-se 10 anos após a promulgação da LDB (9.394/96), que pontua a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, considerou-se como relevante verificar como a inclusão vem ocorrendo no sistema regular de ensino.

OBJETIVO

Realizar mapeamento da Educação Inclusiva, em Ribeirão Preto, com a meta de investigar como ocorreu a inclusão, de 1997-2006, na rede municipal de ensino.

METODOLOGIA

Elaborou-se tabela específica, arquivada em banco de dados do Access, de modo a registrar por ano, o nome da criança, data de nascimento, diagnóstico, série, frequência em sala de recursos ou especiais (dentre elas o EJA e supletivo), dentre outros.

Para a construção das tabelas, utilizou-se como norteador dos agrupamentos de diagnósticos, o Decreto nº 3.298 (1999), que define cada tipo de deficiência.

A análise tem sido realizada a partir de procedimentos estatísticos, com análise geral de cada modalidade e do cruzamento entre elas. Aqui serão apresentados alguns dos principais resultados obtidos até o presente momento.

RESULTADOS

A trajetória para a implantação da educação inclusiva na rede municipal

A rede municipal de ensino de Ribeirão Preto inicia seu percurso na Educação Especial, a partir da criação do “Centro de Educação Especial Egydio Pedreschi”, em 1991, tendo como proposta o atendimento educacional e terapêutico de pessoas com deficiência física, sensorial e mental. Este centro oferecia serviço de estimulação precoce a crianças de 0-3 três anos e 11 meses, contando com equipe composta por terapeuta ocupacional, psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga, neurologista, dentista e assistente social, todos estes profissionais efetivos da Secretaria Municipal de Saúde.

Em 1994, houve discussão em torno dos conceitos trazidos pela Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Nesse sentido, a equipe técnica começou a elaborar um novo trabalho com as pessoas com deficiência, culminando com a implantação, em 1995, das classes especiais de deficiência auditiva e das salas de recursos para deficientes visuais nas escolas regulares, promovendo dessa maneira um movimento de integração.

Em 1996, é promulgada a Lei 9394/96, que dispõe que os educandos com necessidades especiais deveriam ser atendidos preferencialmente em classes comuns do ensino

regular. Ainda, ocorreu a III Semana Pró-Cidadania da pessoa com deficiência.

Destes eventos decorreram vários resultados para a promoção da inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. Lançou-se, nesse processo, o desafio de inserir os alunos com deficiência mental na rede regular de ensino, iniciado com duas classes especiais na Educação Infantil, tendo como responsáveis professoras especializadas na área específica. Em virtude da adequada receptividade da comunidade à presença de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, muitos profissionais passaram a acreditar que a educação infantil seria a porta de entrada para sua inclusão.

Assim, em 1997, alguns alunos de classes especiais foram incluídos em classe comum de educação infantil, atendendo ao critério idade/série. Este acabou por causar o impedimento de que alguns alunos fossem incluídos no ensino fundamental, em virtude da grande defasagem entre idade cronológica e série ideal. Frente a essa situação, a Secretaria Municipal da Educação assumiu o programa de “aceleração”, no qual os alunos cursavam o equivalente a uma série por semestre (Hirota, 2006; Dias, 1997).

É a partir desse ano que se inicia a construção de um Banco de Dados na Secretaria Municipal de Educação.

A construção do banco de dados da secretaria municipal da educação

Em 1998, o banco de dados era bastante inicial. Neste momento, ainda, não se possuía um instrumento de coleta de dados centralizado com as escolas, resultando na ausência de muitas informações sobre os alunos, como a falta de nome, idade e série, dentre outros. Os registros relacionam-se principalmente aos estudantes que foram remanejados do “Centro de Educação Especial Egydio Pedreschi” (municipal).

Em 1999, a situação do instrumento se manteve, com a ausência de várias informações sobre os alunos que faziam parte da proposta de educação inclusiva. Nesse ano, grande parte dos alunos do Egydio Pedreschi estavam incluídos na rede regular de ensino, salvo os que possuíam idade superior a nove anos. Estes, em virtude da defasagem idade/série, permaneceram em classes especiais, no supletivo ou foram para a educação profissional. Neste ano, a Profa. Maria Teresa Eglér Mantoan prestou assessoria à Secretaria Municipal da Educação. Ainda a área de deficiência auditiva recebeu assessoria da Profa. Maria Aparecida Leite Soares.

No ano 2000, há a ausência dos dados sobre crianças com deficiência mental e visual, essas sendo “convertidas” em números. Esse fato pode ser possivelmente explicado pela ênfase do Departamento de Educação Especial nas deficiências auditiva e física, havendo muitas classes especiais. O ano de 2000 traz como inovação o programa de aceleração para os alunos em defasagem idade ideal/série. Este programa previa a possibilidade do aluno cursar uma série por semestre, de modo a chegar à série correspondente à sua idade e ser enviado ao ensino regular.

Em 2001, o Departamento de Educação Especial, criou um instrumento de coleta de dados para ser enviado às escolas, solicitando às diretoras das instituições que categorizassem as crianças por tipo de deficiência (Deficiências Física, Auditiva, Visual, Mental e Orgânica). Havia

ainda uma tabela a ser preenchida. A partir de 2001, os professores passaram a fazer cursos de capacitação, como Libras e educação inclusiva.

Em 2002, o instrumento utilizado não se modificou. No entanto, verifica-se um aumento significativo dos alunos em inclusão. Dentre estes, destaca-se a elevação de quase três vezes no número de estudantes com “deficiência orgânica”, sendo estes considerados alunos com alguma irregularidade que acarretasse em trabalho especial.

No ano de 2003, ocorre outra modificação, havendo a inserção de dois novos campos: “Distúrbios Psiquiátricos” e “Significativa dificuldade no processo ensino-aprendizagem”. Isso fez com que o número de crianças incluídas registradas tivesse um aumento de aproximadamente 32%, já que os alunos com “dificuldade de aprendizagem” representavam 174 do número total de estudantes incluídos.

Durante o ano de 2004, o instrumento enviado às escolas não se alterou.

Em 2005, retira-se do instrumento o campo “significativa dificuldade no processo de ensino-aprendizagem”, contribuindo para que o número de alunos pertencentes ao programa de educação inclusiva sofresse uma expressiva queda. Ainda, cada tipo de deficiência passa a ser designada de acordo com o decreto nº 3.298.

Nesse ano, a Secretaria Municipal da Educação estabelece convênios com algumas instituições especializadas (AMA, APAE, ANN SULIVAN, CAERP, ADEVIRP) para promover atendimento especializados aos alunos participantes da proposta de Inclusão.

Em 2006, inaugurou-se o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às pessoas com surdez). Nesse ano, há também a inserção de outros diagnósticos – “Superdotados”, “deficiência múltipla” e “outras”. Vale afirmar que, apesar dessas categorizações, análise dos dados revela que foram registradas deficiências ou diagnósticos diferentes dos enviados pelo departamento de educação especial, havendo ao total 110 outras categorias ou diagnósticos atribuídos, alguns dos quais não implicariam em necessidades educativas especiais. Nessa categoria, retorna o diagnóstico de dificuldade significativa de aprendizagem, contribuindo, ainda, para o aumento de registro de alunos em inclusão.

O pequeno número de pessoas em inclusão, no ano de 1998; a transformação das pessoas com deficiência mental e visual em números, no ano 2000; o acréscimo do campo “significativa dificuldade no processo de ensino aprendizagem” em 2003; e, sua retirada em 2005; enfim, todas as modificações no banco de dados, são parte integrante de movimentos históricos, nos quais estão sendo discutidas e elaboradas Leis, Resoluções, Diretrizes, entre outros documentos, que modificam o olhar dos professores, técnicos, alunos, enfim das pessoas envolvidas no processo de educação inclusiva.

Essa questão ilustra bem a dificuldade enfrentada pelos professores e diretores das escolas no “enquadramento” de seus alunos, causando uma série de dúvidas e equívocos com relação ao tipo de deficiência dos alunos; emergem questões se esses ou aqueles fazem ou não parte da proposta de educação inclusiva; tudo isso faz com que o número de crianças incluídas sofresse uma variação significativa, ao longo dos anos.

Em termos numéricos, os resultados revelam que o número de crianças em inclusão se ampliou bastante nesses nove anos analisados, tendo ocorrido um aumento de cerca de 1500%. Porém, como discutido acima, houve uma variação não linear no decorrer do período estudado (1998-2006). Em 1998, houve 43 alunos, passando em 1999 a 211, em 2000 a 212 e 229 em 2001. Esse número se alterou radicalmente, a partir de 2002, quando os alunos incluídos são 407, passando nos anos seguintes a 539, 566, 459 e 609. Ao total, nos 10 anos, 3.275 crianças e adolescentes foram incluídos nas escolas municipais de Ribeirão Preto.

A questão dos diagnósticos específicos

A partir dos registros, quando considerados os diagnósticos que embasavam a inclusão, ao longo do período analisado, verificamos 687 registros de deficiência mental (21%), 606 de deficiência auditiva (19%), 409 de deficiência física (12%), 284 de deficiência orgânica (7%), 151 de deficiência visual (5%) e 114 de deficiência múltipla (3%). Ainda, 524 de significativa dificuldade no processo de ensino/aprendizagem (16%); 131 com distúrbio psiquiátrico (4%), 348 de outros (11%) e 73 sem diagnóstico (2%). Vale informar que o total de diagnósticos é maior do que de registros de crianças incluídas, pois em alguns casos havia mais de um diagnóstico dado a uma mesma criança.

A deficiência mental é a que mais se destaca, esse dado estando em consonância com o panorama nacional. Segundo Amaral (2003), os dados do censo escolar do MEC/SEESP apontaram que dos 374.129 alunos matriculados na Educação Especial, 52,95% eram considerados pessoas com “problemas mentais”.

Com relação à deficiência auditiva, esse grande número pode ser resultado do fato de que, durante o período estudado, a Secretaria Municipal da Educação elaborou diferentes projetos e políticas para a inclusão de alunos com deficiência auditiva. No ano 2000, foi elaborado um projeto de atuação nas escolas para melhor atender a esta demanda. A rede municipal possui também muitos profissionais habilitados nessa área, contanto com interprete Português/ Libras e profissionais especializados trabalhando em salas de recursos e classes especiais.

Com relação à deficiência orgânica, os dados revelam que há uma nulidade de casos nos três primeiros anos, em virtude da estruturação do instrumento de registro. No ano de 2001, há o primeiro levantamento que considera o campo “deficiência orgânica”, este sendo definido como “crianças portadoras de diabetes, problemas cardíacos (entre outros) que acarretam em necessidade de trabalho especial”. Do ano de 2001 até 2006, o campo “deficiência orgânica” se manteve com a mesma explicação, deixando a cargo dos responsáveis o preenchimento do documento e a forma de enquadramento de determinados diagnósticos. Em virtude das concepções de várias pessoas do contexto escolar que recebem os documentos, daquelas que os produziram, dos projetos e políticas em vigor em cada momento histórico, foi se produzindo um desenvolvimento não linear do número de crianças com “deficiência orgânica”.

É possível verificar a amplitude que essa categoria assumiu, já que se observa no preenchimento do instrumento, a inclusão de pessoas com HIV, anemia, hemofilia, epilepsia, hidrocefalia, seqüela de meningite, síndrome fetal alcoólica, síndrome nefrítica, talassemia, visão

subnormal, convulsão e sopro, leucemia, mucopolissacaridose e Síndrome de Morqui, dentre outros. Enfim, a “deficiência orgânica” abrange inúmeros diagnósticos, acarretando em um campo que cabem muitas crianças e necessidades, mas ficando esvaziada em termos de práticas, dada a sua própria amplitude.

Entende-se, que as percepções/concepções dos professores, diretores e secretaria são parte integrante de momentos históricos, e se materializam na criação e aplicação de projetos e políticas no cotidiano das escolas de ensino regular, acarretando em modificações em sua forma de funcionamento. Dessa forma, é possível perceber o quanto o programa de educação inclusiva está se constituindo e sendo constituído pelo e através dos movimentos históricos e das concepções de diferentes pessoas que vão se entrelaçando e tecendo os seus fios. A concepção das pessoas que constroem os documentos, ano a ano, são elementos que compõem os dados e devem ser elucidados para que seja possível a leitura das tabelas de modo a levar em consideração o movimento histórico e cultural de construção deste material. O olhar para os números que compõem aquelas tabelas deve ser baseado no movimento histórico que representam, estão inseridos e constituindo; isto é, situados em seus contextos de criação, entrelaçadas nas diferentes trajetórias que (co)constroem os percursos da educação inclusiva, não só da rede municipal de Ribeirão Preto.

Mais ainda, esses dados mostram a necessidade de uma normatização das categorias, a nível do Ministério da Educação, já que ele deveria ser um norteador central desse processo. Ainda, tais aspectos deveriam ser trabalhados no âmbito da formação (inicial e continuada) dos professores, de modo a esclarecer e aprofundar a discussão dos diagnósticos e da prática que impelem no cotidiano escolar.

ANÁLISE DA ASCENSÃO NO PROCESSO INCLUSIVO

Com relação à análise, o interesse era verificar não só a ocorrência do aumento de alunos incluídos, como também a situação de permanência deles na escola regular. Assim, trabalhou-se com os registros de cada criança, acompanhando-se seu percurso no ensino público municipal.

Do total de registros (3.290), havia crianças que permaneceram no sistema por mais de um ano, havendo mais de um registro atribuído à mesma criança. Verificou-se, assim, que 1.835 crianças e adolescentes foram incluídos, havendo um contingente de 130 crianças sem possibilidade de especificação. A tabela a seguir indica o panorama de inclusão, particularmente considerando o tipo de ascensão na escola.

Tabela 1.3 – Número de crianças incluídas e a permanência no sistema

Categoria de Frequência		Número de crianças	
Classe especial	50		
Permaneceram 01 ano		882	
Permaneceram 01 ano (em 2006)		320	

02 anos com ascensão de série	247
02 anos com reprovação	44
03 anos com ascensão de série	244
03 anos com reprovação	26
dúvidas	15
Crianças sem nome	115
TOTAL	1.950

Esse quadro indica que, do total de crianças incluídas (1835), se excluirmos 1) as crianças que ingressaram no ano de 2006 (pois só com esses dados não é possível dizer se elas permaneceram ou não no sistema de ensino); e, 2) as que se têm dúvidas, podemos discutir a questão da permanência em 1493 das crianças.

Destas, verifica-se que 59% só passaram por um ano em fase de escolarização (no município). Esse dado indica que a grande maioria das crianças incluídas não permanece no sistema de ensino. É verdade que temos que considerar que essas crianças podem ter se deslocado para outros setores do sistema de ensino - como às escolas estaduais, particulares e especiais. De qualquer forma, o dado é bastante preocupante, sendo necessário pensar nessa não permanência das crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular, suas possíveis causas e formas de intervenção, para que haja não somente um aumento global das crianças incluídas, mas também a permanência, graduação e certificação das mesmas.

Outro dado relevante, ainda referente às crianças que permaneceram somente um ano, refere-se a que nível de ensino faziam parte. Das 882 crianças, cerca de 32% estavam na Educação infantil; 37% no 1º. Ciclo do ensino fundamental; 22% no 2º. Ciclo do ensino fundamental; 1% no Ensino médio; e, 5% em classes especiais e equivalentes. Isso é, 69% das crianças não chegaram à quinta série e apenas 1% estavam no ensino médio. Dos que completaram a oitava série (32 dos alunos), 24 eram meninos. Dos incluídos no ano de 2006, o panorama é muito semelhante.

Quando consideramos as ascensões, verifica-se que 230 crianças ascenderam de série, após freqüentarem dois anos no ensino municipal. Um aspecto interessante é que para cerca de 20% das crianças, essa ascensão se dava não de forma contínua, havendo uma interrupção de ano intercalado entre as duas séries cursadas.

As ascensões foram analisadas nos diferentes níveis e os dados expressam o panorama anterior, em que cerca de 65% das crianças se encontram na educação infantil e primeiras séries do fundamental. Como discutido anteriormente, esse panorama pode expressar a compreensão de que a Educação Infantil foi considerada como porta de entrada das crianças a serem incluídas e elas estão ainda em fase inicial no sistema de ensino. Ainda, que em Ribeirão Preto há uma política de intercâmbio do município com as escolas especiais, no sentido destas receberem crianças com necessidades educacionais especiais em seus primeiros anos de vida e atuarem junto a elas através de um trabalho de estimulação, antes delas ingressarem no ensino

regular. Porém, a (não)permanência que se dá a partir dos primeiros anos de escolaridade devem ser considerados como significativos, no sentido de atenção e se necessário de implantação de intervenção.

Dos que cursaram até 2006, 41 crianças foram reprovadas duas vezes e não mais retornaram. Desses, 30 são meninos, sendo que 21 tinham dificuldades de aprendizagem.

Outras crianças ficaram mais tempo na escola municipal, mas com reprovações, sendo que se repete o panorama geral apresentado acima, em que a maioria absoluta das crianças permanece nos primeiros anos do ensino fundamental. Marco de reprovações é a quarta-série do ensino fundamental.

Dos 153 alunos que ascenderam sem reprovação, 55% são meninos. Do total, 49 (32%) tinham deficiência mental, 33 (21%) deficiência auditiva, 31 (20%) deficiência física, 21 (14%) tem deficiência orgânica, 10 (6,5%) deficiência visual, 05 (3,2%) dificuldade de aprendizagem, 01 (0,6%) distúrbio psiquiátrico e 04 dúvidas. Das crianças com deficiência orgânica, 37% está no segundo ciclo do ensino fundamental, sendo que 01 se graduou. Dos com deficiência física, 12 (40%), estão no segundo ciclo, sendo que 06 se graduaram e 02 estão no colegial. Dos com deficiência auditiva, 70% está no segundo ciclo, sendo que 07 se graduaram e 02 estão no ensino médio. Dos com deficiência visual, 70% está no segundo ciclo, sendo que 01 se graduou. Dos com deficiência mental, 54% está no segundo ciclo do ensino fundamental, sendo que 07 se graduaram e 01 está no ensino médio. Finalmente, dos 05 com dificuldade de aprendizagem, 40% está no segundo ciclo, sendo que dois se graduaram. Essa ascensão se deu de forma contínua em 104 dos casos (68%) e descontínua em 40 (26%) dos casos.

O conjunto dos dados indica que, apesar de ter havido grande aumento no número de crianças incluídas, várias questões têm que ser consideradas. A maioria ainda frequenta a escola por um ano apenas, não havendo permanência no ensino regular. A frequência e permanência mostram-se ainda predominantemente restritas à Educação Infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental. E, há um estrangulamento do sistema na quarta série, esse estrangulamento sendo desigual para as diferentes deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados do mapeamento revelam que a inclusão escolar está se constituindo de maneira dialética, em meio a uma série de contradições e lacunas. O sistema de registro tem sido aprimorado, no decorrer dos 10 anos, mas restando muitas questões no sentido de como enquadrar, quem enquadrar e para que enquadrar (metas pedagógicas) as crianças com necessidades educacionais especiais. O sentido de categorização tem se ampliado (o que tem levado a crescente número de crianças incluídas). Porém, interroga-se qual o sentido dessa ampliação em termos do atendimento de necessidades educativas especiais; em termos do retorno de práticas pedagógicas. Ainda, como categorizar sem que se caia na rotulação de crianças a partir de concepções de senso comum, tal questão devendo ser trabalhada na formação inicial

e continuada, de modo a incrementar o instrumento e os resultados de identificação das e atuação em relação às crianças.

Ainda em relação ao “diagnóstico”, verifica-se que este centra-se fundamentalmente em problemas de ordem da criança (deficiências, problemas orgânicos, distúrbio de comportamento, dentre outros), sem ser incorporada a noção de que crianças com necessidades educacionais especiais abarcam uma população muito mais ampla como “as crianças de rua e que trabalham, as de origem remota ou de população nômade, as pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e as de outros grupos desvantajados ou marginalizados.” Esse aspecto deveria ser considerado e trabalhado na formação e olhar do professor, gestor, coordenador, etc. Esse dado condiz com a análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo que revela que as habilitações, por exemplo, estão totalmente centradas nas deficiências (Souza, 2005).

Outro aspecto é que se verifica que, apesar do aumento no número de crianças incluídas, elas não permanecem no sistema de educação, ou evadem sem graduação, havendo o estrangulamento do sistema na quarta série do ensino fundamental, o estrangulamento sendo irregular para os diferentes diagnósticos. Isso implica na necessidade central de se pensar na formação dos professores, de modo a se criar recursos diferenciados para que as crianças com diferentes necessidades educacionais especiais possam ascender e permanecer com qualidade no sistema de ensino.

Ponto conflitante, entretanto, no sentido da formação, é pontuado por Souza (2005), a qual verifica que a formação em Educação Especial é bastante deficiente e também imersa em significativas contradições. A mais importante é que os cursos não atendem a LDB/96 que indica a necessidade de docentes para a Educação Especial que sejam tanto especializados, como formados para atuar no ensino regular. Os resultados do estudo de Souza mostram que na área da Educação o investimento que vinha sendo feito no especialista da Educação Especial, através das habilitações, está sendo extinto com as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Os resultados ainda indicam que a formação no campo do professor não especialista tem recebido pouca atenção, havendo somente cerca de 35,7% dos cursos que ministram disciplina nessa área, sendo ainda sua característica a de ser ministrada no último ano da graduação, sem entrelaçamento com outras áreas da formação.

Tais dados da prática de inclusão, quando considerados no diálogo com a formação dos profissionais da Educação, revelam a gravidade e premência da situação, demandando a necessidade urgente de reflexão e atuação sobre ela, tanto em seu cotidiano escolar, como na formação inicial e continuada dos educadores.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P. Paradigmas da Inclusão: Uma introdução. In: SOBRINHO, F.D.P.N. (Org.) Inclusão Educacional: Pesquisa e Interfaces, p. 11 – 20. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

BRASIL, BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de educação especial Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC: SEF; SEESP, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 4.024/61. Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 5.692/71. Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.298, Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 20 de Dezembro de 1999.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, 2005.

CARVALHO, R.E. Integração e Inclusão: Do que estamos falando? In: Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEE, 1999.

DIAS, T.R.S. Integração escolar: discussões preliminares sobre um caminho. In M.T.E. MANTOAN (Org.) A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema (p. 220-229). São Paulo: Memmon, 1997.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: Omote, S. (org.) Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. 11-35 p.

HIROTA, Odete. Itinerário para a educação inclusiva. Ribeirão Preto, 2006.

JANUZZI, G. S. de M. A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

RORIZ, T. M., AMORIM, K. S., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. Revista de Psicologia – USP, 2005.

SANTOS, J. B. A dialética da “inclusão/exclusão” na história da educação de “alunos com deficiência”. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, 11(17), 27-44, 2002.

SOUSA. S. Z. L. e PRIETO, R.G. A educação especial. In: Oliveira, R.P. e Adrião, T. (Orgs.). Organização do ensino no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002. p.123-136.

SOUZA, P. M. A formação do Pedagogo, considerando-se a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, na Educação Infantil. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

VIANNA, F. M. G. Política da Inclusão e a formação de professores. Dissertação de Mestrado Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2005.

CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR OUVINTE NA PRÁTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO BILÍNGÜE

ZAMPIERI, Marinês Amália (UNIMEP)

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais solicita uma pedagogia da diversidade que vai além das modificações estruturais, assim o currículo e o planejamento pedagógico devem considerar o conjunto dos métodos utilizados pelo fato deste público ser diverso em suas especificidades, não incluindo apenas, segundo Amaral (2000), os sujeitos surdos, cegos, com deficiência mental e/ou física, autistas e outros, mas também sujeitos que apresentem algum tipo de dificuldade em seu aprendizado.

Inúmeros são os rearranjos a serem feitos, dentre eles, o professor necessita melhor preparar-se, ou seja, buscar informações das necessidades de seus novos alunos para que a inclusão seja garantida efetivamente na classe comum, uma vez que alocar o aluno especial não significa incluí-lo, entendendo que a inclusão envolve mais que a inserção do aluno na sala de aula, ou nos termos de Ferreira e Ferreira (2004): “além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido na escolarização desses alunos”.

No que concerne às questões da escolaridade dos surdos, poucos são os sujeitos que conseguiram concluir os estudos e mesmo assim muito aquém da competência acadêmica quando comparadas às dos alunos ouvintes. Tal situação ocorre devido à falta da língua de sinais na vida desses alunos quando pequenos, gerada pelo desconhecimento dos pais a respeito da surdez do filho o que ocasiona um atraso na imersão destes sujeitos na comunidade surda, cuja língua de sinais circula de maneira fluente tal como ocorre com a linguagem, na modalidade oral, utilizada pelos ouvintes.

Com base nos pressupostos de Vygotsky (1994), a constituição do sujeito ocorre nas relações sociais, pois o sujeito nasce social e se torna indivíduo sem deixar de ser social no convívio com seus pares, ou seja, se constrói nas suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, sendo nesta última que o outro dará a consciência do eu para o sujeito, por meio da mediação por produtos culturais produzidos pelo homem, isto é, os instrumentos e os signos.

Desta maneira ocorre a constituição do sujeito surdo filho de pais surdos, bem como dos filhos ouvintes cujos pais são ouvintes, porém, a maioria dos surdos é filho de pais ouvintes o que contribui para o atraso da inserção destes surdos na comunidade que faz uso da língua de sinais. A falta da língua acarreta desvantagem de desenvolvimento, por ser ela reguladora

da atividade psíquica humana, já que permeia a estruturação dos processos cognitivos.

Independente da dificuldade da criança, as leis gerais de desenvolvimento, de acordo com o referido autor, são as mesmas para todas as crianças e “suas deficiências não interferem nisso” (MONTEIRO e LACERDA, 2001:29); contudo, existem peculiaridades que devem ser consideradas para que outros caminhos para o ensino-aprendizado sejam possibilitados.

Oferecer à criança surda um ambiente lingüístico onde seus interlocutores se comuniquem com ela usando a língua de sinais favorece um “desenvolvimento de linguagem de forma análoga à dos ouvintes, ou seja, há uma base lingüística bem estabelecida e esse indivíduo conhece a função da linguagem, participando, assim, da comunicação” (CÁRNIO, 2000:47), e é o princípio fundamental do Bilingüismo, que, em sua proposta, envolve os aspectos educacionais, sociais e culturais.

Ultrapassar os aspectos lingüísticos e/ou comunicativos, assumindo “uma postura política e ideológica de respeito às minorias étnicas, culturais e lingüísticas” (LODI, 2000:68); permitindo ao surdo o que até o momento de sua história lhe foi negado, que é a possibilidade de ser entendido como sujeito capaz que é, e não responder às expectativas dos ouvintes, ocorre a partir de uma base lingüística estabelecida.

O surdo presente num ambiente com ouvintes requer a presença do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)-Língua Portuguesa. Este profissional será o mediador entre estes atores, porém, Lacerda (2000; 2002) ressalta que, mesmo com o intérprete em sala de aula, a criança surda não irá, necessariamente, aprender facilmente os conteúdos, pois não é da competência do intérprete exercer as mediações pedagógicas necessárias à aprendizagem.

Além disso, é importante, também, considerar a defasagem de desenvolvimento e aprendizagem que o surdo não conhecedor da língua de sinais tem, resultado das condições sociais e educacionais não proporcionadas quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Além de mediar as relações entre surdo e ouvintes, o intérprete na sala de aula também será um colaborador com o professor “dividindo inquietações, buscando soluções conjuntas e trocando a partir de seu papel de intérprete de língua de sinais, que é o de auxiliar a criança surda na aquisição de conhecimentos escolares, aspectos da prática pedagógica” (LACERDA, 2002:125).

O intérprete é importante na sala de aula mesmo com a fluência em LIBRAS pelas professoras. Tal fluência não permite a elas explicarem os conteúdos e exercícios da aula na modalidade oral e em LIBRAS (regras gramaticais distintas das do Português), simultaneamente, pois “o modo de construção de uma frase em sinais, por exemplo, é bastante peculiar no que diz respeito à seqüência dos elementos. A estrutura frasal é uma das características que não permite a sobreposição fala/sinal” (LACERDA, 1996:23); segundo esta autora, “não há uma correspondência linear entre fala/sinais, uma vez que um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa” (p.24). É neste contexto não apenas comunicativo informacional, mas eminentemente pedagógico que se insere a função do intérprete na área educacional.

Na sala de aula o responsável pelo aluno é o professor. Diante disso, caberá a ele buscar subsídios que o auxiliem na inclusão do aluno surdo. Mesmo ciente disso, ele se depara com sua formação profissional, ou seja, as bases teóricas que o constituíram estão orientadas para uma formação tradicional.

Esta formação tradicional, segundo Mizukami (1986), compreende que a educação acontece somente na escola, a experiência vivida pelos alunos fora dela não é importante; o conhecimento humano tem caráter cumulativo, que decorre da preocupação com o passado, como modelo a ser imitado. Tais modelos, pré-estabelecidos, são adquiridos por meio da transmissão de informações aos alunos, com o objetivo de conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado, não sendo permitidas mudanças, reflexões, trocas entre professor e aluno, havendo uma simplificação da realidade que pode direcionar a um ensino predominantemente dedutivo e uma concepção de educação focada no produto, uma vez que os modelos a serem seguidos são pré-estabelecidos.

Na relação entre professor e aluno a atuação é somente do primeiro, por ser ele (professor) quem detém o poder de decisão e é a ele que compete a função de “informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo” (MIZUKAMI, 1986:14).

Diferentemente da abordagem tradicional, Fontana e Cruz (1997) dizem que ensinar é mediar “conhecimentos, técnicas, valores, é deixar o outro fazer, orientando, explicando, ‘dando a receita’, fazendo junto” (p.5), portanto, a escola é um espaço essencialmente de relações de trocas.

As relações de trocas na escola são distintas das que ocorrem no cotidiano, no entanto, devem ser consideradas já que estão presentes no aluno, o constituem. Fontana (2000; 2003) comenta que no cotidiano a mediação do adulto acontece espontaneamente no contexto de situações imediatas, sem preocupação com o ato intelectual envolvido.

OBJETIVO

Entendendo que a realização de uma prática de inclusão escolar para o surdo se dá na abordagem bilíngüe, considerando a língua brasileira de sinais – LIBRAS e a portuguesa, o objetivo deste estudo é revelar a possibilidade de capacitação em serviço dos professores que estão engajados na inclusão escolar destes sujeitos, propiciando, às crianças surdas, um pleno desenvolvimento escolar.

MÉTODO

Como exemplo de uma prática educacional inclusiva que está a ser construída, este texto relata parte de um projeto em andamento desde o ano de 2003 em duas escolas municipais (uma de educação infantil e outra do ensino fundamental) do interior do Estado de São

Paulo, incorporando a LIBRAS ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes alunos.

Em ambas as escolas foram realizadas curso de formação continuada a toda a equipe que atua nas escolas sobre a surdez e sobre a LIBRAS, abordando a constituição da língua e as particularidades de seus processos discursivo-enunciativos e, um curso sobre didática e estratégias de ensino de alunos surdos para professores ouvintes, instrutores surdos e intérpretes de LIBRAS/Português.

Todos os funcionários das escolas se envolveram significativamente com o projeto, participando das atividades de capacitação propostas, como: reuniões gerais bimestrais com todos os funcionários da escola visando esclarecer sobre a proposta de inclusão escolar, concepções de linguagem, concepções frente à surdez, características da surdez, abordagem educacional bilíngüe de atendimento à surdez, entre outros temas. Esta capacitação foi feita através de vídeos, leitura de textos, aulas expositivas e depoimentos de pessoas surdas e ouvintes com diferentes experiências de educação e de uso de LIBRAS. Estas reuniões gerais foram conduzidas pelas pesquisadoras e por auxiliares de pesquisa.

Outro apoio informativo para a capacitação dos professores e demais funcionários foi as Oficinas de LIBRAS, durante seu horário de serviço, buscando promover conhecimento dessa língua a todos que circulam no espaço escolar. As oficinas eram conduzidas por um educador surdo, especialmente contratado para atuar nesta escola, orientado pelas pesquisadoras. As aulas eram preparadas de modo a interessar e favorecer o envolvimento de professores e funcionários no aprendizado da LIBRAS.

Como nem todos os professores tinham alunos surdos na sala de aula, àqueles que não mantinham contato direto com as crianças surdas pôde ser percebida certa resistência em relação ao valor da aprendizagem da LIBRAS; no entanto, apesar disso, houve respeito e compreensão das diferenças apresentadas pelas crianças surdas..

Aqueles professores que atuavam diretamente com os alunos surdos, além da capacitação geral, e da aprendizagem da LIBRAS, participavam de reuniões semanais para o planejamento das atividades, visando discutir metodologias e estratégias de ensino adequadas tanto para alunos surdos como para ouvintes. Destas reuniões participavam também os intérpretes de LIBRAS que colaboravam com o planejamento e eram informados das atividades a serem desenvolvidas para que pudessem se preparar melhor para sua atuação.

Diante da importância do papel do professor para o sucesso de qualquer proposta de inclusão, para avaliar de forma mais detalhada sua atuação neste espaço e procurando compreender se as ações de capacitação/formação se mostraram efetivas para seu desempenho em sala de aula foram realizadas entrevistas com os professores que atendiam alunos surdos e algumas atividades de sala de aula foram acompanhadas e vídeo-gravadas.

Este recurso foi utilizado por possibilitar o observar da realidade tal como ela ocorreu, as interações e as práticas, promovendo uma visão ampla dos processos e dos produtos sociais nesses espaços. Inerente à vídeo-gravação está a análise microgenética por ser “igualmente

orientada para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre micro-eventos e condições macrosociais” (GÓES, 2000: 11).

Este tipo de análise procura destacar um comportamento em particular e, por meio deste, entender a totalidade dos processos pelos quais passa o sujeito, de modo a perceber o que acontece e como acontece.

A experiência aqui relatada refere-se à escola de ensino fundamental, onde havia 18 surdos que cursaram as três séries iniciais. As classes foram formadas com 6 alunos surdos e 14 ouvintes, buscando permitir trocas lingüísticas efetivas no espaço escolar tanto do Português como da LIBRAS, além de um número não tão elevado de alunos que permitisse ao professor atuar de forma satisfatória

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma professora que estava envolvida com o projeto há mais de um ano e mostrava relativo domínio da LIBRAS, procurava usá-la no espaço escolar, e se relacionar diretamente com os alunos surdos, para além das mediações proporcionadas pelo intérprete. A professora relata que seu domínio de LIBRAS evoluiu bastante pelo próprio uso da língua em sala de aula.

Já uma outra professora, que assumiu uma classe com alunos surdos apenas nos últimos dois meses do ano, em função da saída do professor titular, acompanhava as aulas de LIBRAS há um ano, mas ao ocupar o lugar de professora regente de classe, se mostrava tímida no uso da língua, pouco fluente, e dizia desconhecer a língua e ter muitas dificuldades.

Estes dados fazem pensar que a Oficina de LIBRAS semanais, com uma hora e meia de duração, oferecida a todos os profissionais da escola, não necessariamente capacita os professores para o uso de LIBRAS em sala de aula. Nas oficinas o foco é ensinar essa língua para que possam se comunicar e como é um ensino para todos os protagonistas da escola, acaba se restringindo a possibilitar um repertório funcional dentro do cotidiano escolar, o que não garante aos professores o domínio de modos adequados de uso da língua para intervenções pedagógicas.

Além disso, foi possível observar que para muitos professores, que não estão envolvidos diretamente com o aluno surdo em sala de aula, a Oficina de LIBRAS é uma obrigação ou um passatempo, sem demonstrarem um investimento real de atenção ou dedicação para a aprendizagem desta língua.

Em relação à atuação professor/intérprete em sala de aula, foi possível observar que a postura do intérprete ora favorece que o professor se arrisque no uso da LIBRAS, favorecendo com apoio sua comunicação com os alunos surdos, ora desfavorece, quando se adianta na resposta para dúvidas e outras indagações dos alunos.

Atividades de atuação harmônica entre professores e intérpretes também foram observadas, nas quais os professores apresentavam conteúdos que eram traduzidos pelos intérpretes e compreendidos pelos alunos surdos. Todavia, também foram observadas atividades em que os alunos surdos ficaram sob a inteira responsabilidade dos intérpretes, já que o profes-

sor se propunha a trabalhar certos conteúdos com os alunos ouvintes e encarregava o intérprete de atender ou propor atividades para os alunos surdos, criando duas atividades paralelas em sala, sem consonância com a proposta de inclusão discutida nas reuniões de planejamento e capacitação.

Além destas mudanças propostas pela inclusão, as professoras se deparam com a necessidade de trabalhar na sala de aula com um outro profissional, o intérprete da LIBRAS, que, na opinião de Tartuci (2005), não ocorre de maneira muito tranqüila, pois “o professor receber outro na sala não passa apenas pela boa vontade daquele que recebe. As relações que serão ali estabelecidas colocam em jogo papéis e poder, bem como re-coloca questões sobre o ser aprendiz, sobre si mesmo e sobre o ser professor” (p.93).

Como não é para as professoras uma relação tranqüila, possivelmente também não deve ser para as próprias intérpretes, já que também precisarão fazer concessões a fim de estabelecer uma relação possível de trabalho, como não é diferente na relação entre outros profissionais.

Outro dado importante observado entre os professores que tem alunos surdos nas salas de aula, foi que muitas vezes eles (os professores) demonstraram não perceber que o aluno surdo é usuário de outra língua e que, portanto, pode fazer percursos de acesso ao conhecimento muito diversos daqueles esperados por ele. O professor, apesar de usar LIBRAS, faz suas intervenções marcado pela perspectiva ouvinte, não mostrando conseguir se colocar da perspectiva do surdo. Ele ensina apoiado na LIBRAS, mas sem refletir sobre as diferenças das línguas e de conhecimento de mundo que constituem estes alunos, apesar das discussões e debates realizados sobre a surdez, a identidade surda e os modos de construção de sentido próprios e inerentes a cada língua.

Sua atuação em sala de aula não revela conhecimentos aprofundados sobre a surdez, e o modo de se relacionar com os alunos surdos e as atividades preparadas, muitas vezes revelam o ‘apagamento’ ou a negação da surdez, ainda que nas reuniões e discussões esta percepção se revele presente em seu discurso.

Nas atividades de capacitação há oferta de materiais variados e livros, mas, freqüentemente, estes não são utilizados pelo professor que prefere continuar usando os materiais com os quais está acostumado e que são mais comuns à sua prática anterior, já consolidada.

Destarte, observa-se então que as atividades de capacitação oferecidas contribuem para a formação do professor, que passa a usar a LIBRAS em sala de aula, que amplia seus conhecimentos sobre a surdez e sobre modos de atuar frente ao aluno surdo, contudo de forma insuficiente, porque apesar de certas transformações, uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações da surdez sobre o fazer pedagógico não ocorre e muitas atividades são realizadas de modo inadequado não considerando as peculiaridades do aluno surdo.

Hoje, com todo o apoio recomendado pela melhor condição possível de inclusão escolar, o processo esbarra nas marcas centenárias de um atendimento educacional especial orientado por perspectivas médicas organicistas.

A questão lingüística fica reduzida a um mero código de comunicação e perde toda sua dimensão constitutiva; compreendendo que a linguagem não é somente um meio de comunicação, mas é fundamental para o estabelecimento e manutenção das relações sociais, portanto para a apropriação e produção de conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, nos termos de Vygotsky (1994), se desenvolvem na relação entre indivíduos e no próprio indivíduo, de modo que suas maneiras de pensar e agir são resultantes da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento.

É primordial também que o professor ouvinte busque conhecimento sobre a LIBRAS para que seja possível, no modelo tradicional de atuação que assume, auxiliar os alunos surdos nas questões do cotidiano da sala de aula, como também propiciar uma relação direta entre ele e os alunos surdos, que é o que ocorre entre professor e alunos ouvintes.

Este estudo indica que, de forma geral, houve por parte dos professores um envolvimento crescente, movimentos de modificações da prática pedagógica e do olhar frente à surdez. Entretanto, também era possível observar muitas dificuldades para a elaboração/ planejamento e desenvolvimento de atividades que considerassem a surdez, a LIBRAS e a presença do intérprete no espaço escolar.

Apesar dos fatos positivos descritos neste estudo, as ações de capacitação precisam ser melhor pensadas e desenvolvidas de maneira a desencadear processos de reflexão mais amplos que gerem transformações efetivas nas práticas escolares, a partir de uma mudança que os professores precisam fazer nas formas de representação da identidade surda.

A inclusão é uma proposta difícil, mas que está se construindo com as experiências diárias, reflexões e ajustes, uma vez que não há nada pronto, não há uma receita, mesmo se houvesse, não seria possível aplicá-la, por ser tratar de seres humanos que se transformam a cada instante, já que as relações sociais estabelecidas numa relação dialógica propiciam o transformar/desenvolver do humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Diferenças, Estigma e Preconceito: o Desafio da Inclusão. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (orgs.). Psicologia, educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. Cap. 11, pp. 233-248.

CÁRNIO, Maria Sílvia; COUTO, Maria Inês Vieira; LICHTIG, Ilda. Linguagem e Surdez. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingüe. São Paulo: Plexus, 2000. (parte 1 – Linguagem e Surdez) pp. 44-55.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e práticas Pedagógicas. In: GÖES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. Cap.02, pp.21-48.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. A abordagem histórico-cultural.

Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. Cap. 5, pp.57-66.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Mediação Pedagógica na sala de aula. Campinas/SP: Autores Associados, 3ª ed., 2000.

---. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: GÓES, M.C.R. de; NOGUEIRA, A.L.H.; LACERDA, C.B.F. de; OLIVEIRA, I. M. de. A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar – Vygotsky e a Construção do conhecimento. Campinas/SP: Papirus, 2003 (119-149).

GÓES, M.C.R.de; SOUZA, R.M. A linguagem e “estratégias comunicativas” na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos”. Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, vol.10, dez.1998, pp.59-76.

---. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: CADERNOS CEDES – Relações de Ensino-Análise na Perspectiva Histórico-Cultural. Campinas/SP, nº 50, Abril/2000. Cap.1, pp.09-25.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. 1996. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

---. O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes: Problematizando a Questão. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.) Surdez: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, pp.51-84.

---. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs.). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap.14, pp.120-128.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação Bilíngüe para surdos. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingüe. São Paulo: Plexus, 2000. (parte 2 - Possibilidades de atuação fonoaudiológica frente à Abordagem Bilingüe) pp. 64-83.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, M.I.B.; LACERDA, C.B.F. de. Considerações sobre a linguagem e a educação do Deficiente na Abordagem Histórico-Cultural. In: Tempo de Fonoaudiologia III. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária, 2001. Cap.2, pp.25-42.

VYGOTSKY, ---. A formação social da mente. Trad. Joé Cipola Neto (et al.). São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed., 1994.

DESVENDAR A SALA DE AULA PARA ENTENDER E MUDAR A ESCOLA: DIMENSÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

VILELA, Rita Amelia Teixeira; CARNEIRO, Juliana A. Soares;
MALETA, Ana Paula Braz; XAVIER, Gláucia do Carmo (PUC Minas).

INTRODUÇÃO

A presente comunicação procura trazer para discussão aspectos resultantes de um conjunto de pesquisas em andamento na linha de pesquisa Conhecimento Escolar, Práticas e Políticas Curriculares, cujo eixo de interesse está concentrado na investigação de formas escolares de construção e desenvolvimento dos conhecimentos curriculares e da ação docente, em diferentes modalidades e áreas de conhecimento, bem como de diferentes trajetórias nos processos educativos, seja na forma de currículos e disciplinas escolares, seja através das habilidades, competências, comportamentos e rituais, produzidos e compartilhados pela escola e seus atores.

Assim, os pressupostos teóricos e práticos para o contexto de desenvolvimento das pesquisas, enquadram-se tanto no campo do currículo quanto da formação de professores, pois tomam como princípio que o entendimento da sala de aula é fundamental para apontar necessidades e possibilidades de mudanças da escola, uma situação que deve estar presente na formação de professores qualificados para o enfrentamento dos desafios da escola na contemporaneidade.

Na perspectiva do campo do currículo, focamos a dimensão curricular na sala de aula, dentro de uma ampla perspectiva de análises e estudos da área. São bastante conhecidas as análises sobre os sistemas escolares que evidenciam como as formas curriculares dominantes têm seus efeitos perversos sobre as camadas dos seus usuários menos privilegiados (APPLE, 1992; APPLE E BEANNES, 1997; CONNEL, 1995). Essa produção tem sido devidamente incorporada nos debates acerca da função e desafios da escola contemporânea, sustentando a posição de que a escola de hoje precisa atuar em benefício dos grupos desfavorecidos, que a escola precisa estar atenta para a relação estabelecida entre globalização e seus efeitos internos, porque os currículos escolares são artefatos que acabam sendo reflexo das mudanças sociais (SILVA e AZEVEDO, 1995). Esse discurso, em sua grande parte concentra-se na análise das políticas curriculares em suas diferentes instâncias de planejamento e de execução.

Sem negar a importância e as contribuições dos estudos realizados sob essa

perspectiva, nosso interesse é o desvendamento da sala de aula, por considerar que ela revela o que a escola realmente opera em relação às propostas oficiais de educação, a sala de aula materializa o currículo proposto e revela os limites estruturalmente presentes na prática dos educadores e dos fins almejados pela escola.

“A aula, concretizando o currículo, revela a unidade dialética entre didática, aspirações educacionais relacionadas à formação de pessoas e de sujeitos capazes de vida em sociedade, portanto, a unidade dialética entre as aspirações da escola (objetivos revelados) e os seus resultados” (GRUSCHKA, 2005:43)

Assim, queremos elucidar como, nas atuais circunstâncias histórico-sociais, que sentidos toma a escolarização e como pode o currículo, a escola e o professor, juntamente com os alunos, operar significados para as intenções e interesses de alunos e professores para o conhecimento e habilidades desenvolvidos em sala de aula? Como as práticas e relações desenvolvidas na sala de aula podem ou não atender às determinações de uma escola inclusiva? Ou seja, nosso interesse de pesquisa é procurar evidenciar, de forma concreta, como se apresenta o horizonte de possibilidades educativas da escola de hoje, que correspondam à formação e qualificação de pessoas inseridas no contexto da pluralidade cultural e com qualificação para agirem na construção de uma sociedade mais digna, pautadas em políticas sociais e culturais de inclusão.

Responder a essas questões implica em procurar analisar e entender a sala de aula sob três dimensões: as relações que os sujeitos educacionais mantêm com o currículo tanto conceitualmente quanto na sua prática; as relações entre currículo e pedagogia que, por sua vez implicam relações dinâmicas entre professores, alunos e o conhecimento escolar e as práticas sociais; as relações entre aspectos externos e internos à escola em uma perspectiva sócio-histórica, ou seja, numa permanente relação dialética entre o que a escola almeja (seus objetivos e pretensões de formação de sujeitos e de qualificação técnica e profissional para a vida) e seus efeitos, ou seja, uma tensão permanente e historicamente determinada entre intenções e possibilidades.

As dimensões indicadas assinalam como os elementos buscados pela pesquisa, para desvendar a prática real processada no interior da escola, são componentes necessários e constituintes de processos de formação de professores que busquem estar sintonizados com a escola atual e suas reivindicações.

Em decorrência de uma opção metodológica e epistemológica, nossas pesquisas tomam o espaço escolar como locus de análise para se apreender e entender os discursos e as práticas curriculares, pelo exame das ações decorrentes ali concretizadas a partir das políticas oficiais locais e nacionais. Nesse contexto, reconhecemos a relação da escola com os processos externos porque isso amplia a percepção do currículo como um campo de conflitos, do qual participam uma gama de atores e situações sociais que têm papéis definidores nas relações que

os sujeitos educacionais estabelecem com a vida escolar e seus resultados.

O contexto acima referido, de modo geral, revela uma tendência universal no debate sobre a função da escola no mundo contemporâneo. Outros sistemas de ensino aplicam, hoje, grande investimento para elucidar seus problemas e encontrar formas de lidar com os alunos e suas reivindicações, para entender os problemas internos da escola e aumentarem as competências dos professores para enfrentarem os desafios de uma escola que procura dar respostas às demandas concretas do novo contexto social. Na Alemanha, país onde procuramos acompanhar as pesquisas sobre a realidade escolar e sobre as questões relativas aos novos desafios da profissão docente, registra-se uma forte tendência para revelar os sentidos da escola através de pesquisas da sala de aula. Como exemplo, a equipe de pesquisa sobre escola e práticas pedagógicas, sediada no Departamento de Formação de Professores para o Ensino Secundário, na Universidade de Frankfurt, tem como empenho principal a análise da sala de aula como condição para se poder construir uma teoria sobre a escola contemporânea¹.

Na Alemanha, como também para nosso grupo de pesquisa², o que se pretende não é apenas descrever e apontar o jogo que se dá na sala de aula entre os professores, alunos e demais interlocutores, mas verificar o que vem ocorrendo nesse jogo e interpretar essas interações à luz de teorias curriculares e da teoria pedagógica, tendo como pano de fundo a própria teoria social.

De um lado, vale perguntar, reforçando a tendência do debate sobre currículo no Brasil (GARCIA E MOREIRA, 2003): Que contribuições vem dando à dimensão subjetiva e histórica da escolarização e das práticas pedagógicas uma teoria como a teoria crítica do currículo? Ela tem sido suficiente para entender-se as múltiplas ações, interações e influências exógenas que sofre a sala de aula? Como fazer para que essas teorias nos ajudem a empreender a “longa jornada para dentro da escola e da sala de aula”?

Do outro lado vale buscar amparo em teorias sociais que possam dar suporte à discussão e reflexão do valor da escola e da escolarização na contemporaneidade. Nesse contexto, o conjunto das pesquisas em andamento busca amparo na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, e muito particularmente em Theodor Adorno, para quem, embora pese o reconhecimento dos limites estruturais impostos à escola e por mais que se reconheçam serem restritas as suas possibilidades de superar esses entraves estruturais, a escola permanece como a instituição social onde a ação consciente de educadores pode promover práticas sociais de resistência aos processos sociais que geram o conformismo e a injustiça social (ADORNO, 1995 a, 1995 b, 1995 c).

METODOLOGIA

A entrada no mundo da escola e da sala de aula não é rara para os pesquisadores do ensino, de suas práticas cotidianas e das interações professor-aluno (ANDRÉ, 1978, 1979; DELAMOND, 1983; EDWARDS, 1997). Esses autores, e outros, revelam um conjunto de nuances da vida cotidiana da escola, reveladas em estudos, fundamentalmente, de natureza etnográfica.

O foco das nossas pesquisas sobre o que se passa na sala de aula, a fim de entender as relações de mediação entre a natureza das práticas pedagógicas e os sujeitos envolvidos, e para entender como o currículo escolar se materializa nessas relações, impõe a opção metodológica por uma investigação de cunho qualitativo, que também privilegie a observação do espaço onde possam ser captadas as ações dos sujeitos no momento mesmo em que se realizam (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Mas não estaremos desenvolvendo pesquisa etnográfica.

Estamos conduzindo quatro processos diferenciados de investigação da sala de aula, perseguindo compreender aspectos específicos relativos a problemas que são, hoje, apontados como cruciais na escola, sejam aqueles dificultadores das relações ali estabelecidas, sejam os desafios impostos por uma nova ordem legal e conjuntural. No contexto dessas pesquisas, tanto nos interessa acompanhar e registrar o cotidiano das salas de aula tomadas como objeto de estudo, como analisar os documentos curriculares da escola.

AS PESQUISAS: RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

A pesquisa intitulada O Currículo e a sala de aula: um estudo sobre as interações curriculares e a recontextualização pedagógica em classes do ensino básico³ apresenta duas frentes de investigação. Sob a minha responsabilidade⁴, com participação de três mestrandas, cada uma com um subprojeto de pesquisa orientada para a produção das respectivas dissertações,⁵ buscamos desvendar quais são as condições de realização do currículo escolar, o prescrito e o real, tomando aspectos pontuais do conjunto das finalidades educacionais enunciadas numa determinada escola, mas pautadas por referências gerais do contexto educacional da atualidade.

No meu empreendimento particular, acompanhando classes de 1º e 2º anos do ensino médio, nas disciplinas Geografia e História, em uma escola pública e em uma escola particular, o que se procura é buscar, nos discursos e práticas dos professores, a relação entre o que procuram ensinar com o que ensinam, e os resultados manifestos nas práticas correspondentes dos alunos. Em outras palavras, procuro elementos para discutir a realidade do discurso crescente de que alunos não querem aprender, rejeitam a escola, não sabem se comportar como alunos e que a escola perdeu o sentido para eles. Nessa pesquisa procuro captar a rotina da sala de aula relativa ao processo pedagógico, ensinar e aprender. Interessa desvendar se a prática pedagógica ali estabelecida pode esclarecer esse discurso, se há confirmação da tendência anunciada e que situações surgem como novas.

Até o momento, sem fazer prevalecer grandes diferenças entre as duas escolas no que tange ao processo pedagógico praticado em sala de aula, temos como evidências algumas situações alarmantes sobre as possibilidades pretendidas pela escola de hoje de formar sujeitos ativos e críticos, com autonomia de pensamento e atitudes, que saibam conviver com as situações desafiadoras no plano material e sócio cultural, que possam desenvolver atitudes de convívio social solidário no plano social micro e macro, conforme os desígnios da Educação para o século XXI, previstas na orientação da UNESCO desde a Conferência de Jontien, Tailândia, em 1990. (UNESCO, 1998).

A rotina do trabalho a ser realizado na sala de aula é imposta pelo professor e, preponderantemente, ele assume o papel de repassar conteúdos.

Na escola pública, a seqüência de aulas é sempre: leitura do texto no livro didático⁶ por alguns alunos, escolhidos pelo professor, que fazem leitura oral de trechos da unidade em estudo; recolocação feita pelo professor das informações contidas nos trechos lidos, sempre com a interpretação construída por e sua bagagem de informações e posições ideológicas. Há sempre momentos em que professor faz perguntas aos alunos, mas ele mesmo responde. Quando há exercícios, na dinâmica da atividade prevalece o automatismo de respostas guiadas, não há lugar para questionamentos, para indagações e para reflexão, para manifestação de dúvidas e posições divergentes daquela registrada no livro ou defendida pelo professor. A regra parece ser manter o aluno ocupado, quieto, capaz de reter as informações.

Na escola particular o livro didático é substituído por recursos visuais, aulas com exposição em power point, conteúdos registrados em CDs muito bem preparados. Mas prevalece a lógica da passividade nos alunos que devem receber e guardar informações.

Essas situações apontam para a necessidade de se discutir as questões relativas ao valor social da escola para os alunos aí envolvidos. Não passam despercebidas as freqüentes intervenções de alunos que fazem perguntas desconcertantes aos professores, sejam relativas ao questionamento a posição ideológica registradas nos textos ou defendidas no discurso dos professores. Como registram as pesquisas realizadas pela Universidade de Frankfurt, ao discurso dos professores, que afirmam que os alunos não se sentem atraídos pelas atividades e informações oferecidas pela escola, contrastam-se as mais diferentes manifestações dos discentes, observadas na sala de aula, no embate com diferentes conteúdos e formas de dar aulas dos professores, onde estão presentes curiosidade para ampliar o domínio de informações, desafio para entender situações pouco esclarecidas, para discutir ideologias, situações que os professores, muitas vezes não conseguem perceber (GRUSCHKA, 2005). Pesquisas sobre escolas chamam atenção para o fato que

A história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola. Mudar essa tradição significa, realmente, dirigir o foco para múltiplos e diversos locais em que acontece o processo educacional. (CAPUTO e GUIMARÃES, 2003: p. 16)

A situação apontada pelas autoras acima sugere que devemos procurar entender diferentes situações da prática pedagógica. Seguindo essa orientação, o desafio assumido pelas três alunas em recortes particulares de pesquisa para a dissertação de mestrado, está relacionado com o discurso oficial relativo à escola inclusiva. Qual o sentido toma esse discurso na prática, considerando diferentes realidades do contexto escolar?

Elas procuram entender o que se passa na escola quando seu discurso e seu currículo oficial afirmam sua prática inclusiva. O ponto de partida é o que está estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2), que estabelece o que é ou deve ser considerado aluno portador de Necessidades Educativas Especiais.

Levando em conta que o discurso da inclusão está em voga, “transformou-se em verdadeiro modismo e lugar comum falar, defender e pregar a inclusão.” (CAPUTO e GUIMARÃES, 2003:147), as mestrandas procuram desvendar nas escolas analisadas, que parâmetros existem para identificar seus alunos PNEE e como elas agem em relação a eles, perseguindo a prática inclusiva anunciada na proposta curricular formal.

As pesquisas não pretendem julgar a prática escolar, o currículo e até mesmo a escola e/ou sua equipe docente, mas descobrir o que, na realidade, acontece no interior da sala de aula e nos ambientes escolares, compreender como a escola lida com um aluno com NEE. É preciso compreender como a diferença é pensada e representada no ambiente escolar e, para isso, a intenção é aplicar uma “lente” para se “olhar” como a escola pretende incluir alunos com NEE, levando em conta o currículo praticado.

O que se procura é desvelar como a escola trata os diferentes, os temporários e os permanentes, de natureza orgânica ou não, e detectar que tipo de visibilidade o aluno com NEE tem na escola e, por fim, identificar como o currículo da escola abarca a inclusão e/ou a exclusão desse aluno.

Fazendo um recorte em uma turma de 5ª série/9⁷, uma das pesquisadoras percebeu que um dos alunos, por fazer uso de medicamento para hiperatividade, é considerado pela escola como PNEE e recebe atenção especial da professora, como realmente deve acontecer. Por outro lado, há na sala um outro aluno, que não tem indicação diagnóstica de PNEE e por isso não recebe atenção especial, como recebe o outro aluno. Devido às suas dificuldades reveladas, é tomado como sendo um aluno indisciplinado e com pouca responsabilidade para com os estudos. Ainda prevalece, no caso desta escola, a necessidade de um perfil descritivo e de um rótulo para que o aluno mereça uma orientação particularizada. As dimensões previstas nos documentos legais que devem orientar a educação inclusiva ainda não foram, devidamente, elaboradas na escola.

Essa escola, apesar de anunciar uma inovação na prática pedagógica, oferecer um currículo ampliado em oferta de atividades culturais e artísticas, que assinala o seu diferencial no segmento onde se enquadra, não consegue romper com as questões relacionadas ao atendimento de necessidades reais de alunos reais, não consegue escapar à ruptura de uma educação dicotomizada, já cristalizada em igual e diferente, normal e anormal, útil e inútil, produtivo e improdutivo.

Além disso, chamou atenção da pesquisadora a relevância do fator indisciplina na turma e a falta de autoridade da professora, como elemento importante para se desvelar a situação da escola em relação à sua capacidade e condição de tratar os seus “diferentes”. O fator indisciplina

não é o foco da pesquisa, porém essa indisciplina acentuada da turma não proporciona um ambiente propício para a aprendizagem e, com isso não há muitas oportunidades para um atendimento diferenciado a alunos que necessitem dele.

O recorte da investigação da segunda mestranda é a situação que atinge crianças PNEE nas séries iniciais do ensino fundamental, tomando como estudo, também, uma escola particular, a partir da constatação feita, que há escolas particulares com classes das séries iniciais do Ensino Fundamental, bastante heterogêneas, apresentando alunos com faixa etária e níveis de aprendizagem diferenciados. Nesse quadro, fica o grande desafio de trabalhar as diferenças de cada criança num contexto curricular onde o tempo e o espaço escolar é que vão determinar o sujeito.

Segundo Lopes (2004), tempo e espaço escolares são, entre outros, elementos determinantes das condições normais de uma aprendizagem considerada adequada e dentro dos níveis de desenvolvimento cognitivo, evidenciados a partir de diferentes aportes teóricos. Sendo o tempo escolar único, é obvio que pode acontecer dentro de um ano letivo que alguns alunos, considerando as suas diferenças, apresentem ritmos diferenciados de aprendizagem. Mas dentro da escola, muitas vezes, não há espaço para que o aluno deixe aparecer suas diferenças, pouco ou nada se flexibiliza quando as variáveis são tempo e aprendizagem.

Na sala de aula foram encontradas diferentes situações de diversidade, e os alunos aí incluídos recebem orientação. Mas, especificamente, nas duas turmas investigadas, existem outros alunos que demandam um outro olhar sobre as suas dificuldades, ou melhor, sobre suas diferenças no processo de aprender.

Vários questionamentos podem ser feitos a partir das evidências reveladas sobre as dificuldades dos professores, ao entenderem o processo de aprendizagem dos alunos como processo único, sem condição de ver e considerar suas particularidades quando a criança entra na escola e passa a ser um aluno, perdendo sua identidade. A escola releva que, enquanto sujeito, todo aluno tem o direito de ser diferente e que, como tal, deve ser tratado.

Considerando as diversidades inerentes à sala de aula, a pesquisa permite, também, questionar sobre quais seriam as razões para alguns alunos apresentarem mais dificuldades no processo de aprendizagem e outros não. Inicialmente algumas questões acerca das práticas educativas começaram tomar sentido. Dentre elas, como o Currículo proposto pela escola é recontextualizado visando atender às necessidades dos alunos com “dificuldades no aprender”. Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em trabalhar com essas diversidades existentes na sala de aula?

Ainda, é evidente a presença de um certo senso comum na forma em que os professores avaliam seus alunos. Não há um critério muito claro para dizer qual dificuldade o aluno apresenta e porquê, as afirmações são conduzidas intuitivamente. Com isso, percebe-se que a tendência maior é buscar recursos fora da escola, como é feito lá através dos encaminhamentos quando a mesma não consegue “enquadrar” aqueles alunos dentro das práticas curriculares estabelecidas no programa de ensino da instituição. Prevalece, assim, a tendência

das professoras em apontar o problema para a aprendizagem do aluno, como algo que geralmente depende do acompanhamento familiar. Quase nunca o ensino é questionado e repensado sobre o aspecto individual do aluno, o olhar é totalmente focado no coletivo e pautado no padrão tido como normal.

As professoras acompanham a produção dos alunos em sala através dos cadernos, das tarefas desenvolvidas e de algumas atividades pontuais de avaliação, como provas, leitura oral e produção de pequenos textos. É perceptível nas séries iniciais uma preocupação maior para as diferenças no processo de leitura e escrita. As dificuldades no processo de alfabetização fazem com que a prática curricular adotada seja voltada para o domínio desse processo. Com isso, as diferenças que emergem no processo de ensino e aprendizagem são justificadas de várias formas e a maneira que a escola tem procurado tratar estas diferenças, acaba sedimentando no cotidiano escolar práticas homogeneizadoras e uniformizadoras. E, por mais que existam as alternativas para atender as diferenças, a escola, mesmo se considerando inclusiva, continua legitimando práticas excludentes.

O terceiro recorte de pesquisa procura desvelar a questão da escola inclusiva no ensino médio, motivada pela necessidade de entender o descontentamento de equipe pedagógica e de professores em relação ao rendimento escolar e relação de alunos com a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta o Ensino Médio como etapa final da educação básica e os Parâmetros Nacionais do Ensino Médio especificam essa terminalidade como característica que essa etapa da educação:

“passa a ter a característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL/MEC,1999:22).

Esse segmento do ensino é bastante complexo, devido ao momento de vida dos alunos e a enorme bagagem de formação escolar, cultural e familiar que esses alunos já possuem. São muitas as diferenças encontradas e muitas são as perguntas sem respostas, e apesar disso, o segmento é carente de atenção para explicações e soluções das dificuldades apresentadas pelos alunos. Entretanto, os Parâmetros Nacionais do Ensino Médio também definem referências para ação pedagógica neste seguimento:

“o currículo enquanto instrumentação de cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando a integração de homens e mulheres no tríptico inverso das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva”(BRASIL/MEC,1999:29).

Na pesquisa conduzida, com alunos do primeiro ano, algumas questões se impuseram: Como os adolescentes se vêem diante do currículo proposto ao ensino médio? A atual proposta curricular do ensino médio inclui ou exclui esses alunos? Como desenvolver um currículo dentro da sala de aula que atenda os adolescentes, que ao longo de sua escolaridade apresentaram dificuldades no acompanhamento do processo de escolarização? Como essa situação persiste no ensino médio? Como o professor lida com essa situação?

Desse modo, nessa pesquisa são buscados elementos para se entender o processo de seleção curricular do segmento de ensino médio, mapear e explicar a situação de dificuldade de acompanhamento das atividades regulares dos alunos saber como se revela a relação desses alunos como a escola, como a escola explica essas dificuldades e o que ela faz para sanar os problemas. O objetivo final é esclarecer o fator de comprometimento do currículo nos processos causadores de situações que impedem aos alunos um processo positivo e natural de escolarização nesse segmento da vida escolar.

Foi revelado um descompasso entre as propostas e iniciativas dos professores para produzirem um trabalho na sala de aula, onde está evidente, por um lado, a imaturidade dos alunos, a falta de comprometimento com os estudos, carteiras com diversos objetos e atitudes estranhas do contexto da aula, alunos dormindo durante a aula, conversa entre os alunos, celular tocando em cima da carteira. Do outro lado, os professores iniciam as aulas com atraso, terminam a aula sem ter desenvolvido o conteúdo planejado. Não há acompanhamento sistemático por parte dos professores do que produzem os alunos. Os alunos têm o hábito de fazer perguntas fora do contexto da aula. Em algumas situações o professor manda alunos para fora, perde a paciência e interrompe a aula para dar “sermão”, em toda a turma.

CONCLUSÃO E RESULTADOS ESPERADOS

O objetivo central de nossas pesquisas é desvendar a sala de aula, como condição para compreender e mudar a escola. De forma particular, interessa entender como se efetivam na prática a virada da escola para a perspectiva da inclusão.

O diferente, em todas as suas nuances, ainda não é tratado de forma particular, pois o que prevalece em nossa sociedade é a repressão do diferenciado em prol da uniformização. Theodor Adorno nos sinaliza que a escola deve ser um universo de igualdade, onde todos desfrutem dos mesmos direitos, que a sociedade necessita de uma educação que não naturalize as diferenças, mas que reconheça o direito de todos os diferentes (VILELA, 2005 a; 2005b).

Espera-se, que os resultados das pesquisas possam oferecer elementos - a partir da análise das relações decorrentes de formas curriculares concretizadas na aula - para uma reflexão sobre os processos educacionais que os professores e os alunos vivenciam no ensino básico, sejam eles de sucesso ou de insucesso, sejam eles de inclusão ou de exclusão na vida escolar.

Espera-se, também, contribuir para a formação de professores, pois a compreensão do currículo como o campo profícuo para se pensar as relações de mediação estabelecidas pelos sujeitos na escola, ampliando a possibilidade de um melhor entendimento sobre a realidade escolar e do conhecimento que ali é veiculado, tem implicações nas possibilidades de melhor qualificação e formação dos alunos, desafio colocado aos professores no cotidiano de seu trabalho no interior da sala de aula, de forma particular para que se efetive a educação inclusiva como condição para a vida social da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In.: KADELBACH, Gerd. Theodor Adorno: Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 a.
- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In.: KADELBACH, Gerd. Theodor Adorno: Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 b.
- ADORNO, Theodor W. Educação contra a barbárie. In.: KADELBACH, Gerd. Theodor Adorno: Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 c.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995
- _____. O que dizem as pesquisas sobre a sala de aula do 1º grau? In: Fórum Educacional n. 4. Out/dez. 1978b, pp. 83-91
- APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. São Paulo. Brasiliense. 1982.
- APPLE, Michael W; BEANE, James. (Orgs.). Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994
- BRASIL/MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.
- CONNEL, Robert W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In.: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (org.) Reestruturação curricular- teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, Editora Vozes 1995.
- CAPUTO, M.E.; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DELAMONT, Sara. Interação na sala de aula. Lisboa: Livros Horizontes, 1987.
- EDWARDS, Veronica. Os sujeitos no universo da escola. São Paulo: Ática, 1997.
- GARCIA, Regina de Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.(Orgs.) Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRUSCHKA, Andreas. Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurter Beitrage zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte N.5. Frankfurt/M : Johann Wolfgang Goethe-Universitaet, 2005.

GUIMARÃES, T. M. (Org.) Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Luiz Heron da Silva e AZEVEDO, José Clóvis de. Reestruturação Curricular. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO/BRASILIA . Relatório Delors. Educação, um tesouro a descobrir.1998.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In: MAFRA, Leila de Alvarenga e TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). Sociologia para Educadores dois: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005a.

_____. Educação Inter e transcultural: lições da Teoria Crítica para o Currículo. Anais do II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. UFP. João Pessoa, 2005b.

NOTAS

¹

Documentos de Pesquisa. (No caminho da construção de uma teoria da sala de aula: a unidade contraditória entre a prática pedagógica e a formação de pessoas no contexto da escola.) Universidade Frankfurt (GRUSCHKA, 2005).

² Mantemos intercâmbio com o referido grupo de pesquisa na Universidade de Frankfurt.

³ Projeto de Pesquisa de responsabilidade das Professoras Maria Inez Salgado de Souza e Rita Amélia Veixeira Vilela. Financiada pelo FIPE/Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas.

⁴ A professora Maria Inez Salgado e seu grupo de mestrandas, procuram desvendar as relações nas quais se desenvolvem os processos de recontextualização pedagógica de conteúdos escolares e proposições curriculares.

⁵ São as seguintes as pesquisas das alunas: Currículo e educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas especiais (Gláucia do C. Xavier);

O currículo e a sala de aula: Um olhar sobre as diferenças nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
(Ana Paula B. Maletta
);

A Juventude nas entrelinhas do Currículo: Inclusão e Exclusão de jovens numa escola da Rede Particular de Belo Horizonte.

(Juliana Aparecida S.Carneiro).

⁶ O livro didático é disponibilizado pelo Estado a todas as escolas de ensino médio da rede estadual, em MG.

⁷ Minas Gerais introduziu o tempo escolar de 9 anos para o ensino fundamental desde 2006.

PEDAGOGIA INCLUSIVA: O CURRÍCULO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM

POKER, Rosimar Bortolini (FFC/UNESP)

ASPECTOS HISTÓRICOS

As origens do pensamento curricular no Brasil podem ser localizadas nas décadas de 1920 e 1930 quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas ocorreram em nosso país. A pedagogia da época refletia as idéias propostas por autores americanos vinculados ao pragmatismo e também a teorias propagadas por diversos autores europeus. Por isso mesmo, os pioneiros da Escola Nova tentavam superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição da pedagogia enciclopédica presentes até então.

Até a década de sessenta havia diferentes tendências econômicas e políticas que influenciavam o discurso curricular no Brasil. Ao mesmo tempo que tentava-se a autonomia no processo de industrialização, eram estabelecidos acordos internacionais fortes. Além disso, havia uma preocupação com a eficiência e o planejamento da educação vinculada a questões sociais. Apesar do contexto ser dominado por uma doutrina liberal, já se vislumbrava uma ideologia mais crítica tendo Paulo Freire como o maior representante.

Com o golpe militar de 1964 ocorreram grandes mudanças no panorama político, econômico e ideológico do país, influenciando diretamente a educação. As perspectivas críticas desapareceram e a influência tecnicista americana se disseminou. Muitos acordos foram assinados com os Estados Unidos com o objetivo de modernizar o país. A tendência tecnicista em consonância com o discurso progressista dos militares passou assim a prevalecer.

Nos anos oitenta, paralelamente à grave crise econômica, a educação enfrentava o desgaste do fim da ditadura militar. A oposição se fortaleceu e se recompôs o movimento de massas. Trabalhadores e sindicalistas se organizavam em associações. Muitos eventos científicos que discutiam a situação da educação no país foram promovidos. Os educadores exilados pelo regime militar voltaram trazendo o questionamento à educação tecnicista instaurada no país.

No final dos anos oitenta, apesar de observar-se claramente a pedagogia crítica florescer, ainda havia no país um ensino básico de pouca qualidade. Prevalencia nas escolas o modelo tradicional de currículo, de forte influência tecnicista americana.

A partir de 1985, é que começou a mudar o enfoque da política educacional. José Sarney no documento intitulado Educação para todos, apontou para a universalização da escolarização que ainda não tinha sido atingida. Neste documento identifica-se o compromisso com a construção da democracia e da justiça social por meio da garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos.

Naquele período notou-se na esfera educacional a presença marcante de três tendências que permanecem até hoje: a Escola Nova, a Educação Popular e a Pedagogia dos Conteúdos. A Escola Nova e a Educação Popular fazem uma crítica severa ao conteudismo, apontando que a preocupação excessiva com a disseminação dos conteúdos limita a ação da escola, pois restringe-se à transmissão de conhecimentos. Escola-novistas e educadores populares enfatizam uma metodologia de ensino alternativa, democrática e significativa para o aluno, e afirmavam que a escola convencional não cumpria com seu papel de provocar a transformação social.

Diferentemente, os defensores da Pedagogia dos Conteúdos enfatizam a transmissão de conhecimento baseada no planejamento rigoroso dos conteúdos e a organização dos componentes curriculares divididos por áreas.

Segundo Saviani (1983 a), defensor da Pedagogia dos Conteúdos, subjacente à ênfase no conteúdo curricular está a crença em um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos. O conhecimento objetivo expressa as leis que regem os fenômenos naturais e sociais e que transcendem os interesses individuais ou de classe social. Assim, o conhecimento escolar pressupõe a existência de um conhecimento objetivo e universal e não pode ser outro que não a organização seqüencial e gradativa desse conhecimento.

Já a Educação Popular, de caráter eminentemente emancipatório, defende que as classes populares devem desenvolver um conhecimento que reforce o poder de resistência e luta do povo. Segundo Brandão (1986), a Educação Popular contribui para a produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de orientar e fortalecer a prática política dos movimentos populares no Brasil.

Sobre a organização curricular proposta pelos adeptos da Educação Popular, o eixo norteador parece ser as necessidades e as exigências da vida social do alunado e não as disciplinas ou conteúdos tradicionais.

No âmbito mundial, a partir de 1990, ocorreram encontros internacionais para se discutir e analisar a situação de exclusão social e educacional em que se encontravam crianças e jovens de várias regiões do mundo. A partir dessas reuniões, que tiveram a participação de representantes de vários países, entre eles o Brasil, foram elaborados importantes documentos que vieram subsidiar, depois, a legislação brasileira. Tais documentos defendem uma perspectiva de educação baseada nos princípios de uma sociedade democrática, de uma sociedade inclusiva.

Em 1990 é promulgada a Declaração de Jomtien, na Tailândia. Nela, os países relembram que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens do mundo inteiro. Além disso, reconhece-se que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades sendo um elemento que pode contribuir para um mundo melhor.

Em 1994, o Brasil também participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha. Nela, o Brasil se propôs, até o ano de 2015, a garantir o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental,

sendo este gratuito e obrigatório. Para tanto, comprometeu-se a transformar os sistemas de educação em sistemas inclusivos, o que significa em termos curriculares que os sistemas devem ser planejados e os programas de ensino organizados de forma a considerar as diferentes características e necessidades de aprendizagem do alunado.

Nesse sentido, as crianças com Necessidades Educacionais Especiais e, dentre elas os alunos que têm deficiência, passam a ter a garantia de uma pedagogia diferenciada capaz de identificar e atender às suas necessidades, proporcionando-lhes condições de aprender como os outros alunos. A escola precisa assim ser redimensionada numa forma de organização e funcionamento diferenciados, capaz de atender plenamente tais objetivos.

Isso começa a acontecer no Brasil, a partir de 1988, com a aprovação da nova Constituição Federal que assume, formalmente todos os princípios apresentadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ou seja, reitera-se que toda pessoa tem direito à educação que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos no ensino fundamental. Além disso, a Constituição aponta que a educação deve ter como objetivo a plena expansão da personalidade humana, favorecendo a compreensão, a tolerância, o direito do sujeito de participar da vida cultural e o direito à liberdade e a vida digna.

Em 1990, influenciado pelo movimento mundial de inclusão social e educacional, é promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Firmam-se os princípios de que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A partir de 1990, tendo em vista a situação da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), que visava a recuperação da escola fundamental, com o compromisso com a equidade e com a qualidade, bem como com a avaliação contínua dos sistemas escolares.

No Plano Decenal de Educação aponta-se a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros curriculares capazes de orientar ações educativas do ensino, de maneira a atender aos ideais democráticos previstos na Constituição Federal.

Outro importante documento aprovado em 1996 foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com ela, consolidaram-se idéias previstas nos documentos anteriores, reiterando-se a ampliação do dever do poder público. Aponta que os municípios brasileiros devem assumir a responsabilidade da universalização do ensino para os sujeitos de 0 a 14 anos de idade, de forma a implementar na sua realidade, uma educação baseada na inclusão, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O ensino proposto pela LDB atende ao objetivo maior do ensino fundamental que é oferecer a todos a formação básica para a cidadania, com base em uma sociedade inclusiva. Em síntese, pretende-se efetivar uma educação democrática.

Em consonância com os instrumentos legais mencionados acima, tornou-se urgente para o Ministério da Educação a elaboração de documentos norteadores de um currículo para todo o território nacional, para todas as escolas brasileiras, visando superar o modelo de escola

tradicional que, de certa forma, era segregatória com alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas e com alunos com deficiência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997 foram elaborados para serem um referencial para a Educação Fundamental de todo o país, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, políticas, de forma que a educação passou a atuar no processo de construção da cidadania, baseada em princípios democráticos.

Os estudos que deram base para a elaboração dos Parâmetros demonstravam que nas décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira era a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola. Entretanto os índices de repetência e de evasão eram consideráveis, o que evidenciava uma insatisfação com o trabalho realizado pela escola. As altíssimas taxas de repetência e evasão, principalmente nas regiões mais pobres do país, demonstravam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais de garantir a permanência do aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, todos os alunos devem ter acesso à totalidade dos recursos culturais relevantes para que possam intervir e participar da vida social. Torna-se fundamental também o domínio da língua falada e escrita, o raciocínio matemático, a organização espacial e temporal do mundo e dos acontecimentos, os princípios da explicação científica, a arte, e outros aspectos que se impõem na vida contemporânea como discussões sobre a dignidade e igualdade de direitos e a importância da solidariedade.

Observa-se assim que a escola precisa assumir-se como espaço de construção de significados éticos e morais, visando a preparação para a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com a saúde e com o corpo, a preservação do meio ambiente, o conhecimento de novas tecnologias e linguagens, entre outros.

As novas relações entre conhecimento e trabalho exigem do sujeito a capacidade de iniciativa e inovação, ou seja, é preciso “aprender a aprender”. A educação fundamental deve capacitar o aluno para assumir um processo de educação permanente.

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

De acordo com o que foi apresentado, verifica-se que a opção por um modelo de currículo está atrelada ao contexto político, social e econômico da realidade do país. A história do currículo no Brasil demonstra esse fenômeno.

Entretanto, é preciso ressaltar que essa relação direta entre currículo e realidade acontece no âmbito do “modelo” de currículo previsto para ser implementado, ou seja, no âmbito do currículo ideal apontado pelos órgãos governamentais responsáveis pela Educação do país.

De fato, na escola, no cotidiano das salas de aula, isso pode não acontecer, ou seja, existem outros aspectos que podem influenciar mais a ação pedagógica do que a abordagem de currículo proposta pelo Ministério da Educação. Há assim um distanciamento ou mesmo uma incompatibilidade entre o que a escola se propõe a fazer em termos curriculares e o que, de fato,

as diretrizes curriculares nacionais apontam.

Em muitas situações a ação pedagógica do professor tem base epistemológica diferente daquela proposta no currículo oficial. A proposta do professor é diferente, assim, daquilo que, necessariamente, a escola e os professores deveriam seguir.

Basicamente existem três grandes tendências que influenciam a organização do currículo no Brasil. A pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e a pedagogia crítico-social, que se subdivide em duas: a pedagogia libertadora e a pedagogia dos conteúdos.

A pedagogia tradicional é uma proposta de educação centrada basicamente no professor, que detém o conhecimento e, por isso mesmo tem a função de transmiti-lo ao aluno para que ele prepare-se para, futuramente, inserir-se na sociedade e no mercado de trabalho. Nela a metodologia utilizada baseia-se na exposição oral dos conteúdos previamente selecionados e planejados independentemente do contexto escolar. O currículo baseia-se em conteúdos do ensino que correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas.

Embora a escola vise a preparação para a vida, na pedagogia tradicional, não se estabelece conexão entre os conteúdos a serem ensinados e os interesses dos alunos e não se considera o significado que os alunos atribuem a esses conteúdos. O pressuposto epistemológico que fundamenta essa concepção tradicional de escola e de currículo baseia-se na abordagem comportamentalista, com uma escola de postura conservadora. O professor é tido como a autoridade máxima, um organizador de conteúdos e estratégias de ensino.

Inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, a pedagogia tradicional ou comportamentalista, proliferou-se nos anos 70 por influência americana e até hoje está presente não só na organização do currículo, como também em muitos materiais didáticos.

A pedagogia renovada é uma concepção que inclui várias tendências ligadas a Escola Nova. O princípio norteador dessa pedagogia é a valorização do sujeito como ser livre, ativo e social. O enfoque da atividade escolar recai assim sobre o aluno considerado ser ativo, curioso e inventivo. Considera-se o processo de aprendizagem como sendo mais importante do que o próprio ensino. A aprendizagem por descoberta é enfatizada, pois entende-se que a aprendizagem parte do interesse e necessidade do sujeito que, por meio da experiência, descobre o mundo e, conseqüentemente, descobre-se a si mesmo.

O papel do professor é de facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno. O professor deve organizar situações de aprendizagem adaptadas às condições cognitivas dos alunos, para que estes desenvolvam plenamente as suas competências. O pressuposto epistemológico que fundamenta essa abordagem teórica é a abordagem cognitivista.

Segundo Mizukami (1986):

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc. e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo

que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. Autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia. (Mizukami, 1986, p.71)

Outra tendência pedagógica que apareceu nos anos 70 com o fim da ditadura militar, e continua presente até os dias de hoje, é a pedagogia crítico social. É uma pedagogia que se baseia numa perspectiva histórica e social. Nela, a educação é vista como estando a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo como objetivo a transformação do sujeito e a superação das desigualdades existentes na sociedade.

Opondo-se ao modelo tradicional de ensino, a abordagem crítico-social firma-se no meio educacional com base em duas vertentes: a pedagogia libertadora e a pedagogia dos conteúdos.

Na pedagogia libertadora ou Educação Popular, a atividade escolar se pauta basicamente em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata. O currículo é definido, assim, pelo próprio grupo. O papel do professor é de apenas coordenar as atividades que organiza junto com os alunos.

Segundo Paulo Freire (1977 a):

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Freire, 1977 a, p.42)

De acordo com a perspectiva sócio-histórica (libertadora) o homem só poderá participar ativamente da história e da sociedade, transformando a realidade. Precisa tomar consciência dessa sociedade e da sua capacidade para transformá-la. A tomada de consciência constitui, assim, o objetivo primordial da educação. É preciso que o processo educacional provoque no sujeito o espírito crítico, a reflexão, comprometida com a ação transformadora.

Sua atuação é mais ampla e complexa, pois considera o contexto histórico e político da sociedade e os interesses dos sujeitos inseridos em determinada realidade. Por isso mesmo, ela se constitui como uma pedagogia problematizadora ou conscientizadora, diferente da educação bancária prevista na abordagem tradicional.

A dialogicidade é a essência dessa abordagem. Professor e aluno, numa relação horizontal, participam conjuntamente do processo educacional. Cabe ao professor criar condições para que, com os alunos, superem situações problematizadoras vivenciadas por aquela realidade social. Daí a importância do diálogo. O currículo é assim construído pelos sujeitos participantes dessa ação educativa.

Já a pedagogia dos conteúdos que também se fundamenta na abordagem crítico-

social, surge no final dos anos 70 e início da década de 80. Apesar de compartilhar de idéias comuns à pedagogia libertadora, faz severas críticas a essa pedagogia devido a pouca importância que dá ao aprendizado dos conteúdos já elaborados, ou seja, ao acervo cultural da humanidade.

Para a Pedagogia dos Conteúdos, a escola é importante para a prática social, tem contribuição relevante a dar, mas reconhece que não tem o poder de mudar a sociedade. Os defensores da pedagogia dos conteúdos acreditam que o papel da escola é justamente socializar, difundir o conhecimento elaborado pela humanidade, sendo apropriado cada vez mais, por parcelas cada vez maiores dos alunos das camadas populares.

Segundo Mello (1981):

É preciso não esperar da escola aquilo que ela não pode e talvez não deva dar. Seu papel diz respeito primordialmente à transmissão e apropriação do conhecimento, não à formação da consciência revolucionária. Esta última há que ser forjada, também e principalmente, em outras instâncias práticas e teóricas da movimentação do social. Mas também não vamos subestimar aquilo que a escola pode e deve dar: os pré-requisitos necessários ao domínio da comunicação do pensamento abstrato, um modo mais organizado e consistente de entender a natureza e o social". (Mello, 1981, p.89 e 90)

O professor nessa perspectiva assume o papel de mediador-diretivo em relação ao aluno. Promove situações para que passe progressivamente da experiência imediata e desorganizada que possui para um estágio mais avançado de conhecimento sistematizado, superando a sua visão ingênua.. O currículo é entendido como o conjunto de conteúdos, de saberes sistematizados e elaborados que a escola tem a obrigação de transmitir aos alunos. Essa é considerada a atividade principal da educação escolar.

Analisando-se as diferentes tendências pedagógicas, observa-se que em um dado momento da história a pedagogia assumiu mais um viés psicológico, em outro, um viés mais sociológico e político, e em outros, tentou-se a integração de diferentes abordagens. Isto porque se constatou que não é mais possível deixar de se preocupar com o domínio de conhecimento sem vinculá-lo a participação crítica na sociedade, e à possibilidade dada ao aluno pela educação, formando sujeitos críticos e participativos.

Deve-se considerar também todos os avanços nas pesquisas sobre psicologia e epistemologia genética que permitiu a compreensão mais detalhada do processo de construção do conhecimento.

Conclui-se assim, que as tendências pedagógicas que marcaram a história da educação brasileira nas últimas décadas influenciaram a elaboração dos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação em 1997.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram diferentes aspectos ressaltados por estas tendências pedagógicas.

Constata-se que, de um lado os Parâmetros consideram a participação do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Entende-se que é o aluno que atribui significado aos

conteúdos de acordo com os seus esquemas cognitivos.

Por outro lado, entende-se a escola como o lugar de formação do sujeito consciente e crítico e, por isso mesmo, os conteúdos desenvolvidos precisam estar relacionados com a realidade do aluno, proporcionando, a partir do desenvolvimento dos conteúdos curriculares, condições do dele alcançar cada vez mais um conhecimento elaborado e crítico de si mesmo e do mundo.

Em síntese, os atuais Parâmetros Curriculares tentam assumir uma proposta que abarca diferentes elementos das diferentes tendências de forma a tornar-se uma proposta que proporciona o desenvolvimento pleno de seus alunos.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais ao atender às exigências do contexto social e político do Brasil expressam, explicitamente, uma opção por um currículo que atende aos princípios da Educação Inclusiva.

Isso significa que os sistemas educacionais, bem como as escolas, devem ser organizados de forma a atender a diversidade do alunado, ou seja, devem proporcionar condições para todos os alunos, independentemente de suas condições sensoriais, intelectuais, motoras, emocionais, sociais, econômicas, aprenderem. Isso implica, necessariamente, uma mudança de concepção à respeito da prática pedagógica do professor.

Uma ação pedagógica capaz de atender às necessidades educacionais de cada aluno oferecendo-lhe condições de desenvolvimento de seu potencial máximo, precisa ser adequada às condições de aprendizagem de cada um. Nesse sentido o ensino não pode ser homogeneizador. Ao contrário, é necessário que se faça um diagnóstico a respeito da situação escolar do aluno, por meio de uma avaliação pedagógica diferencial e, a partir daí, seja elaborado um currículo adequado que considere as suas limitações e valorize as suas potencialidades. Afinal, a escola passa a ser, primordialmente, o lugar do aprender, de acordo com as possibilidades, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um.

Mas, infelizmente, isso ainda não vem ocorrendo, de fato, na maioria das escolas públicas brasileiras. A exclusão, agora velada, ainda persiste. Apesar da política nacional da educação basear-se explicitamente na perspectiva inclusiva e os documentos oficiais também se pautarem nessa direção, a ação e a prática pedagógica de alguns gestores e professores não é compatível com esse modelo.

Tal realidade vem provocando uma situação de conflito dentro das escolas. Passa a existirem duas lógicas que permeiam todo o funcionamento da unidade escolar: uma que se vincula ao que se refere ao “oficial da escola” e outra que se refere ao “oficioso da escola”.

O “oficial” é o que a escola e seus professores deveriam fazer, conforme os documentos oficiais apontam. O Projeto Político Pedagógico, bem como os planejamentos anuais, e mesmo os planos de aula elaborados pelos professores demonstram essa tendência. Nestes

documentos observa-se a preocupação com a escola inclusiva, com o atendimento às necessidades do aluno, com a formação global do aluno, com a comunidade, com a organização dos conteúdos a partir dos interesses dos alunos, com metodologias diferenciadas, etc.

O “oficioso” é o que a escola e seus professores fazem, constitui-se no cotidiano cruel da maioria das escolas públicas brasileiras. Esta ação da escola reflete, de fato, mesmo que inconscientemente, o que os gestores e professores acreditam.

Mas de onde vem essa forma de pensar e agir que muitas vezes é incompatível com a proposta oficial?

Elas refletem as concepções de ensino e de aprendizagem dos educadores que estão calcadas na sua formação e no seu percurso profissional, nas suas experiências de vida, na ideologia que compartilha com seu grupo social e, também, nas tendências pedagógicas vigentes.

São estas concepções que definem a compreensão dos gestores e professores sobre o seu papel enquanto educador, sobre o papel do currículo, sobre a metodologia e estratégias de ensino que utiliza, sobre como encara a função da escola, sobre a organização do espaço físico da sala de aula, o estabelecimento de regras, as formas de avaliação e até os conteúdos a serem trabalhados.

Conclui-se, assim que a atual conjuntura educacional do Brasil precisa ser redefinida pois, apesar de existir documentos oficiais que apontam para a defesa da implementação de um sistema educacional inclusivo, observa-se que as escolas e os professores ainda não assimilaram definitivamente tal modelo pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, C.R. O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular. 2 ed, Campinas-SP : Papyrus, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1997.
FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 4 ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977^a

LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública. São Paulo : Cortez Editora, 1985.

MELLO, G.N. Ensino de 1º Grau: direção ou espontaneismo? In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981, 36:87-110.

MIZUKAMI, M.G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo : EPU, 1986.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (O pomo da discórdia e o fruto proibido), Educação & Sociedade, 1983^a, nº 15, pp.11 – 143.

LEITURAS DO DESENHO INFANTIL: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS

ANANIAS, Juliana (aluna Programa Pedagogia Cidadã); WHITAKER, Dulce (FCL-UNESP); WHITAKER¹, Marisa; Azevedo¹, Tânia; Almeida, Vera Lia de (1 FE/G-UNESP).

INTRODUÇÃO:

Violência Doméstica em crianças se expressa de quatro formas: A violência física ocorre quando o agressor faz uso da força física e provoca dor ou lesão corporal, chegando até em situações de homicídio. A sexual são atos ou jogos sexuais, relação heterossexual ou homossexual, cujo agente agressor se utiliza ameaças, violência física ou indução de sua vontade, violando as integridades físicas, morais ou psicológicas da criança com finalidade sexual. A violência psicológica é a interferência do adulto, produzindo um padrão de comportamento destrutivo. São atos que resultam em dano à saúde mental da criança, ferindo sua integridade psíquica. As formas mais conhecidas são: Ameaças de morte ou de agressões; Humilhação pública ou privada, em que a criança é alvo de vexame, castigos públicos, xingamentos e outras atitudes; Afastar a criança de sua experiência comum a sua idade e meio social; Tortura psicológica, infundindo medo à criança, ameaçando-a de confinamento, impedindo brincadeiras, isolando-a, etc.; Exposição indevida da imagem da criança, através de fotos e jornais; Uso não autorizado de fotografias para fins comerciais, ideológicos ou políticos. Negligência é privar a criança de algo que necessite, quando isso é essencial ao seu desenvolvimento físico, social, psicológico, moral, cognitivo, omissão em termos de cuidados básicos como privação de medicamentos, alimentação, educação escolar etc. Outro tipo de negligência, talvez a mais grave é o abandono, que se caracteriza pela ausência dos pais ou responsável pela criança.

A Constituição Federal em seu Artigo 227, diz que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

O Artigo 5º Estatuto da Criança e do Adolescente diz que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

Mesmo consagrado em lei, em todas as camadas sociais existem casos de violência doméstica praticados contra crianças. Segundo dados do Ministério da Justiça, o Brasil registra por ano cerca de 50 mil casos. A estimativa é que esses dados representam apenas 10% do total

efetivamente existente, uma vez tratar-se de violência que ocorre dentro de casa e o silêncio das vítimas e seus familiares, com argumentos de não prejudicar a imagem da família ou, até mesmo, para não piorar ainda mais a situação violenta existente, os familiares justificam, erroneamente, por que as notificações não são feitas.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: QUESTÕES ACADÊMICAS

No documento produzido no encontro Ibero Americano dos Chefes de Estado em 2000, observam-se metas para melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes da região. No entanto, no que se refere à Violência Doméstica WESTPHAL (2002), ao analisar este documento, declara a evidência da interpretação dos Chefes de Estados em “partilhar da falsa crença de que essa qualidade depende fundamentalmente da pobreza como violência estrutural”.

Alguns pesquisadores pontuam os principais obstáculos para o estudo do tema embasados nos trabalhos de BRONFERBRENNER (1979), BELSKY (1980) e OCHOTORENA (1988), tendo como pressuposto: As forças ambientais, as características do agressor e as características da criança ou do adolescente vítima atuam de maneira dinâmica e recíproca; A realidade familiar, a realidade social e econômica e a cultural estão organizadas como um todo, como um sistema, composto por diferentes subsistemas que se articulam entre si de maneira dinâmica; e A violência resulta da determinação múltipla de forças que atuam na família, no indivíduo, na comunidade e na cultura que este indivíduo e a família estão implicados.

Estes trabalhos representam uma tentativa de superação de modelos unidimensionais, embasados no pressuposto de que a Violência Doméstica seria desvio ou doença de natureza individual ou social. É o modelo que estuda a Violência Doméstica de forma linear, sem fazer relações com outros fenômenos sociais.

O modelo interativo pretende superar a fragmentação e o “simplismo” do modelo unidimensional. No modelo interativo busca-se analisar fatos como os sistemas econômicos, políticos, sociais e também fatos mais pessoais como a história de vida dos pais, estrutura e funcionamento familiar, porém ainda considera o homem como sujeito produtor e reproduzidor dessa história.

GAMBOA (1989) argumenta que esse modelo interativo está longe de ser satisfatório, pois se apóia no mesmo marco referencial dos modelos unidimensionais. Não se aplica a esse modelo uma pesquisa empírica, não se considera o homem como agente que não só interage com o meio, mas que também produz e reproduz história, indicando as seguintes críticas:

“Quanto à lógica interna permite apenas “fotografar” a realidade, fornecendo uma visão estática, ainda fragmentada e mascarada. Sem relevar o caráter dinâmico e histórico do homem na sociedade. Além disso exige uma fragmentação da realidade, deixa de enfatizar a importância da relação interativa e socializadora para a compreensão do fenômeno Violência Doméstica. Desconsidera a idéia do homem como sujeito ativo, ser histórico social, transformador

da realidade, visão que só numa perspectiva crítica permite resgatar.”

Ainda no que se refere aos obstáculos, é necessário mencionar a conceituação do fenômeno Violência Doméstica segundo DEMO (2002):

“O discurso sobre a questão da violência doméstica contra crianças e adolescentes – em nível nacional e internacional – revela uma utilização indisciplinada de termos, alguns mais, outros menos populares.”

A partir de algumas denominações, é possível refletir sobre o significado e o sentido de cada um. Abuso, agressão, castigo, disciplina, maus-tratos, violência, violência doméstica, vitimização doméstica.

A díade disciplina/castigo é a mais antiga e de maior tradição em termos de educação infantil. Ela se mostra inadequada, pois não se preocupa em ver no geral, destaca apenas parte da verdade dos fatos, já que deixa de fora a agressão sexual e explicita a gravidade das formas de “disciplinamento” e castigo. Maus-tratos e agressões colocam a problemática em termos meramente morais, como se fosse uma questão de bondade ou maldade individual. Abuso e vitimização constituem termos mais adequados na medida em que designam os dois pólos de uma relação interpessoal de poder. O adulto, mais forte é o ponto do abuso e o lado infantil o ponto da vitimização, o mais fraco.

Esses dois termos, abuso e vitimização, segundo o olhar de DEMO (2002), indicam as duas faces do mesmo problema. No entanto, esse autor afirma que violência e violência doméstica formam o campo que melhor define o fenômeno, pois por violência entende imediatamente como uma relação hierárquica de poder e opressão.

Ainda relativo aos obstáculos para compreensão do fenômeno, percebe-se a necessidade de definições de políticas públicas e maior atenção aos programas de formação profissional e conscientização comunitária. Esse é o objetivo do Laboratório de Estudos da Criança da USP (LACRI) do Instituto de Psicologia da USP. O LACRI vem se propondo a enfrentar o desafio de construir uma teoria crítica na área da Violência Doméstica contra crianças e adolescente. O pressuposto fundamental é que a compreensão da díade infância e violência doméstica só podem ser conseguidas a partir das determinações estruturantes do desenvolvimento histórico objetivo, sendo duas essas determinações: Uma que decorre das condições materiais de existência, responsável pela estruturação das sociedades humanas em classes; e a outra que decorre das relações de poder, responsável pela detenção de poderes. Outro pressuposto do LACRI parte das interações entre genes, condições ambientais e experiências vividas. Enfim, os pesquisadores vinculados ao LACRI buscam realizar de um modelo explicativo histórico-crítico, multicausal e sociopsico-interacionista depende da realização de muitas investigações.

AZEVEDO e GUERRA (2000) retratam o estudo de S.de Assis com jovens que cumpriam medidas socio-educativas em internatos, analisando e indicando as principais características: Baixo nível de escolaridade; Convivência, desde a infância, com problemas

emocionais e financeiros; Ausência de estrutura familiar estável e distanciamento da figura paterna ou materna; Relacionamentos familiares marcados por agressões físicas, emocionais e abandonos. Em suas conclusões o trabalho relata que estes jovens apresentam comportamentos diferenciados, todos com baixo rendimento escolar ou oscilação desse rendimento.

Infelizmente o problema da Violência Doméstica é tratado de forma distanciada, muitas vezes como responsabilidades dos pais e da polícia e não como caso de direito, justiça, educação e saúde. Ele deve ser tratado por todos setores que formam nosso sistema social, envolvendo o educacional, justificando assim a sua reflexão e inclusão nos cursos de formação de educadores.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho iniciou-se com a proposta de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso pela aluna Juliana Ananias, concluinte do Curso de Pedagogia do Programa Institucional da UNESP “Pedagogia Cidadã”, relatando suas experiências como educadora e conselheira eleita junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da Cidade de Aparecida no período de 1999 a 2001. Analisando os relatórios estatísticos de atendimento do período no Conselho Tutelar, identifica-se ocorrências de violência doméstica contra crianças. Algumas apresentadas e/ou solucionadas graças à atuação do professor responsável pela criança que tomou a iniciativa de pedir auxílio ao Conselho de Direito e Conselho Tutelar.

Destaca-se aqui o depoimento da aluna na fase intermediária da execução do projeto.

“Naquela época eu não me envolvia de forma direta com o assunto, mas durante as reuniões mensais dos conselheiros tutelares e conselheiros de direito, falávamos dos casos que tinham sido solucionados e de outros que ainda buscávamos soluções. Naquele momento eu não tinha uma visão da dimensão do papel do professor na vida dessa criança que sofre a violência doméstica, não só como educador. Durante a produção desse trabalho, enquanto lia sobre o assunto, algumas situações me vinham na lembrança e tudo que estava escrito de forma técnica parecia que se materializava nas experiências observei durante o trabalho no Conselho de Direito..”

Pressupostos apontam para uma possibilidade do professor sondar para diagnosticar se o aluno sofre ou sofreu algum problema familiar de natureza violenta com apoio de outros profissionais e com o emprego de atividades lúdicas e de criação, para que o mesmo relate suas experiências e observações sobre seus sentimentos, sem preocupação com a ocultação.

A atividade escolhida para a pesquisa de campo foi elaboração, no ambiente escolar, de desenho que retratasse a família e a relação que a criança tem com ela.

A definição da faixa etária das crianças pesquisadas partiu de dois questionamentos contraditórios: a preocupação de não conseguir resultados com crianças maiores, já que estas poderiam ocultar informações ou símbolos importantes nos seus desenhos e a possibilidade das

crianças menores não conseguirem produzir informações ou símbolos importantes através de seus traçados, dificultando a identificação dos sinais necessários para análise. Optou-se por observar e aplicar a pesquisa com crianças de diferentes idades entre 3 e 9 anos. Nesse trabalho serão apresentados e discutidos alguns desenhos das crianças de 9 anos, por apresentarem traçados mais evidentes e dados suficientes para uma posição conclusiva sobre o tema proposto. Durante a execução dos desenhos a pesquisadora fazia discretas intervenções documentadas, com objetivo de motivação através de elogios e questionando alguns traços considerados.

A segunda preocupação com a validação da pesquisa foi à seleção da sala de aula adequada para realização do trabalho. Inicialmente aproveitaram-se os ambientes escolares onde a pesquisadora realizava seus estágios supervisionados de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os primeiros desenhos, de natureza livre que retratava o ambiente escolar, foram elaborados com muitos enfeites, bem coloridos, alguns com flores ou até mesmo com escritos e dedicatórias à pesquisadora. Descartou-se esta iniciativa pois os desenhos revelavam que a pesquisadora foi tratada como visita, sem intimidade com os alunos, já que na sala já havia a figura do professor. Numa segunda tentativa o professor da sala fez a mediação da solicitação dos desenhos, mantendo-se a presença da pesquisadora na sala e suas intervenções individuais.

Um segundo grupo de crianças freqüentavam o Programa Escola da Família, cujas atividades eram orientadas pela pesquisadora. Neste caso os desenhos foram executados com maior naturalidade. O contato semanal durante um ano e meio com a pesquisadora possibilitou conhecer melhor a realidade das crianças, favorecendo observação e compreensão dos traços.

O ambiente para aquisição dos desenhos foi preparado igualmente desde o desenvolvimento de atividades de socialização, em três encontros, e sempre envolvendo a elaboração de desenhos. As crianças receberam folhas de papel A4 em branco e uma caixa coletiva cheia de lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera e lápis preto. Foram coletados 182 desenhos com crianças entre 3 e 9 anos, entre eles 53 são de crianças de 9 anos. A tabela 1 sintetiza o universo pesquisado.

Tabela 1:

DESENHOS	Escola Particular	Escola Pública	TOTAL
Coletados	64	118	182
Assência do pai	22	101	123
Com cores	47	54	101
Sem cores	17	64	81
Síntomas de Violência Doméstica	00	03	03
Violência Doméstica comprovada	00	01	01

Dos 182 desenhos coletados, 65,6% não apresenta a figura paterna. A riqueza dos detalhes encontrados foi surpreendente. Nas entrevistas com os docentes das salas muitos passaram despercebidos.



Desenho 01

Desenho típico de criança feliz. Coração, sol risonho, cores e família com os pés no chão (grama estilizada). Movimento dos braços, todos acenando. Harmonia nas cores das roupas, alternando azul e vermelho. O desenho capta a felicidade e convivência adequada entre os membros da família.



Desenho 02

O desenho 02 mostra que a menina reina sobre toda a família, incluindo gato e cachorro. A mãe com coração desenhado na saia. Há um padrasto que está bem desenhado e todos carregam balões em suas identificações, até o vovô e os animais. Desenho com contorno colorido e rostos risonhos.



Desenho 03

Criança de escola pública. Família de mulheres de expressões felizes. Os detalhes desenhados com perfeição. A mãe foi desenhada como se estivesse flutuando. Perguntado sobre esse detalhe, a criança afirma que a mãe é quem manda na casa. A criança mora com a mãe, a avó e com a irmã. Perguntado sobre o pai, ela relata que ele mora com uma tia. A figura paterna não parece fazer falta. As pessoas estão felizes e se o pai não foi desenhado é porque não faz parte do conjunto que vive nesse lar.



Desenho 04

Desenho com muitas cores, todos felizes, até o sol sorri. Cores, flores, grama, estilizada, mas a criança desenhista não fez sua família e sim seus amigos, inclusive o cachorro. Quando entrevistada, contou que mora com mãe e que o desenho ficaria muito pequeno, então preferiu fazer seus amigos. Perguntada o porquê do cachorro com seis patas e ela confusa sorriu. O fato de não ter desenhado a mãe é algo que provoca estranheza, necessita ser investigado.



Desenho 05

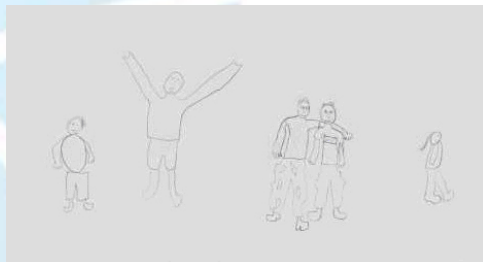
Este é um dos melhores desenhos no que se refere à reprodução da figura humana. A figura mais caprichada é o pai. A mãe em segundo plano. O desenho representa família padrão, pai protetor que dá braço à mãe e coloca o outro braço à volta do ombro de um dos filhos. A única desarmonia é a aparente solidão do menino. Aparece em outro plano e não lhe dão a mão. Está com um boné, aba de lado (seu estilo de se vestir). O desenho sugere problemas entre os irmãos, merece ser investigado.



Desenho06

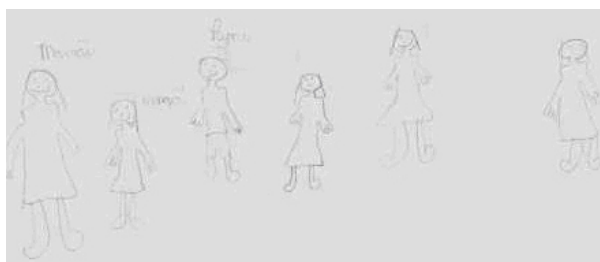
O desenho 06 apresenta-se sem enfeites e uso de cor. Mãe grande e sorridente. Falta o pai. Cabelo do menino menor é parecido com o da mãe. Olhos vazios. Na entrevista o menino afirmou que a mãe trata o irmão menor de maneira mais atenciosa, indo às reuniões da

escola deste, o que não acontece com ele. Caso de violência doméstica mais simbólica do que concreta, provavelmente negligência por parte da mãe. Merece investigação.



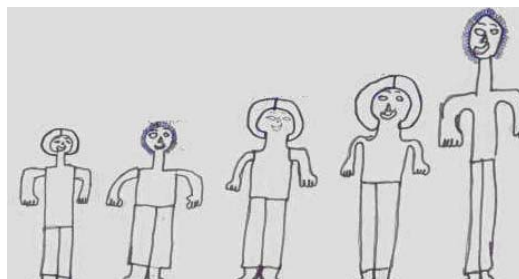
Desenho 07

O menino se desenhou de braços abertos, com dois irmãos mais novos representados no desenho. A irmã está na posição de perfil e de costas. O casal abraçado são seus pais. Segundo a criança, foram desenhados assim porque vivem juntos e saem muito, justificando desenho de roupas elaboradas. A criança se desenha em destaque e com os braços abertos. Na saída dos pais a criança retrata que cuida dos irmãos. Hipótese de negligência. Quando questionado porque de desenhos a irmã de lado, afirma que ela tem vontade de ser modelo. Isso sugere interpretação que ela pretende tomar “caminhos diferentes”. Mesmo não fazendo relação com a informação dada e o desenho, percebeu-se que ele tem carinho pelos irmãos.



Desenho 08

Criança de escola particular. Figuras pobres, quase sem cabelos e roupas sem detalhes, sem cores. A mãe e duas mulheres maiores que o pai.. Na entrevista a criança declarou que ela não se desenhou. Representou mãe, pai, irmã e duas amigas. Quando questionada sobre o porquê, afirmou que não foi pedido para fazer desenho dela e sim da sua família. Essa singularidade, retratando sua exclusão, foi retratada para escola e deve ser investigada pelo psicólogo.



Desenho 10

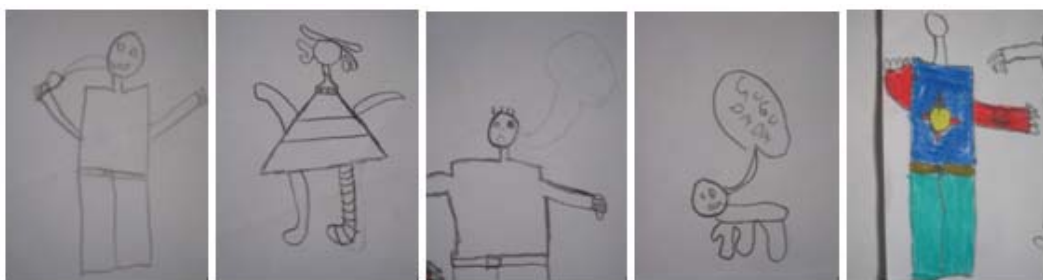
Desenho sem cores, sem enfeites e com figuras extremamente rígidas. Retrata uma família-padrão. O pai é o maior. O desenho sugere padrões rígidos de comportamento, se

refletindo nas formas quadradas das roupas e dos cabelos em círculo, bem arrumados. Entrevista com a criança, verificou-se que a família segue padrões rígidos, com hora para comer, estudar e brincar. Caso faça alguma coisa fora do horário o pai o coloca de castigo. Perguntado sobre o castigo afirmou que depende do jeito que o pai chega do serviço: quando nervoso, o castigo é dado com cintadas e quando está calmo só o xinga de “marginal” e proíbe a brincadeira por um dia. Nesse caso constata-se dois tipos de violência doméstica: física caracterizada pelas cintadas; e psicológica expressa por injúria contra a criança.



Desenho 11

Aqui há sintomas claros de violência doméstica. Rostos vazios, apenas um personagem colorido. Família em dispersão. Mãe única sem dedos. O pai não tem pés e a mãe tem, embora machucada. A criança desenhou sua mãe com uma das pernas engessada. O pai está bebendo, com uma garrafa na mão e acima da figura que o representou fez um balão com a frase: “levei um murro”, que tentou apagar, deixando vestígios, indicando auto-censura. Antes de entrevistar essa criança a pesquisadora procurou a psicóloga da escola. A mesma fez uma visita à casa da criança e conversou com a mãe, constando que o menino realmente vive em um clima violento em casa. O homem representado por ele é o padrasto. A figura que desenhou com uma das pernas engessada é a mãe que foi machucada pelo companheiro que a chutou, resultando num tombo e fratura do pé. A única figura colorida (parecida com o super-homem) é o irmão de 14 anos, seu cuidador. O caso desta criança foi encaminhado pela psicóloga ao Conselho Tutelar para as providências e os cuidados necessários.



Detalhes do desenho: padrasto ingerindo bebida, mãe com perna engessada, menino que escreveu e tentou apagar, criança recém-nascida e irmão mais velho

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade social mostra que uma das situações mais graves e freqüentes de exclusão, vulnerabilidade e risco social em que são envolvidas crianças e adolescentes são as situações de Violência Doméstica, pois ainda nos dias de hoje esse é um mal mantido entre as paredes dos lares, omitido pelos que poderiam ajudar a evitar ou pelo menos contribuir na erradicação do problema. Quem sofre tem medo de falar, mas o maior culpado de tanta violência é mesmo ele, o medo. Medo que mantém impune e fazem cada dia mais vítimas desse mal social.

A sociedade debate com propriedade questões relativas a infância pobre, prostituída, meninos de rua, violência urbana, tráfico de armas e drogas, entre outros problemas sociais que estão presentes no dia a dia e envolvem crianças e adolescente de ambos os sexos, etnias, religião e condições sociais, mas são raros os debates acadêmicos sobre a mais escondida das violências, talvez a que geram todas as outras, aquela que ocorre no ambiente familiar.

Destacamos aqui as declarações, quase um desabafo, da aluna Juliana Ananias às professoras da UNESP orientadoras do Programa Institucional “Pedagogia Cidadã”.

“Acredito que este meu trabalho foi de grande importância para minha formação e, sobretudo pela minha experiência como docente e conselheira do Conselho Tutelar, considere necessário fazer um levantamento sobre um problema sério e presente no dia a dia do professor. Problema este que na maioria das vezes fica imerso na sociedade, sendo calado, quando na verdade não cala nunca. Após a conclusão deste trabalho deixo um pedido de socorro. Precisamos falar sobre esse assunto que assombra e prejudica não só a vida dos cidadãos seja ele criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, mas acima de tudo um problema que mancha a construção da nossa história, uma história que poderia ser mais leve se todos ajudassem a construir.”

Nos diferentes trabalhos analisados, existe consenso da comunidade acadêmica que a criança ou adolescente vítima da violência doméstica cria obstáculos para a assimilação do conhecimento, isto é, constrói barreiras que prejudicam o seu desenvolvimento cognitivo. Em muitos trabalhos este problema tem como consequência a denominada “infância fracassada”. Há o entendimento da necessidade de formação inicial e continuada de profissionais para suprir esse problema, não só no setor educacional, mas em todos os setores que trabalham com crianças e adolescentes. No entanto não podemos nos furtar em admitir que esta preocupação deve ser primordial no setor educacional, a escola é o lugar onde as crianças passam a maior parte do tempo, tendo a melhor oportunidade de conviver com profissionais preparados para detectar e ajudar.

NEUMANN (1989) conclui que “na maioria dos casos, é na escola que é possível observar este problema e através dela está a possibilidade de criar caminhos que procurem soluções” e com o desenvolvimento deste trabalho, constata-se que esta atividade é realmente uma das mais apropriadas metodologias de diagnóstico para serem utilizadas em sala de aula. Muitas vezes os desenhos podem revelar aquilo que as palavras não conseguem expressar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZEVEDO, M A. GERRA, V. Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento. Ed. Cortez, São Paulo – SP, 2000.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo 9.

DEMO, Pedro. Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. Ed. Atlas, São Paulo – SP, 2002.

GAMBOA, S A.S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de contexto. Ed. Cortez, São Paulo – SP, 1989.

MEREDIEU, F. de. O desenho infantil. Tradução: Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. Ed. Cultrix. São Paulo, 1974.

NEUMANN, N. A. A paz começa em casa. Ed. Pastoral da Criança. Curitiba, 1999.

SILVEIRA, I. Como detectar a violência doméstica, Nova Escola, São Paulo, p.16. março 2003.

WESTPHAL, Márcia Faria. Violência e Criança. Ed. EDUSP, São Paulo, 2002. 313 p.

TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

DUEK, Viviane Preichardt; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (PPGED/UFRN)

1. INTRODUÇÃO

O movimento da “Escola para Todos”, impulsionado nas últimas décadas, colocou a inclusão na ordem do dia. As idéias contidas na proposta da educação inclusiva postulam a escola como um espaço democrático, capaz de acolher todos os educandos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, sob o princípio da valorização e aceitação da diversidade em sala de aula.

O delineamento de uma política inclusiva em nosso país, representa avanços no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, não só ao convívio com os demais membros da sociedade, mas de terem acesso à escola, para que possam nela permanecer e desenvolver-se. Ensinar a todos os alunos, na escola - que se quer, inclusiva -, subentende o reconhecimento de que cada um é único, com um ritmo e um estilo próprio de aprender.

Tal pensamento circunscreve significativas mudanças no âmbito organizacional, estrutural e pedagógico das escolas. Isso nos remete à pessoa do professor, maior responsável pelo agenciamento das políticas educacionais em sala de aula. Espera-se que ele seja capaz de redimensionar a sua ação, desenvolvendo um projeto de ensino-aprendizagem que possibilite, ao aluno, apropriar-se ativamente do conhecimento, no cerne da escola regular.

Em âmbito nacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) que assegura professores capacitados para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Entretanto, a despeito de prerrogativas legais, ainda se observa um número expressivo de alunos com deficiência excluídos da e na escola, e de educadores que se dizem despreparados para atender às especificidades dessa clientela na sala de aula regular.

Estudos vêm demonstrando (AINSCOW, 1997; BUENO, 1999; MANTOAN, 2003; MELO et al, 2006; MARTINS, 2006; dentre outros) que as insuficiências na formação inicial, a desarticulação entre teoria e prática, e a falta ou a pouca experiência profissional, sinalizam a urgência de se investir em ações formativas que auxiliem os professores no delineamento de práticas mais inclusivas.

Também constatamos, ao longo de nossa trajetória docente e no desenvolvimento de pesquisas correlatas, que o então denominado “despreparo” do professor ocupa lugar central em seu discurso. A ausência de uma formação que o capacite para atuar junto ao educando com

necessidades educacionais especiais no ensino comum, serve de prerrogativa para o não avanço do processo, legitimando uma prática segregacionista.

Considerando tais aspectos, urge repensar a lógica das ações formativas, comumente centradas em exigências curriculares definidas a priori. Nesta perspectiva, a formação do professorado precisa ser pensada como um continuum, à luz das condições em que o trabalho escolar é realizado, da experiência profissional e dos saberes construídos pelos educadores ao longo da carreira. Para fins deste estudo, pressupomos uma formação, cujo ponto de apoio, é o próprio professor e o trabalho por ele desenvolvido. Uma formação voltada para a promoção da autonomia e desenvolvimento profissional de professores, a fim de que consigam “dar respostas” às transformações e exigências presentes na escola contemporânea, dentre elas, a inclusão.

Um trabalho ancorado na investigação, análise e reflexão da prática desenvolvida em um contexto escolar específico, surge como um caminho profícuo rumo à construção de estratégias de enfrentamento e resolução de situações-problema, em face do paradigma inclusivo. Vislumbramos na pesquisa colaborativa uma maneira de vivenciar a formação continuada, preocupada com a transformação da escola e do ensino, possibilitando ao professor, em conjunto com outros colegas e profissionais das universidades – pesquisadores/formadores -, transformar e melhorar suas práticas educativas, engendrando novas formas de se pronunciar em relação às necessidades educativas do seu alunado.

Visando contribuir com as reflexões sobre a formação continuada de professores, numa perspectiva inclusiva, o texto apresenta uma análise preliminar acerca da construção de um processo formativo, de natureza colaborativa, voltado para promoção do desenvolvimento profissional de educadores que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula. Será considerado, a seguir, o processo de interação entre pesquisadora¹ e professores, evidenciando como vem se constituindo o movimento inicial da pesquisa, os desafios enfrentados e possibilidades de superação.

2. UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente artigo refere-se a uma pesquisa de doutorado, que vem sendo construída em parceria com professores do ensino fundamental de uma escola da rede pública no município de Natal/RN. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter colaborativo, que objetiva descrever e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores em exercício, tendo como ponto de partida as práticas desenvolvidas na escola inclusiva².

A pesquisa colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas nela realizadas, a fim de possibilitar que seus professores, auxiliados pelo pesquisador, venham transformá-las (PIMENTA; MOURA, 2001). Caracteriza-se por um viés participativo-reflexivo, com base no diálogo e negociação constantes, visando o aprimoramento profissional de

todos os envolvidos: pesquisadores e professores. Tal modelo investigativo prevê a participação ativa dos professores, tidos como parceiros neste processo, co-responsáveis pela tomada de decisões dos rumos a serem seguidos no trabalho de formação.

Os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo são: observação participante; entrevistas semi-estruturadas e abertas; registro da prática pedagógica e dos momentos de discussão coletiva, pelos professores. Tais estratégias constituem um meio de deflagrar processos reflexivos, individuais e coletivos, que auxiliam os professores a argumentar suas ações, compreendendo as relações entre o que fazem, como e porque o fazem (IMBERNÓN, 2004), descobrindo estratégias de como lidar com as dificuldades presentes no ensino inclusivo.

Segundo Freire (s/d), a ação docente tem que ser pensada, refletida para que não se caia no praticismo. A autora reitera que esta “ação pensante”, onde prática, teoria e consciência são gestadas, é de fundamental importância para o processo formativo do educador. O registro da reflexão sobre a prática faz-se, assim, instrumento indispensável à constituição de um profissional reflexivo, criativo e autônomo, permitindo romper com as inércias do cotidiano escolar, visto que o obriga a pensar.

A formação, nesta perspectiva, deve considerar o cotidiano de trabalho dos professores, suas práticas de debate e troca de experiências. Formar(-se) exige uma análise da ação docente que seja, ao mesmo tempo, retrospectiva e prospectiva, incorporando novos saberes e modos de ensinar, a fim de atender às demandas de uma sala de aula marcada pela diversidade. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2003, p. 39).

Canário (2006) também advoga a reflexão da prática e a capacidade de interagir com os pares como elementos-chave da aprendizagem profissional da docência. O autor sugere que existe um saber docente “escondido” na prática pedagógica, mobilizado e construído durante o exercício da profissão. Eis que há uma intensa demanda de que estes saberes sejam registrados e socializados (NÓVOA, 2003; TARDIF, 2004). O registro, no contexto desta pesquisa, permite que os professores tomem a distância necessária à reflexão da sua prática, de modo que consigam ressignificá-la e redimensioná-la, promovendo avanços na aprendizagem de todos os alunos, dentre eles, os que apresentam alguma deficiência.

Urge, portanto, reorganizar as escolas em espaços de aprendizagem coletiva, representando a possibilidade de colaboração entre seus profissionais, bem como, de explicitação e discussão dos conhecimentos que cada um possui e mobiliza em situações específicas de ensino. Em outras palavras, a incorporação de novas formas de ensinar, pelos professores, exige que o próprio local de trabalho, torne-se um espaço favorável à aprendizagem da docência. Nesse ínterim, Mizukami (2004) menciona que não aprendemos a partir da experiência, mas aprendemos pensando sobre a nossa experiência. Segundo a autora há que se valorizar, mais e mais, as aprendizagens que ocorrem na prática e pela prática, considerando-se os saberes adquiridos por via experiencial, em detrimento de uma lógica binária que marca, negativamente, a relação entre

o saber e o fazer docente.

De acordo com Tardif (2004), os saberes docentes são saberes plurais, oriundos de diversas “fontes”. O autor concebe que esses saberes sofrem mudanças, estruturando-se e reestruturando-se ao longo do exercício profissional, dando origem a novos e múltiplos saberes, a partir de diversas situações, vividas no cotidiano escolar. A escola, assim, é concebida como um espaço privilegiado dos processos formativos, e os professores, considerados sujeitos do conhecimento, ao invés de consumidores passivos de um saber produzido por outros.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, cujas ações vêm sendo estruturadas e reestruturadas continuamente, visando atingir seus propósitos, centramos nossa análise sobre as dificuldades na implementação de um programa de formação continuada, e as possíveis contribuições de um trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na escola inclusiva. As informações, evidenciadas a seguir, emergem do movimento inicial de aproximação, pela pesquisadora, acerca das necessidades, dúvidas e interesses dos professores referentes à condução do processo de inclusão nas escolas regulares.

3.1 Romper com práticas cristalizadas

As práticas pedagógicas, relativas à filosofia da inclusão, são marcadas por questões culturais, políticas, sociais e afetivas, que revelam as mais diversas tendências de atuação e vieses de compreensão acerca deste processo. Logo, o rompimento com práticas cristalizadas, surge como uma necessidade e, ao mesmo tempo, um desafio: “(...) eu estou vendo que tudo isso que eu fazia, muita coisa eu vou ter que mudar, eu vou ter que melhorar, vou ter que rever, vou ter que rever muita coisa. É isso que eu estou achando a maior dificuldade...” (Diário de campo³). Observa-se que os professores estão imersos nesta prática, permeada por emoções e conflitos. Por isso, o convite à revisão do seu ensino pode representar um movimento doloroso e desgastante para muitos docentes.

Melo et al (2006) constataram, em seu estudo, que os professores, ao se permitirem rever suas concepções e refletir sua prática, tendem à uma mudança de olhar sobre aspectos de cunho pedagógico e relacional frente a educandos com deficiência. Conceber que “incluir é difícil, mas é possível” (Diário de campo), faz parte desta mudança de olhar sobre a escolarização deste alunado. A pesquisa, ora em desenvolvimento, visa potencializar este processo de “tomada de consciência” pelos professores, contribuindo para a revisão de antigos esquemas homogeneizantes que, por longa data, serviram para legitimar um ensino segregacionista. Busca-se, assim, promover a reflexão docente sobre concepções arraigadas a uma trajetória de vida e de formação, que o preparou para um aluno idealizado, para o igual, para o mesmo, sem atentar para a questão da

diversidade, implícita, a nosso ver, à prática docente. Mas isso não é tarefa fácil exigindo do professor, repetidas rupturas no modo de pensar o ensino e a aprendizagem, bem como, na maneira de atuar.

3.2 Assumir-se como agente principal do seu processo formativo

Outro ponto que merece destaque refere-se à formação enquanto um ato voluntário, de adesão e compromisso, subentendendo o professor como o principal agente do seu processo formativo. Logo de início, o que se observa é o caminho inverso. Os professores esperam frequentar cursos que lhes digam ‘o que’ e ‘como’ fazer para ensinar o aluno com necessidades educacionais especiais na classe regular. Querem respostas prontas, seguras e sem risco (PIMENTA; MOURA, 2001). Esta atitude desafia as pesquisas, cujo propósito é o de gerar mudanças nas escolas e no trabalho docente, por meio da investigação e compreensão sobre a natureza dos problemas que envolvem o ensino.

Destaca-se, assim, a dissonância entre o “tempo da pesquisa” e o “tempo da escola” que, segundo Mizukami et al (2003), em muito diferem. A urgência com que os problemas ocorrem na escola, não permite, muitas vezes, no tempo limitado de algumas pesquisas, o desmonte de certas representações e concepções docentes, gerando mudanças efetivas, no campo das práticas. A pesquisa colaborativa, ao situar o professor como um investigador da sua prática, o convida a adentrar num movimento de aprendizagem contínua, e de implicação no planejamento e desenvolvimento do processo de formação, rompendo com as possíveis inércias, presentes no cotidiano escolar. Ensinar e pesquisar são, nessa ótica, ações imbricadas, que se ligam e se complementam mutuamente.

O professor precisa dar-se conta da natureza inconclusa do seu saber. Para tanto, precisa dispor de um tempo para planejar, refletir e estudar o seu próprio “caso”. A formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional deve, sob esta ótica, ser assegurada enquanto direito do profissional da educação: “eu acho que a formação continuada tinha que ser uma coisa mais sistemática, não fazer um encontro aqui, um congresso ali...” (Diário de campo). Corroborando com esta visão, entendemos que a formação não pode se caracterizar como um “algo a mais” que se acrescenta ao trabalho do professor ou como um somatório de “dias de treinamento”, mas deve ocorrer de maneira sistematizada e contínua, inclusive, no próprio local de trabalho.

Formar(-se) deve ser compreendido como um processo permanente, propiciando um entendimento do que fazemos e porque fazemos, tomando a prática como ponto de partida para a reflexão e ressignificação docente. Trata-se de formar e não de manipular o professorado. Nesse viés, a implementação de um trabalho colaborativo constitui-se tarefa extremamente complexa e, ao mesmo tempo, necessária, não só porque permite imprimir mudanças no trabalho docente, mas na própria concepção de formação.

3.3 Reconhecer que mudar é difícil, mas é possível

Outro desafio premente na construção de uma cultura de colaboração nas escolas tem a ver com a crença de que mudar é difícil, mas é possível. Ou seja, o sucesso de um trabalho desta natureza, implica na possibilidade dos propósitos e objetivos individuais se tornarem projetos coletivos, traduzidos na crença de que é possível se desenvolver profissionalmente, por meio de processos formativos de cunho participativo-colaborativo.

Uma das dificuldades, subjacentes a este processo, e que vem sendo vivenciada em nossa trajetória investigativa, é quanto à definição do grupo de colaboradores. Sabe-se que as condições existentes em nossas escolas, nem sempre confluem no sentido de favorecer o encontro e a troca de experiências entre seus profissionais. Assim, mesmo aqueles professores que se dispõem a participar, tendem, em certos momentos, ao abandono de tais projetos, cujos “resultados” nem sempre são visíveis a curto prazo, dificultando a efetivação de ações de formação continuada nas escolas: “acho que esse é o grande problema de todo mundo, falar... falar é muito bonito, aí colocam no papel aquilo que alguém falou, só que raros aqueles que se disponibilizam a colocar em prática aquilo que está no papel, aquilo que é falado” (Diário de campo).

Isso exige, sem dúvida alguma, perseverança, dedicação e coragem para sair de um estado de acomodação e arriscar-se na construção de uma prática alicerçada em outras bases, indagando a cadeia de significados que compõem a lógica das exclusões social e educacional. É necessário investir no desenvolvimento profissional, criando possibilidades para que os professores passem de um estado de curiosidade ingênua para outro, de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2003), transformando as escolas em comunidades críticas.

3.4 Construção coletiva do conhecimento nas escolas

Com base na análise precedente, vislumbramos que uma das contribuições da pesquisa colaborativa reside na possibilidade de se construir, coletivamente, o conhecimento nas escolas, por meio da criação de um espaço-tempo para que os professores possam se encontrar e compartilhar saberes e experiências. Acreditamos que a existência deste momento é de suma importância para que os professores comecem a se sentir autores do próprio conhecimento. Falamos aqui, da alternativa de um conhecimento, dependente e subordinado, dar lugar a um conhecimento construído na coletividade docente, de maneira autônoma e processual.

Sinalizamos para a possibilidade, desta pesquisa, deflagrar processos reflexivos, individuais e coletivos, permitindo aos professores construir seu próprio conhecimento, analisando o que vem dando certo e/ou o que é preciso mudar na sua prática: “para ensinar o diferente é preciso, também, fazer diferente” (Diário de campo). Esse fragmento discursivo esboça a compreensão, pela professora, de que as mudanças geradas pela presença do aluno com deficiência na classe regular, conduzem, necessariamente, a mudanças nos modos de ensinar. Convém, portanto, criar, nas escolas, um espaço de aprendizagem coletiva, em que os professores possam confrontar seus pontos de vista, buscando, uns com os outros, estratégias de enfrentamento para os problemas do cotidiano escolar.

3.5 Coragem para divulgar o trabalho realizado

Para que o saber, esboçado anteriormente, venha a público é preciso coragem para divulgar o trabalho realizado em sala de aula, bem como, crenças e pensamentos sobre os processos de ensinar e aprender. Talvez resida aí, um dos maiores desafios enfrentados no momento em que nos dispusemos a realizar um trabalho de formação pautado no princípio da colaboração. Segundo Nóvoa (2003): “os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil de se abater” (p. 26). Por isso é tão difícil darem o primeiro passo, rumo à exposição das suas práticas e de seus pensamentos, sob pena de serem julgados ou mal interpretados.

Percebemos, inicialmente, que os professores sentem vergonha de se expor, questionando se estão no caminho certo, presumindo o que o outro (pesquisadora) deseja ouvir, esperando a confirmação ou a negação de seus dizeres: “... não sei se era bem isso que você queria ouvir?”; “você não concorda comigo?”. Mediante tais indagações, dou-me conta que meu papel, enquanto pesquisadora, é o de promover um ambiente “não coercitivo” e “não diretivo”, gerando um clima de confiança e cumplicidade, sem sobreposição ou hierarquização de saberes.

É válido investir num trabalho de socialização e divulgação do que é feito em sala de aula, pois conforme Mizukami (2000), trabalhar a partir das experiências vividas na prática cotidiana com os alunos, permite visualizar o modo como determinado professor procedeu em uma situação específica de ensino, avaliando e organizando estratégias que podem ser desencadeadas em outros momentos. Proporcionar a análise de situações semelhantes, ocorridas em contextos escolares diversos, pode auxiliar os profissionais da educação a encontrarem soluções criativas para os problemas que enfrentam em sala de aula, além de tomarem consciência de seus saberes.

3.6 Desenvolvimento da escola

Por fim, convém mencionar o potencial de projetos de natureza colaborativa para o desenvolvimento da escola como um todo, e para que esta se torne mais responsiva às necessidades educativas de todos os seus alunos. Uma escola inclusiva demanda tempo e comprometimento de todos, além de profissionais abertos e dispostos a assumir o seu papel de agentes transformadores da realidade. Isso exige trabalho em equipe, um esforço coletivo e a preocupação por parte desta instituição em criar condições para que sejam superados possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos de seu corpo docente.

Trata-se, como referem Pimenta e Moura (2001), de um trabalho de formação e de pesquisa feito com a escola, e não sobre a escola. Para tanto, escola e universidade devem ser parceiras no planejamento e desenvolvimento de projetos de formação que venham encorajar o encontro com os pares, permitindo o intercâmbio contínuo de experiências, sonhos e frustrações. A garantia de um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, requer o compromisso, por parte da escola, em relação ao aprimoramento e qualificação do trabalho docente, transformando-se em espaço de referência da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de professores.

4. PARA FINALIZAR

Consideramos que a busca pela inclusão do educando com necessidades educacionais especiais conduz a uma série de mudanças nos padrões de funcionamento da escola, seja em termos pedagógicos, organizacionais e/ou estruturais. Encerramos nosso pensamento com a hipótese de que a realização de uma pesquisa-colaborativa desponta como estratégia capaz não apenas de investigar/descrever as práticas professorais, mas também, de promover mudanças nas mesmas, explicitando e intervindo em processos de desenvolvimento profissional de professores em situação de inclusão.

Não se trata da crença ingênua de que a pesquisa irá dar conta das inúmeras demandas advindas da realidade inclusiva, mas de centrar esforços em prol da renovação das práticas escolares, conferindo ao professor, maior autonomia profissional para que consiga lidar, mais e melhor, com os problemas pedagógicos que surgem no âmbito escolar. Trata-se, ainda, de se construir um caminho de “mão dupla”, caracterizado pelo compartilhamento de experiências e de saberes, ao invés da sua hierarquização.

Daí concebermos uma formação continuada centrada na escola, que organize os professores em grupos de discussão e ações crítico-reflexivas, valorizando a trajetória de vida e profissional, e dando um novo status ao saber da experiência, desconsiderado, via de regra, dos programas de formação. A despeito dos supostos impasses, levantados nesse texto, acreditamos que um fator de motivação para os professores continuarem se empenhando em sua aprendizagem é a possibilidade de contatarem com seus pares, dividindo com eles, suas angústias, ansiedades, sucessos e insucessos vivenciados na prática inclusiva.

Entendemos que o movimento inicial da pesquisa, no qual buscamos uma aproximação das necessidades e dificuldades dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na classe regular, é fator crucial para o delineamento das estratégias a serem vivenciadas pelo grupo, bem como, para a instauração de um trabalho colaborativo-participativo, visando o aprimoramento de todos, professores e pesquisadores.

5. REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M et al (Orgs.). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997, p. 11-31.
- BRASIL. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 248.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v.3, n.5, p.2-25, 1999.
- CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, M. O papel do registro na formação do educador. Disponível em: <http://>

www.pedagogico.com.br/info8a2.html. Acesso em: 28/01/2007.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004 - (Coleção Questões da Nossa Época).

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, L. de A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006, p. 17-27.

MELO, F. R. L. V de.; et al. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In: MARTINS, L. A. R.; et al (Orgs.). Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000, p. 139-161.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista de Educação. V. 29, n. 2, 2004. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a3.htm. Acessado em 21/08/06.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NÓVOA, A. Entrevista. [ago/out 2003]. São Paulo: Abril, Fundação Victor Civita, Revista Nova Escola, n. 27, ano VII, 2003, p. 25-28.

PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola: facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001, Caxambu. Disponível em: www.anped.org.br/24/ts.htm. Acessado em 21/07/06.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NOTAS

¹ Referindo-se à primeira autora.

² Para fins deste artigo a expressão “escola inclusiva” será utilizada em designação àquela instituição de ensino que recebe, em seu interior, alunos com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiência, tendo como propósito, a inclusão dos mesmos nas classes do ensino regular, não competindo-nos julgar, nesse espaço, o alcance de tal proposta.

³ Referindo-se às anotações realizadas pela pesquisadora a partir de diálogos estabelecidos com as professoras colaboradoras.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO, EM SALA DE ENSINO REGULAR NA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA: DESAFIOS PARA A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

BARROS, Wanda Maria Braga; CAIADO, Kátia Regina Moreno (PUC Campinas)

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino médio para alunos com deficiência física e auditiva, em sala de ensino regular, em duas escolas da rede estadual, na Região Metropolitana de Campinas. Considera-se, neste estudo, o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento desses educandos. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, e os dados serão analisados a partir de um referencial teórico histórico-crítico, onde a história da educação e as políticas educacionais embasam o estudo. Como procedimento metodológico, foram aplicados questionários (perguntas semi-estruturadas) aos vinte quatro professores e foram entrevistados quatro alunos com deficiência, que relatam suas vivências sobre o cotidiano escolar. A pesquisa pretende trazer reflexões sobre as possibilidades de trabalho pedagógico com os alunos do ensino médio, deficientes ou não.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A educação² praticada hoje nas escolas públicas³, assim como o movimento da educação inclusiva⁴, é resultado de um processo histórico.

As primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado⁵ nasceram no século XVIII, quando surgem os sistemas nacionais de educação ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus.

No século XVIII a educação pública sofre influência de dois fatos históricos importantes: A Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

Foi na Revolução Francesa, 1789, sob a liderança da burguesia, que surgiram as primeiras reivindicações de direito à escola democrática: pública, laica e gratuita. O Estado Burguês, com intuito de consolidar a revolução, precisava tirar o povo da condição de súdito para elevá-lo à condição de cidadão, então via na “escolarização um dos veículos prioritários na construção da nacionalidade” (BOTO, 2003), assim, nesse primeiro momento, houve interesse em uma educação universal. Tal interesse, no entanto, acabou sendo desviado para difundir uma concepção única de mundo e estabelecer a nova ordem social. No discurso da igualdade, o Estado democrático liberal dissimulava suas verdadeiras intenções e as reais relações de classe; e a

meritocracia⁶ passou ser o princípio que norteou o seu projeto. No ano 1793, o então presidente do Parlamento de Paris, Rolland d'Ercerville (1734-1794), em seu discurso sobre o relatório e projeto de Decreto de educação pública, expressou o princípio meritocrático, quando declarou que:

cada um deveria receber a educação que lhe é própria. Da mesma forma que cada terra não necessita dos mesmos cuidados e dos mesmos produtos, cada espírito não necessita do mesmo grau de cultura. Nem todos os homens têm as mesmas necessidades, nem os mesmos talentos e é em proporção a esses talentos e a essas necessidades que deveria ser regulada a educação pública.
(LUZURIAGA, 1959, p.34)

A Revolução Industrial, segundo Manacorda (2002), afetou sobremaneira a vida dos homens, pois transformou o modo de produção através da modificação dos processos de trabalho, abolindo o trabalho artesanal e trazendo consigo mudanças significativas nas idéias e na moral, portanto, nas formas de instrução “[...] abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas[...]”

O Brasil, fortemente influenciado pelo pensamento liberal, apresenta um déficit histórico em matéria de educação.

Nos primeiros cinquenta anos de colonização não havia escolas. Somente em 1549 é que os jesuítas vieram para o Brasil, exercendo por duzentos e dez anos a primazia da educação colonial, até serem expulsos por Marquês de Pombal. O Estado, após a ruptura com os jesuítas, assumiu a responsabilidade pela educação e segundo Giles (1937, p.286) levou treze anos até tomar as primeiras providências para solucionar os problemas dela decorrentes. As reformas pombalinas não trouxeram mudanças para a instrução pública, e conforme Castanho (2002), após a expulsão dos jesuítas:

[...] teríamos tido a nossa versão da educação pública estatal, na verdade muito pouco pública, mais voltada à elite, clientela privilegiada das aulas régias, e também pouco estatal, já que o Estado não possuía quadros preparados para o ensino, tendo apelado para outras ordens religiosas, como a dos franciscanos, depois que os jesuítas foram postos a correr”(CASTANHO, 2002, p.31).

No Império pouco se fez pela educação, tanto que no final desse período, o Brasil contava com 250 mil alunos num país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos (ROMANELLI, 2003, p. 40). Para uma população, apoiada no setor rural, cuja economia era essencialmente agro-exportadora, bastava o domínio e o manuseio de ferramentas para o trabalho no campo.

Somente na década de 1930, com a expansão da indústria e a necessidade de mão de obra especializada, é que as atenções foram voltadas à educação pública. Nas décadas seguintes, no entanto esse processo foi interrompido, pois a nossa sociedade, autoritária, excludente e estamental, com governos, ora ditatoriais, ora democráticos, tinha outros projetos para a educação

pública. Em momentos de ditadura, como no Estado Novo e Regime Militar, as ações do Estado eram incisivas no sentido de reformar a educação para possibilitar o controle e dominação da população. Em outros momentos, governos de orientação menos reacionária agiram no sentido de buscar uma maior democratização do ensino.

Hoje, as contradições são evidentes: se por um lado com o processo de democratização da sociedade surge a oportunidade de acesso à escola para a maioria da população, por outro a política neoliberal advoga uma ingerência cada vez menor (lê-se repasse de recursos cada vez menor) do Estado na educação, abrindo-a paulatinamente à exploração pela iniciativa privada. A desregulação do Estado no campo da educação provoca o desmantelamento e sucateamento da escola pública e esta é utilizada como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia e do sistema econômico vigente, o capitalismo, que considera a educação como um produto. Assim, para ter acesso a uma educação de qualidade é necessário ter condições financeiras.

Hoje, é notório o financiamento internacional da educação e a intervenção das agências mundiais na estruturação dos sistemas de ensino, mas na lógica de mercado a educação torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la, em especial a educação ministrada nos níveis médio e superior. (SANFELICE, 2002, p.11)

Sobre a herança do pensamento liberal e o déficit histórico da educação no Brasil, Gamboa, professor livre docente da Faculdade de educação da Unicamp (2002, p.82) fez a seguinte avaliação:

Entretanto esse ideário modernista, na sua mesma concepção, já discriminava a educação pública mínima, limitada a "ler, escrever e fazer contas" para a maioria da população, estando a educação integral e mais abrangente destinada aos setores privilegiados. O Estado cuidaria da escola limitada e deixaria para a iniciativa privada a educação completa. Tal educação mais abrangente era viável para as classes economicamente beneficiadas, que dispunham de rendas suficientes para custear, o que transformou a educação num investimento capital. A escola se transformou, assim, num instrumento de discriminação social. Paradoxalmente, os resultados da escolarização, além da pretendida democratização da educação, produziram também a elitização para os mais ricos e a rotulação de "analfabeto" ou "desescolarizado" para uma significativa porcentagem de homens e mulheres, resultando, como conseqüência, em maior marginalidade (grifo do autor).

No ano passado, ano da Copa do Mundo de futebol, o economista, Gesner Oliveira, doutor em economia pela Universidade da Califórnia, na coluna Opinião Econômica da Folha de São Paulo, escreveu um artigo publicado em 29 de abril, cujo título é "Copa da Educação". Oliveira lembra que no dia anterior, 28 de abril, foi o Dia da Educação, mas que ninguém "tomou conhecimento", ressalta que se o "Brasil for eliminado da copa da Alemanha, haverá luto nacional.

Mas perdemos de goleada todos os dias nos bancos escolares e tudo continua na mesma. Ou pior”. Faz também uma crítica ao sistema educacional vigente:

Um sistema educacional democrático deveria dotar as pessoas das faculdades básicas para desenvolver suas potencialidades. Isso exige ênfase nos primeiros anos de escola e mesmo na pré-escola. O sistema brasileiro faz o contrário. Oferece uma péssima educação básica de forma que só os ricos podem se preparar de maneira adequada nos primeiros estágios de aprendizado. E depois subsidia as mesmas camadas privilegiadas com ensino gratuito nas universidades públicas.

Na história da educação no Brasil, o que prevalece é a dicotomia em relação ao acesso ao conhecimento, ou seja, para a elite uma educação, para o povo outra. Também não foi e não é diferente no que tange à educação das pessoas com deficiência. Historicamente quem assumiu prioritariamente a incumbência da educação dessas pessoas foi a sociedade civil⁷. Somente a partir dos anos de 1960 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de “educação dos excepcionais”, até então as pessoas com deficiência eram educadas em instituições especializadas. Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial como a formação das primeiras classes especiais públicas, vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão de organização de salas de aula homogêneas.

Nos países desenvolvidos, na década de 1970, o debate sobre a integração da pessoa com deficiência, principalmente os deficientes mentais, havia avançado, no Brasil inicia-se a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, em 1973.

Somente em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ficou assegurado nessa Constituição o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Atualmente, embora o discurso esteja orientado para o paradigma da inclusão, a educação da pessoa com deficiência é ainda estruturada seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui para que a formação escolar e a vida social dessas crianças e jovens aconteçam em um mundo à parte, isolado dos normais. Quanto ao acesso ao conhecimento, assim como não é universal para os alunos da escola pública, também não é para o aluno com deficiência. A regra obedece a lógica do sistema capitalista, privilegia-se a capacidade e o talento individual, em detrimento das reais condições sócio-econômicas dessas pessoas, ou seja, quem não têm condições para pagar por uma escola aparelhada que tenha professores capacitados e recursos materiais necessários, não têm um atendimento educacional adequado.

O ENSINO MÉDIO

Para melhor compreender a importância do ensino médio, que faz parte dos estudos desse trabalho, faz-se necessário um olhar atento à pirâmide etária do estado de São Paulo, uma vez que, conforme a legislação, a idade adequada para cursar o ensino médio é a população de 15 a 17 anos de idade.

Os indicadores demográficos revelados pelo SEADE/2006 - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - mostram que a estrutura populacional paulista sofreu alterações significativas ao longo dos últimos 26 anos, com decréscimo de 28,2% na participação de crianças com 14 anos ou menos e aumento da população juvenil. Essas alterações demonstram que o Estado vem sofrendo um processo contínuo de desaceleração do ritmo de crescimento populacional, com um estreitamento significativo da base de sua pirâmide etária, pari passu ao aumento das faixas correspondentes à população adulta e idosa, tendência essa mais forte em São Paulo se comparada com a pirâmide etária nacional.

Se a população jovem está aumentando, o número de matrículas nessa modalidade de ensino deveria acompanhar essa tendência. Isso aconteceu até o ano 2000 (Veja tabela 1), no entanto a evolução do número de matrículas no ensino médio Paulista e na Rede Estadual de São Paulo vem sofrendo queda após 2003.

Tabela 1

Evolução do número de Matrículas no Ensino Médio, no Estado de São Paulo e na Rede Estadual de Ensino

Ano	Estado de São Paulo	Rede Estadual -SP
1996	1.672.986	1.319.158
1997	1.818.288	1.452.387
1998	1.921.892	1.587.717
1999	2.047.402	1.720.000
2000	2.079.141	1.774.296
2001	1.993.797	1.739.890
2002	2.065.270	1.776.566
2003	2.100.823	1.808.332
2004	2.045.851	1.763.024
2005	1.913.848	1.636.359
2006	1.813.795	1.527.155

Fonte: MEC INEP

O ensino médio no estado de São Paulo teve, no ano de 2006, uma redução de 100.053 matrículas, quando comparado em números absolutos ao ano anterior. Além disso, matrícula não significa frequência. O IBGE/PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios,

em pesquisa realizada em 2005, no Estado de São Paulo, constatou que a taxa de frequência líquida da população de 15 a 17 anos no Ensino Médio é de apenas 65,6% e o percentual de jovens de 15 a 17 anos fora da escola na Região Sudeste foi de 15,4%.

A participação do Estado de São Paulo com a rede estadual do Brasil vem sofrendo queda ano após ano. Em 1996 a rede estadual do ensino médio no estado de São Paulo representou 31,9% de todo o ensino médio da rede estadual do país. Esta participação vem caindo seguidamente para atingir 21,3% em 2005 e 20,5% em 2006.

Tabela 2 - Participação do Estado de São Paulo na Rede Estadual do Ensino Médio no País

	1996	2005	2006
Brasil	4.137.324	7.682.995	7.584.391
Rede Estadual -SP	1.319.158	1.636.359	1.545.115.
Participação %	31,9	21,3	20,5

Fonte: MEC/INEP

Levando em consideração que 85% dos alunos matriculados no ensino médio no Brasil estão na rede estadual e sendo São Paulo o estado mais desenvolvido do país, esta queda nas matrículas merece análises mais aprofundadas.

Além disso, as avaliações externas do MEC, como o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, demonstram que a qualidade do ensino no estado de São Paulo deixa a desejar no cotejo com outros estados da Federação. A aferição feita pelo SAEB em 2005 mostra que um aluno que termina o ensino médio hoje sabe praticamente o mesmo em português que um estudante da 8ª série em 1995.

Queda nas matrículas, baixa frequência, evasão escolar, baixo desempenho escolar, eis o contexto de ensino médio, realidade distante para muitos jovens.

E o jovem com deficiência tem tido acesso e sucesso escolar nessa modalidade de ensino?

A Lei de Diretrizes e Bases estabelece, no Artigo 58, que a educação especial deve ser ministrada, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O censo do IBGE de 2000 constatou que 14,5% da população brasileira possui algum tipo de deficiência.

Temos no Brasil, na idade de cursar o ensino médio, entre 15 e 17 anos, 689.272 pessoas com deficiência; destas pessoas, 14,5%, ou seja, 100.014, estão no Estado de São Paulo. Segundo dados do INEP/2006, no ensino médio foram feitas 14.150 matrículas sendo 2.267 (16%) em escolas e classes especiais e 11.883 (84%) em escolas regulares, classes comuns. A Secretaria de Educação Especial do MEC afirma que apenas 1,6% dos alunos com deficiência do ensino fundamental atingem o ensino médio, ou seja, de cada 40 alunos com deficiência que cursam o ensino fundamental, apenas 1 prossegue os estudos no ensino médio.

Analisando as estatísticas de 1996, Mello⁸ (1998), descreve a situação do ensino médio brasileiro na época e afirma que essa modalidade de ensino poderia se resumir em uma frase: 'ensino de minorias sobreviventes'. Diz ainda que:

Poucos têm tido acesso à escolaridade pós-obrigatória no país. Menos ainda conseguem alcançar a etapa final da educação básica aos 15 anos, sem acidentes em seu percurso pelas oito séries do ensino fundamental. Em 1996 esses agraciados eram pouco mais de 2.500 mil, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos. (MELLO, 1998)

O cenário de onze anos atrás apresentado por Mello, não mudou muito nos dias de hoje, embora os indicadores revelem avanços no número de matrículas, problemas como a evasão e a qualidade do ensino são alarmantes e levam a crer que o ensino médio está ainda muito longe de ser universalizado.

O que a escola pública tem feito para garantir o acesso e sucesso escolar dos alunos no ensino médio?

RESULTADOS PARCIAIS

Os instrumentos utilizados para construção dos dados foram: questionários (perguntas abertas) para os dois coordenadores pedagógicos e os vinte dois professores dos alunos com deficiência; entrevistas (roteiro de perguntas flexíveis) com dois alunos com deficiência física e dois com deficiência auditiva.

A pesquisa está sendo realizada em duas escolas da região metropolitana de Campinas.

Os (as) professores(as) que devolveram o questionário respondido lecionam na mesma escola e até o momento são três:

Professor(a)	Tempo de magistério na rede pública estadual	Lecionam para
alunos com deficiência		
Geografia	03 anos	Auditiva e física
Ed. Física	15 anos	Auditiva e física
História	13 anos	auditiva

Não basta, por força da lei, inserir o aluno na sala de aula, é necessário que a escola cumpra com a sua função primordial, ou seja, garantir aos alunos a apropriação do conhecimento científico. "Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir" (SAVIANI, 2003, p. 23). Assim, o debate sobre inclusão está intrinsecamente relacionado com a qualidade de ensino e esta depende fundamentalmente do trabalho que o professor deve desenvolver em sala de aula.

Feita uma primeira leitura dos dados, fica evidente que um dos problemas que

compromete o bom desempenho do professor em sala de aula é sua formação inicial e continuada.

Sobre a formação inicial, os professores responderam:

“Em nenhum ano, no decorrer do curso, não existiu nenhuma disciplina específica sobre o aluno com deficiência. [...] Deixou a desejar . O curso de formação partia do ponto que todos os alunos seriam normais”

- Professor (a) História

“O curso foi muito bom, mas deixando vago esse assunto da deficiência, mas acredito que a deficiência exige um curso específico”.

Professor(a) Geografia

No campo da formação inicial e continuada de professores a realidade pode ser analisada tendo em vista o artigo de António Nóvoa (1999) e resumida em um pequeno enunciado: “muita conversa e pouca ação”. Nesse artigo, o autor analisa a “realidade discursiva” que marca grande parte dos textos sobre educação no final do século XX; enfoca questões relevantes sobre a situação atual dos professores nas sociedades capitalistas, ou seja, do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

Muito bem argumentada por Nóvoa (1999), a dissociação entre o discurso e a prática é notoriamente evidenciada na política de certificação e formação continuada de professores e nas reformas educacionais no Brasil. Por um lado enfatiza-se a importância do professor para o desenvolvimento social e cultural, exigindo-se, desses profissionais, atributos quase que divinos por intermédio do currículo por competência (Resolução CNE/CP nº1 de 18/02/2002)⁹ nos cursos de graduação, da avaliação do desempenho centralizada em resultados, da promoção por mérito, da cobrança de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros. Em contrapartida, o que se tem oferecido é uma formação inicial pouco consistente, a secundarização do conhecimento teórico, cursos aligeirados, ênfase na educação continuada e formação em serviço por intermédio, prioritariamente, de programas à distância.

Além do que foi exposto acima, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, prevê que os professores do ensino regular, que lecionam em salas comuns, devem ser capacitados para integração dos alunos com deficiência. No entanto, tendo em vista os primeiros resultados da pesquisa, os professores não tiveram esse conhecimento, nem na sua formação inicial, nem na sua formação continuada. E, também, conforme recomenda o MEC pela Portaria nº 1.793/94, os cursos de licenciatura deveriam oferecer uma disciplina sobre alunos com necessidades educacionais especiais, abordando os “aspectos ético-político-educacionais” (nome sugerido à disciplina pelo MEC) da normalização e integração dessas pessoas, mas somente o(a) professor(a) de Educação Física respondeu ter no seu curso uma disciplina que tratasse da educação física para “portadores de deficiência” e, quando lhe foi perguntado sobre como ele(a) avaliava o seu curso de graduação pensando em sua prática pedagógica e no aluno

com deficiência, o(a) professor(a) respondeu: “mínimo de informação”. Nas respostas dos professores(as), nenhum deles tem curso de especialização em educação para pessoa com deficiência, ou outro tipo de capacitação, como oficinas, etc. Segundo os (as) professores(as), a pouca informação sobre o processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência auditiva foi adquirida na troca de experiências com os pares e algumas leituras individuais.

“Não tenho informação, apenas um pequeno conhecimento a respeito de algumas deficiências”. Professor(a) Educação Física.

“Praticamente não leio nada sobre esse assunto”. Professor(a) História.

“Sei que temos que aproveitar todas as habilidades desses alunos e tentar adequar os conteúdos para que eles possam absorver o máximo e que se sintam participantes. Isso veio da troca dos professores”. Professor(a) Geografia.

Os resultados parciais desvelam ainda que: a escola pública precisa problematizar o processo ensino-aprendizagem; os educandos não se interessam pela escola, porque não vêem relação entre os conteúdos ministrados nas aulas e a vida, o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.24,n.84,2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso: 18 Set 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. São Paulo: Editora Saraiva, 18º ed, 1998.

BRASIL. Desenvolvimento e Inclusão social: Os indicadores do estado de São Paulo Disponível em :http://www.seade.gov.br/produtos/indsociais/indicadores_sociais.pdf Acesso em 20/06/2007

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1998.

BRASIL. MEC Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_dadosespecial. Acesso em 16/09/2006.

BRASIL MEC Censo Escolar Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> Acesso: em 15/05/2007

CASTANHO, Sérgio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). Globalização, Pós-Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais. Autores Associados / UNC. 2002.

CENSO DEMOGRÁFICO ESTADO DE SÃO PAULO Disponível em: <http://www.conselhos.sp.gov.br/ceappd-sp/dados/populacao1.xls>.

GAMBOA., Silvio Sánchez. A Globalização e os Desafios da Educação no Limiar do Novo Século. Um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). Globalização, Pós-

Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais. Autores Associados / UNC. 2002.

GILES, Thomas Ranson. História da Educação. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda:1937

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais, Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados . 2004

LUZURIAGA, L. História da Educação Pública. São Paulo, Nacional, 1959;

MANACORDA, M.A. História da Educação: da antiguidade aos novos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: OS NÚMEROS, OS PROBLEMAS E AS OPORTUNIDADES. Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/aprendizaje_vida_ensino_medio_brasileiro_pgues.pdf Acesso em 18/05/2006 às 14:00h

NOVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Revista Educação e Pesquisa. Vol.25, no.1. São Paulo. Jan./Jun 1999.

OLIVEIRA, Gesner. Copa da Educação. Coluna Opinião Econômica. Folha de São Paulo 29/04/2006

PORTARIA Nº 1.793 -27/12/1994. In Revista Brasileira de Educação Especial v. 2 nº 3 , 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930-1973). 27ª ed. Editora Vozes. 2002.

SANFFELICE, José Luiz . Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). Globalização, Pós-Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais. AUTORES ASSOCIADOS / UNC. 2002.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. In: Caderno do Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

NOTAS

¹ Pessoa com deficiência é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. No Brasil, o Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999 considera pessoa portadora de deficiência a que se enquadra em uma das seguintes categorias: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla.

² O termo “educação” está aqui empregado no sentido restrito de “educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino, em instituições próprias.”. (Artigo 1º § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

³ Entende-se por escola pública, como aquela que é oficial, mantida e controlada pela União, estados ou municípios, gratuita, isto é, custeada pelos impostos.

⁴ O movimento de inclusão teve início na década de 1990, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A “educação inclusiva” pressupõe a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum.

⁵ O conceito de Estado adotado nesse trabalho é o mesmo de Hofling (2001, p.31): conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo.

⁶ Meritocracia: (do latim mereo, merecer, obter) é a forma de governo baseado no mérito. As posições hierárquicas são conquistadas, em tese, com base no merecimento, e há uma predominância de valores associados à educação e à competência.

⁷ A idéia de sociedade civil está ligada ao pensamento liberal, que ganha projeção no século XVIII e representa a sociedade dos cidadãos. O termo civil significa que a sociedade forma-se de cidadão, entendido como aquele que tem direitos e deveres (VIEIRA, 2001, p.12).

⁸ Em 1998, Guiomar Namó de Mello, Diretora Executiva da Fundação Victor Civita e Membro do Conselho Nacional de Educação, publica Relatório sobre o Ensino Médio brasileiro.

⁹ A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Dentre os princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos na legislação sobre a formação docente, os Artigos 2º, 3º e 4º estabelecem:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Além de privilegiar um currículo baseado em competências, o artº 3º define que os conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.