

**ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
DEFICIÊNCIA: O PONTO DE VISTA DE ALUNOS DEFICIENTES E  
PROFESSORES ESPECIALIZADOS**

**MARÍLIA**

**2002**

**ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
DEFICIÊNCIA: O PONTO DE VISTA DE ALUNOS DEFICIENTES E  
PROFESSORES ESPECIALIZADOS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

**MARÍLIA**

**2002**

## **BANCA EXAMINADORA**

PROF<sup>o</sup> DR<sup>o</sup> SADAO OMOTE (presidente)

DR<sup>o</sup> JÚLIO ROMERO FERREIRA

DR<sup>a</sup> MARIA SALETE FÁBIO ARANHA

DR<sup>a</sup> OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES

DR<sup>a</sup> RITA DE CÁSSIA TIBÉRIO ARAÚJO

## **DEDICATÓRIA**

Ao Humberto, meu marido, pela presença constante e pelo companheirismo de todas as horas.

Aos meus filhos, Mariana, Letícia e André, que dão sentido à minha existência.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sadao Omote, pela oportunidade de trabalho conjunto, pelo meu crescimento acadêmico, pela disponibilidade sem restrições e pelo respeito às minhas idéias.

Aos meus pais e minha irmã, pelas lições aprendidas ao longo de nossa convivência.

À minha filha Mariana, pela paciência em me ouvir, às vezes mesmo sem entender, e pela disponibilidade em me socorrer nas dificuldades com a digitação e a formatação deste trabalho.

Aos alunos e professores, participantes desta pesquisa, pela inestimável contribuição.

Aos colegas, que se dispuseram a ser consultores numa etapa importante do estudo.

Ao Dr. Dagoberto Buim Arena e Dra. Maria Salete Fábio Aranha pelas competentes sugestões durante o exame de qualificação, as quais foram determinantes para a continuidade do trabalho.

Ao Dr. Rony Farto Pereira, pela minuciosa revisão gramatical do texto e pelo acolhimento carinhoso na fase final do estudo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma", pelas interlocuções decisivas à reflexão intelectual.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, pelo espaço de crescimento teórico.

À todos que passaram por mim e foram deixando suas marcas, as quais foram compondo o que hoje eu sou.

## **NADA É IMPOSSÍVEL DE MUDAR**

Bertold Brech

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

## RESUMO

As representações sociais retratam um sistema de pensamento social e são consideradas como verdadeiras “teorias” do senso comum, que têm por função a comunicação entre as pessoas. São processos dinâmicos, através dos quais as pessoas buscam apreender e familiarizar a realidade imediata e, portanto, sofrem influências de várias dimensões sociais, além de possuir um forte potencial de transformação. O objetivo deste estudo foi identificar as representações sociais presentes no universo de pensamento de alunos com deficiência e de professores habilitados em uma das quatro áreas de deficiência (auditiva, física, mental e visual). Mais do que conhecer o que pensam, nosso objetivo era decifrar como se dá o processo de construção de suas concepções, quais as influências que recebem, como lidam com as informações que lhes estão disponíveis e qual o papel desempenhado pela escola, na elaboração dessas “teorias”. Para conduzir este estudo, foram entrevistados 43 alunos com deficiência (auditiva, física, mental e visual) e 23 professores de educação especial. Para a análise dos dados contamos com consultores para avaliação do sistema de categorias analíticas e para o estabelecimento do grau de intersubjetividade, o que deu maior segurança e objetividade para a interpretação analítica. Como base teórica foram utilizadas a abordagem sócio-histórica e a teoria das representações sociais. Os resultados apontam diferenças importantes entre os grupos, contudo as representações sociais sobre a deficiência e sobre a educação especial caracterizam-se como o núcleo central das teorias dos dois grupos e representam o núcleo “duro” que está solidificado e do qual decorrem as outras representações. Em nossa análise, consideramos que o sistema de ensino continua a refletir, quase que diretamente, as relações de produção da sociedade, portanto, o professor, visto como um elo dessa cadeia, está também, como o aluno, excluído de qualquer processo de reflexão. Esse caráter despolitizado do ensino público e o descaso político-administrativo traz como consequência uma ação educativa pouco reflexiva. A escola parece não levar o aluno a transpor o limite do seu desenvolvimento natural. Ao contrário, aparentemente, está tão fragilizada como àqueles a quem atende, por consequência o aluno não sai do lugar, não avança nem no conhecimento, nem no desenvolvimento. Os alunos e professores encontram-se sem expectativas, parecem ter perdido o rumo da história e a essência humana que, do ponto de vista sócio-histórico, possui a possibilidade concreta de alterar a realidade objetiva. Os autores da teoria sócio-histórica insistem repetidamente no papel decisivo da aprendizagem escolar para o desenvolvimento intelectual das crianças. O processo de ensino é dialético na sua raiz, em sua gênese e só nos resta, portanto, a partir dessas contradições tentar transformar o espaço educacional na busca de novas possibilidades de desenvolvimento. Isso nos remete a pensar em uma outra escola. Uma escola que se movimenta para compreender a realidade e que pense num aluno concreto - enraizado em sua história. Talvez esta seja a raiz da transformação maior. É preciso criar na escola espaços de reflexão, para professores e alunos, a partir de suas representações. Este conhecimento, aliado ao espaço de reflexão poderá levar a modificações importantes no pensar e no fazer, característica de uma práxis pedagógica. Um grande passo na direção de uma escola humanizadora é estabelecer uma prática dialógica, uma prática capaz de ouvir o outro e captar a sua essência.

**Palavras-chave:** representações sociais, educação especial, deficiência, dialética.

## ABSTRACT

The social representations describes a system of social thought and they're also considered as real common sense "theories" that have the function of working the communication among people. These "theories" are dynamic processes that reach several social dimensions and that have a high transformation potential. Thus, them aim of this paper was to identify the social representations between the context of deficient students and teachers specialized in one of the four deficiency areas (hearing, physical, mental and visual). Our goal was not only to know their thoughts but also to understand how the construction process of its conceptions happens, which are the influences they go through, how they work with the available information and which is the school function on elaborating these "theories". An interview with 43 deficient students (hearing, physical, mental and visual) and 23 deficient-children teachers was made to have data collection. The data analysis counted with consultants to evaluate the analytical categories systems and to establish the relation degree between the researcher and her consultants providing confidence and objectivity to the analytical understanding. The social-historic and the social representation theory were used as a theoretical foundation. The results show the important differences between the groups, however, the social representations about the deficiency and about the special education are the main parts of both group's theories and they represent the "solid" essential part from which the other representations come from. In the analysis, the teaching system is considered to reflect on society's production relation, almost directly, therefore, the teacher, acting as a link of this chain, like the student, is also excluded of any reflection process. The non-political feature of public teaching and the political-administrative inattention result on a lack of reflection of the educational area. Apparently, the school is a much fragile as the ones who are attended by it. Consequently, the student has no progress in knowledge or in development. The students and the teachers have no expectation, they seem to have lost the history course and the human essence, which, according to the social-historic view, has real possibility of changing the objective reality. The authors of social-historic theory insist on the decisive function of school learning to children intellectual development. The teaching process is dialectic on its origin. Due to, the only thing to do is to try to change, from these contradictions, the educational area in order to find new development possibilities, In such case, there is the possibility of having a school that understands the reality and that thinks of a real student, involved in his history. Possibly, this is the origin of the main change. Reflection areas for teachers and students have to be created, from their representation in the school. This knowledge, added to the reflection, may lead to important changes in thoughts and attitudes, features of a pedagogical praxis. To establish a dialogical practice, able to listen to peers and to understand their essence, is a great attitude towards a humanitarian school.

Key words: social representation, special education, deficiency, Vygotsky, dialectic



## RÉSUMÉ

Les représentations sociales constituent un système de pensée sociale et sont considérées de vraies "théories" du lieu commun qui ont comme fonction la communication entre les gens. Ce sont des processus dynamiques par lesquels les gens cherchent à apprendre et à se familiariser avec la réalité immédiate, donc, elles subissent des influences de plusieurs dimensions sociales et possèdent encore un fort potentiel de transformation. L'objectif de cette étude a été d'identifier les représentations sociales présentes dans l'univers de la pensée d'élèves porteurs de handicap et des professeurs habilités dans une des quatre branches de déficience (auditive, physique, mentale et visuelle). Plus que connaître ce qu'ils pensent, notre but était d'analyser comment se fait la construction de leurs conceptions, quelles influences reçoivent-ils, comment traitent-ils les informations qui leur sont disponibles et quel est le rôle de l'école dans l'élaboration de ces « théories ». Pour la récolte de données, on a interrogé 43 élèves porteurs de handicap (auditif, physique, mental et visuel) et 23 professeurs d'éducation spéciale. On a fait appel à des consultants pour l'évaluation du système des catégories analytiques et pour l'établissement d'un degré d'intersubjectivité entre la chercheuse et les consultants, ce qui a apporté plus de fiabilité et plus d'objectivité à l'interprétation analytique. Comme support théorique on a utilisé une démarche socio-historique et la théorie des représentations sociales. Les résultats montrent des différences importantes entre les groupes, cependant les représentations sociales sur le handicap et sur l'éducation spéciale se caractérisent comme le noyau central des théories des deux groupes et représentent le noyau « dur » qui est solidifié et d'où proviennent les autres représentations. On a observé que le système d'enseignement continue de refléter, presque directement, les relations de production de la société. Ainsi, le professeur, vu comme un lien de cette chaîne, se trouve autant que l'élève exclus de tout processus de réflexion. Ce caractère dépolitisé de l'enseignement public et le dédain politique-administratif ont une conséquence, c'est-à-dire, une action éducative peu réflexive. L'école semble ne pas conduire l'élève à franchir la limite de son développement naturel. Au contraire, apparemment, elle se trouve aussi fragilisée que ceux dont elle s'occupe, par conséquent, l'élève ne change pas de place, il n'avance ni en ses connaissances ni en son développement. Les élèves et les professeurs se trouvent-ils sans expectation, ils semblent avoir perdu la route de l'histoire et l'essence humaine qui, dans un point de vue socio-historique, a la possibilité concrète de changer la réalité objective. Les auteurs partisans de la théorie socio-historique insistent sans cesse sur le rôle décisif de l'apprentissage scolaire dans le développement intellectuel des enfants. Le processus d'enseignement est dialectique dans sa racine - dans sa genèse, il nous faut donc, à partir de ces contradictions, essayer de transformer l'espace éducatif en cherchant de nouvelles possibilités de développement. Cela nous fait penser à une autre école, à celle qui se mobilise pour comprendre la réalité et qui envisage un élève concret - enraciné dans son histoire. Il se peut que ce soit là l'origine d'une plus grande transformation. Il faut créer dans l'école, à partir des représentations des professeurs et des élèves, une place de réflexion. Cette connaissance associée à l'espace de réflexion pourra conduire à des modifications importantes du penser et de l'agir, caractéristique d'une praxis pédagogique. Pour faire un grand pas vers une école qui rend possible l'humanisation de ses membres, il faut établir une pratique dialogique, une pratique capable d'entendre l'autre et de capter son essence.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E QUADROS

LISTA DE ANEXOS

RESUMO.....06

ABSTRACT.....07

RÉSUMÉ.....08

INTRODUÇÃO.....15

CAPÍTULO 1

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: “TEORIAS” PRESENTES NO COTIDIANO

ESCOLAR.....19

CAPÍTULO 2

A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO

ESPECIAL.....28

CAPÍTULO 3

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS OBJETIVOS DESTA

ESTUDO.....35

CAPÍTULO 4

MÉTODO.....44

PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS.....46

PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....50

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO: EM BUSCA DA INTERPRETAÇÃO

ANALÍTICA.....53

5.1 ANÁLISE DO MÉTODO.....	53
5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS.....	75
5.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES.....	182
5.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	288
CONCLUSÕES: AS POSSIBILIDADES LATENTES.....	299
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	305
ANEXOS.....	318

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Configuração geral da adequação das respostas dos professores por categoria e sujeitos .....	59
Tabela 2	Configuração geral da adequação das respostas dos professores por questão e sujeitos .....	65
Tabela 3	Configuração geral da adequação das respostas dos alunos por categoria e sujeitos .....	71
Tabela 4	Configuração geral da adequação das respostas dos alunos por questão e sujeitos .....	74
Tabela 5	Freqüências e porcentagens das respostas dos alunos, geral e por área, em relação ao conceito de deficiência.....	82
Tabela 6	Freqüências e porcentagens das respostas dos alunos, geral e por área, sobre suas dificuldades e capacidades na escola.....	99
Tabela 7	Freqüências e porcentagens das respostas dos alunos, geral e por área, sobre suas relações interpessoais, na escola e fora dela.....	115
Tabela 8	Freqüências e porcentagens das respostas dos alunos, geral e por área, em relação à rotina pedagógica.....	129
Tabela 8 A	Freqüências e porcentagens das respostas dos alunos, geral e por área, em relação às suas expectativas sobre o futuro profissional.....	143
Tabela 9	Freqüências e porcentagens das respostas dos alunos, geral e por área, em relação à sua escolarização.....	154
Tabela 9 A	Freqüências e porcentagens das respostas dos alunos, geral e por área, acerca de seus conhecimentos sobre classe especial.....	162
Tabela 10	Freqüências e porcentagens das respostas dos alunos, geral e por área, em relação aos recursos necessários para o funcionamento da educação especial.....	173

Tabela 11	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação ao conceito de deficiência.....	185
Tabela 12	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, quanto a sua percepção da relação entre os membros da comunidade escolar e os alunos com deficiência.....	201
Tabela 13	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação as capacidades dos alunos com deficiência.....	209
Tabela 13 A	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação aos limites dos alunos com deficiência.....	216
Tabela 14	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação as interações dos alunos com deficiência em seu próprio grupo de referência.....	229
Tabela 14 A	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação as interações dos alunos com deficiência em grupos mistos.....	231
Tabela 15	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação à prática pedagógica e avaliação escolar.....	238
Tabela 15 A	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação às suas expectativa sobre a prática pedagógica.....	250
Tabela 16	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação à definição e importância da educação especial.....	261
Tabela 17	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, sobre a possibilidade do término de escolarização do aluno com deficiência.....	269

Tabela 17 A	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, sobre a possibilidade de integração dos aluno com deficiência.....	275
Tabela 18	Freqüências e porcentagens das respostas dos professores, geral e por área, em relação aos recursos necessários para educação especial.....	281
Tabela 19	Comparação dos índices do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais de alunos e professores.....	290

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 7-	Categorias para análise das interações professores.....	56
Quadro 9 –	Categorias para análise das interações alunos.....	69
Quadro 10 -	Núcleo Central e Sistema Provisório das representações sociais de alunos e professores.....	289

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Quadro 1: Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.....	318
Anexo A	Quadro 2: Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	320
Anexo B	Roteiro Provisório e entrevista, submetido ao pré-teste professores e alunos.....	321
Anexo C	Roteiro Definitivo de Entrevista para coleta de dados professores e alunos.....	322
Anexo D	Quadro 3: Sistema Provisório de Categorias Analíticas.....	325
Anexo E	Quadro 4: Sistema Definitivo de Categorias Analíticas.....	328
Anexo F	Quadro 5: Grau de intersubjetividade entre pesquisadora e Consultores.....	331
Anexo G	Quadro 6: Ajustes no Sistema Definitivo de Categorias.....	332
Anexo H	Quadro 8: Configuração geral das categorias para análise do método- professores.....	333

A crítica arrancou as flores imaginárias que enfeitavam as cadeias,  
Não para que o Homem use as cadeias sem qualquer fantasia ou consolação,  
mas para que se liberte e apanhe a flor viva.

KARL MARX (1991)



## INTRODUÇÃO

Início do século XXI. Vidas em ebulição. O nascer de um novo século parece acender novas esperanças e perspectivas na vida da humanidade. Somos movidos por um sentimento coletivo de renovação. Iludimo-nos com o despertar de um novo tempo como se, naturalmente, um novo século trouxesse uma nova época.

Ao passar o entusiasmo dos fogos de artifícios que nos deslumbram, dos festejos alegres e coloridos de cada terra, da ideologia de “boas-novas” e do alvorecer de uma nova esperança, sentimos o peso do cotidiano e nos apercebemos, quase com espanto, que tudo está como esteve antes, no século passado. Mas, e a esperança? E a certeza de um novo tempo?

A certeza, desvelada a ideologia da naturalização das conquistas, é que tudo está para ser construído, pois só a ação coletiva dos homens, históricos e concretos, pode transformar a realidade imediata. Esta é a boa-nova: podemos estar desolados com a crueldade das relações entre as pessoas, com as marcas intensas postas sobre as diferenças e com o descaso para as camadas mais enfraquecidas de nossa sociedade, mas tudo pode, em princípio, ser modificado, pois esta é a essência humana.

Transformar. Talvez seja este o sentimento coletivo que nos impulsiona na busca incessante por conhecimento e nos leva ao desvelamento da realidade imediata através da pesquisa e da ação. Tudo está para ser feito e cada um de nós, do lugar que ocupamos, temos muito a fazer. E, indubitavelmente, ocupamos um lugar privilegiado, o lugar da educação.

Isto quase que nos obriga a um estado constante de perplexidade, de incômodo insistente e de ação problematizadora. Sem ingenuidade, mas também nos desvencilhando da ideologia fatalista, cabe-nos um insubstituível papel a ser desempenhado na busca de superação das indiferenças às diferenças<sup>1</sup> presentes na

---

<sup>1</sup> Perrenoud (2000, 2001) vem sistematicamente insistindo na importância desta diferenciação e nas dificuldades políticas e organizacionais que dão sustentação às implicações decorrentes de uma pedagogia diferenciada. Emprestamos dele esta terminologia que caracteriza uma das nossas preocupações.

escola. Só conseguiremos isto através do conhecimento e esta é a justificativa maior para a realização deste estudo: a busca do conhecimento.

Presente a muitos anos nas escolas, pudemos apreender, na prática e no cotidiano, muito de alguns significados ainda não traduzidos na literatura, embora tenhamos uma invejável produção acadêmica que, criticamente procura revelar os “segredos” contidos no cotidiano escolar. Porém, não é possível traduzir em palavras o sentimento do olhar daquelas crianças marcadas pela diferença e responsabilizadas por um fracasso que não lhes pertence. Esta também é a história da educação especial.

Há muito tempo, algumas questões nos incomodam mais detidamente e uma, entre muitas delas, é o motivo pelo qual a escola<sup>2</sup> não é sensível à realidade concreta de seus alunos. Historicamente, a pedagogia busca e oferece respostas a esse questionamento<sup>3</sup>, inclusive temos que considerar os avanços históricos da prática educacional em busca de uma pedagogia libertadora.

Em educação especial não é diferente. A sua história aponta os avanços conceituais e pedagógicos no trabalho com esses alunos. No entanto, ainda nos deparamos com práticas que limitam e até impedem o desenvolvimento dos alunos com deficiência e pouco sabemos do sentimento e conhecimento deles frente à incompetência da escola em lhes prover um ensino de qualidade.

A ação dos professores também nos confunde. No Estado de São Paulo, a maior parte deles possui o curso universitário, exigência legal para que possam ministrar aulas em classes especiais e salas de recursos, porém, a prática educacional em educação especial não desponta na teoria da educação, como poderíamos esperar, visto que seus professores passaram pelo ensino superior, o que poderia lhes garantir destaque na ação pedagógica.

---

<sup>2</sup> Neste estudo nos remeteremos constantemente à escola. Ao fazer referência à escola não o fazemos para uma entidade abstrata, mas a consideramos como uma entidade representativa que traduz todo o sistema educacional, composto pela política educacional do Estado, pelos representantes administrativos e por seus membros internos, responsáveis pelo projeto educacional da escola; são eles: professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

<sup>3</sup> Alguns autores (SUCHODOLSKI, 1984; FREIRE, 1985, 1987; LARA, 1986; SEVERINO, 1986; SAVIANI, 1987; GADOTTI, 1988; LIBÂNEO, 1992; etc.) buscam, através da interpretação filosófica das tendências e correntes da educação brasileira, elucidar as contradições da escola e o caráter ideológico existente em seus pressupostos teóricos e sua prática educacional.

Assim, o objetivo fundamental que nos impulsionou à realização desta pesquisa foi a tentativa de elucidar um pouco o universo do pensamento de alunos e professores da educação especial, através do estudo de suas representações sociais. O foco principal foi compreender como concebem a deficiência, qual a interpretação que apresentam sobre este aspecto e, em relação aos alunos, saber se se identificam como deficientes e qual o sentimento que possuem dessa condição. Mais do que conhecer o que pensam, nosso objetivo era compreender como se dá o processo de construção de suas concepções, afinal, quais as influências que recebem e como lidam com as informações que lhes estão disponíveis.

Isto nos levou à teoria das representações sociais e foi um passo decisivo para que pudéssemos compreender a estrutura cognitiva do universo de conhecimento e o processo de solidificação dos conceitos apreendidos da realidade imediata. Ao se concretizar a estrutura do pensamento acerca de determinados conceitos, modificá-la exige um esforço e o desencadeamento de um novo processo de conhecimento. Talvez isto possa nos apontar caminhos importantes para que as “teorias” presentes no cotidiano da escola possam ser modificadas e substituídas por novas formas de convivência pedagógica, o que, certamente, iria transformar o espaço escolar.

Assim, na seqüência, o leitor irá encontrar o Capítulo 1, intitulado *Representações Sociais: “teorias” presentes no cotidiano escolar*, no qual, em linhas gerais, apresentamos a teoria das representações sociais e suas explicações acerca dos processos formadores das representações e os universos de conhecimento coexistentes na sociedade. Procuramos demonstrar a lógica da formação dos conceitos e como os sujeitos se apropriam dos conhecimentos socialmente disponíveis.

No Capítulo 2, *A teoria socio-histórica e suas implicações para a educação especial*, tentamos localizar o pressuposto epistemológico que dará sustentação para toda a análise dos dados. Deixamos clara ao leitor a fundamentação teórica e metodológica dessa teoria e, como, a partir de seus princípios, direcionamos o olhar para a compreensão das enunciações dos alunos e professores, participantes deste estudo.

A seguir, no Capítulo 3, *A pesquisa em educação especial e os objetivos deste estudo*, apresentamos uma revisão da literatura específica da área, acerca das

concepções que permeiam o estudo das deficiências e sua prática pedagógica, e apontamos alguns trabalhos, em educação e educação especial, sobre representações sociais. Também definimos os objetivos específicos que conduziram este estudo.

No Capítulo 4, *Método*, introduzimos o leitor em todo o processo de delineamento metodológico, desde a caracterização dos participantes, a elaboração do instrumento de coleta de dados, o pré-teste, o procedimento para coleta de dados e todo o controle metodológico. Há, também, o esclarecimento sobre o procedimento de análise dos dados, que contou com a participação de consultores na avaliação do sistema prévio de categorias, nos ajustes para a definição do sistema definitivo e para o estabelecimento do grau de intersubjetividade entre pesquisadora e seus consultores, o que deu maior segurança e objetividade para a interpretação analítica.

No Capítulo 5, *Resultados e discussão: em busca da interpretação analítica*, o leitor irá encontrar toda a análise, quantitativa e qualitativa, dos dados. Essa análise se detém, inicialmente, num exame do método para avaliar a adequação da coleta de dados e as interações entre a pesquisadora e os entrevistados. Após essa análise, apresentamos os resultados das representações sociais dos alunos, seguida pela dos professores. Em ambos os casos, fizemos uso de eixos temáticos, de teor teórico diferenciado, discutidos no início de cada um deles. Ainda neste capítulo, apresentamos algumas aproximações entre as representações dos alunos e dos professores e as hipóteses teóricas que possam elucidar diferenças e semelhanças entre um pensar e o outro.

Finalizando o estudo, apresentamos as *Conclusões*, que contêm as reflexões teóricas provenientes das relações estabelecidas entre os dados empíricos e a literatura de apoio. Aqui buscamos apresentar propostas de atuação pedagógica que poderiam transformar as relações sociais no interior das escolas.

Será necessária uma inteligência excepcional para compreender que,  
ao mudarem as condições de vida dos Homens,  
as suas relações sociais, a sua existência social,  
mudam também as suas representações, as suas concepções,  
os seus conceitos - numa palavra,  
a sua consciência?

KARL MARX (1998)

# **CAPÍTULO 1**

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:**

### **“TEORIAS” PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR**

Questionar o conhecimento, a prática educativa presente no cotidiano das escolas, desumana, muitas vezes, para professores e para alunos, é o desafio da educação. A rotina da escola parece querer ocultar o processo de formação de sujeitos e deixar no obscuro as interpretações que intermediam e direcionam o ato de ensinar e aprender. Essas interpretações são, certamente, conflituosas, antagônicas, dialéticas e difusas, mas precisam ser conhecidas e refletidas no processo de trabalho educacional, de professores e alunos, exercício fundamental para a apreensão da realidade, do conhecimento e das possibilidades de transformação.

Muitos autores vêm demonstrando, ao longo de todo percurso histórico da educação, a relação dialética e contraditória que se estabelece entre escola e sociedade, buscam denunciar a reprodução de valores pré-estabelecidos, discriminatórios e preconceituosos que são perpetuados no espaço escolar.

Que representações são essas que se fazem presentes no dia-a-dia escolar e que perpetuam práticas incessantemente criticadas, debatidas e revistas cientificamente? A crítica sobre uma escola seletiva e dual é recorrente em educação. No entanto, embora possamos vislumbrar movimentos em busca de novos paradigmas que norteiam a ação educacional, ainda convivemos com um sistema de ensino que diferencia, que marca, que reproduz e que impõe seus valores ideológicos.

Não há como negar os limites impostos à escola e à educação na busca de transformação, assim como não se podem negar as suas possibilidades transformadoras, “falamos de seu limite precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade, a educação pode algo no sentido dessa transformação” (FREIRE, 1993, p.53). Assim, compreender sua dinâmica é buscar caminhos em direção a uma escola mais justa e menos preconceituosa.

Significa que as mudanças devem ocorrer paulatinamente no dia-a-dia, na construção lenta, mas gradativa, da consciência política de que a educação acontece

na relação entre pessoas, no processo ativo de busca do conhecimento sobre as determinações epistemológicas que regem o fazer pedagógico e fundamentam o trabalho docente.

A dificuldade está em compreender como as pessoas elaboram o seu conhecimento, interpretam os acontecimentos que as rodeiam, formam suas opiniões e atuam “nessa conformidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 18). A atuação docente não é gratuita nem se assenta apenas nos conhecimentos derivados de sua formação, teórica ou prática, universitária ou em serviço. Então, quais outros elementos concorrem na elaboração do conhecimento sobre o mundo, os acontecimentos que nos cercam e sobre, em especial, a prática profissional?

Muitos são os argumentos provenientes de várias áreas da ciência, no sentido de compreender e oferecer explicações lógicas sobre as concepções que permeiam a prática profissional ou mesmo as atitudes cotidianas. Neste estudo, buscamos compreender o universo do pensamento de professores e alunos de educação especial, a partir da teoria das representações sociais de Moscovici (1978, 1999), por entendermos que ele busca explicações que tentam superar “a tradicional fragmentação do ser humano e a estéril dicotomia indivíduo-sociedade” (LANE, 1993, p. 63).

As representações sociais retratam um sistema de pensamento, uma forma de pensamento social e são consideradas como verdadeiras “teorias” do senso comum, que tem por função a comunicação entre as pessoas. Para Moscovici (1978), essas representações

possuem uma função constitutiva da realidade [...] e não consiste somente em selecionar, [...] é de fato ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, prever ou antecipar os seus atos.[...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, [...]. A comunicação jamais se reduz à transmissão das mensagens de origem ou ao transporte de informações inalteradas (p. 27-28).

Por esse conceito podemos apreender aspectos fundamentais dessa teoria, o seu caráter individual e social que estão, permanente e dialeticamente, em interação, e a necessidade humana de decifrar a realidade para torná-la acessível e comunicá-la através de um contínuo processo de interação entre pessoas e entre grupos. As formas particulares e individuais de interpretação dos conhecimentos sociais e, até mesmo, da realidade física, não são neutras, uma vez que estão vinculadas a um sistema de valores que organiza e orienta o mundo social. Portanto, uma representação social “é, alternadamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (MOSCOVICI, 1978, p.27).

Talvez esse caráter social e individual do conceito de representações sociais seja o mais difícil de ser apreendido, uma vez que se situa no limite entre a dimensão sociológica e a psicológica da constituição humana, exatamente o corte que diferencia as explicações acerca da formação do indivíduo, e esta separação, “entre o psíquico e o social tornou-se uma instituição de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1990, p. 19). Sobre esse caráter intra-individual e social, Moscovici (1978) comenta que,

quando falamos de representações sociais, [...] em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhece-lo. [...]. Mas o sujeito constitui-se ao mesmo tempo (p. 48).

Esse caráter social imbricado no individual é demasiadamente complexo e nos obriga a entender o significado do social para o autor. A representação é social pela forma como é constituída, é a sua produção coletiva que lhe impõe esse caráter, sua função lhe é própria, “na medida em que a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 77).

A postura crítica da teoria de Moscovici tem repercutido sobremaneira e contribuído decisivamente para o avanço de estudos na área das representações



sociais e da própria psicologia. Partindo de um percurso histórico, pode-se, inclusive, encontrar uma aproximação com os estudos e com a epistemologia de autores da psicologia soviética, como Vygotsky e Leontiev, considerando-se que, para Lane (1993), esses autores

criaram as bases sólidas para elaboração de uma psicologia materialista-histórica e dialética. De acordo com essa postura, o Homem-fisiológico e psicológico- mais a sociedade e a sua história são indissociáveis de tal forma que toda a psicologia humana é, necessariamente, social (p. 67).

Desse ponto de vista, o fundamento epistemológico é outro e não coloca de forma dicotômica o social e o individual, uma vez que mantém relações intrínsecas, inseparáveis e, ao falar da formação de um, estamos falando da formação do outro. Muito embora a teoria das representações sociais tenha partido de uma postura cognitivista, é fundamental diferenciar a teoria que segue um modelo individualista de uma teoria que entende as representações sociais. a partir de um

conceito globalizante, através do qual o indivíduo é concebido como um todo, em que o singular e a totalidade social são indissociáveis, e o sujeito, ao elaborar e comunicar suas representações, recorre a significados socialmente constituídos e de sentidos pessoais decorrentes de suas experiências cognitivas e afetivas (LANE, 1993, p. 70).

Sinteticamente, podemos dizer que a representação social é um conhecimento, uma “teoria” acerca dos acontecimentos, uma interpretação individual que direciona a conduta e permite a comunicação entre as pessoas. “O ato de representação transfere o que é estranho, perturbador do universo exterior para o interior, coloca-o numa categoria e contextos conhecidos” (LEME, 1993, p.48).

O princípio básico se resume na dinâmica da familiarização, no esforço particular e individual de cada um em transformar o não-familiar em familiar, o estranho e desconhecido em comum, para que possam fazer parte do imaginário coletivo, caracterizado pelo pensamento social. É importante pontuar que, embora essa

familiarização envolva processos individuais, eles se dão a partir das relações sociais concretamente estabelecidas entre as pessoas, uma vez que “não existe sujeito sem sistema e sistema sem sujeito” (MOSCOVICI, 2000, p. 12).

Esse processo de familiarização não se dá de forma passiva e mecânica, mas desvenda a visão de um sujeito ativo e criativo, que constrói sua “teoria” através de categorizações e classificações, não apenas no sentido de registros da realidade exterior, mas submetido a um sistema de conversão de um conhecimento abstrato e distante para um conhecimento que possa ser utilizado na vida cotidiana, no dia-a-dia das interações, que tenha um sentido próprio para o seu grupo de referência.

Para Moscovici (1978), as representações possuem uma estrutura de dupla natureza, “*a figurativa e a conceitual*”, que são indissociáveis. A natureza figurativa estaria ligada à atividade perceptiva, na busca de uma concretude icônica, de naturalizar um objeto, dar-lhe materialidade e a natureza conceitual estaria ligada ao conceito, à interpretação do objeto, na busca de um sentido para o objeto, para simbolizá-lo. De acordo com Moscovici (1978), esses

processos postos em jogo [...] têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-lo de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e fornecer-lhe um contexto inteligível, isto é, interpretá-lo. Mas têm sobretudo por função duplicar um sentido por uma figura, logo, objetivar por um lado [...] e uma figura por um sentido, logo, consolidar por outro lado (p. 65-66).

Essa dupla estrutura remete aos processos formadores das representações sociais, que são a objetivação e a ancoragem. A objetivação está ligada à natureza figurativa na busca de naturalização de um objeto abstrato, tornando sua presença quase “palpável”, conferindo uma realidade à abstração. “Objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico” (LEME, 1993, p. 48).

Há um esforço de nossa parte para transformar o estranho em familiar, através da naturalização e, também, da classificação. Classificar é transpor as novas idéias para o nosso sistema de categorias, incluí-las e modificar as existentes, orientando e padronizando as relações com o meio ambiente. Para Moscovici (1978), as classificações que utilizamos são

convenções que nos autorizam a passar do universo do inobservado para o do observável, sem grande risco de sermos desmentidos porque essas convenções são partilhadas por todos [...]. A categoria não é uma operação neutra em nossa sociedade. O julgamento de alguém é contaminado pelo julgamento sobre alguém [...]. Assim a armadilha simbólica da representação adquire um conjunto de valores (p. 132-133).

Essas categorias da objetivação, a naturalização e a classificação, fornecem soluções para resolver problemas do nosso esquema conceitual e manter as interações. No entanto, levam a generalizações imprecisas na apreensão imediata dos fenômenos, uma vez que temos que dar conta de uma gama crescente de conhecimentos que circulam no meio social. A naturalização permite tornar o conceito real e a classificação os separa com base em atributos isolados, num quadro geral de referência de acordo com os valores institucionalizados socialmente.

A lógica é aproximar por analogia, por isso as representações se confundem, uma vez que não é preciso a todo momento apresentar argumentos lógicos ou hipóteses convincentes sobre o conhecimento travado no cotidiano das relações. “Evitar o conflito social ou individual, eis o motivo; manter a uniformidade e a integridade, eis o resultado que se espera” (MOSCOVICI, 1978, p. 271).

O outro processo de formação das representações sociais é a ancoragem, que está ligada à estrutura conceitual, buscando interpretar o objeto e colocá-lo num contexto inteligível, inserindo-o na hierarquia de valores. “Por certo, as representações já disponíveis podem funcionar também como sistemas de acolhimento de novas representações. De um modo geral, o processo é responsável pelo enraizamento” (SÁ, 1993, p. 38 apud GUIMARÃES, 2000). Assim, o objeto é convertido num instrumento de uso social, a fim de intermediar a comunicação entre as pessoas, transformando o saber científico num saber útil e acessível a todos.

E que pensamentos ou conhecimentos são esses capazes de mobilizar toda essa dinâmica para compreender, interpretar e utilizar no cotidiano esses conhecimentos? Na teoria das representações sociais, de acordo com Moscovici e seus

seguidores (SPINK, 1993; SÁ, 1998; JODELET, 1999), coexistem na sociedade dois universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados.

Os universos reificados referem-se à produção do pensamento científico, pensamento próprio da ciência, com seu rigor metodológico, suas especializações, suas teorizações hipotéticas, lógicas, demonstráveis e argumentativas e, portanto, restritos. Essa é uma das matérias-primas para as representações sociais, uma vez que é no meio científico que proliferam as explicações acerca dos fenômenos que nos circundam, sejam físicos e objetivos, sejam psíquicos e subjetivos.

A ciência é responsável pela produção do conhecimento da sociedade e é esse universo de conhecimento que irá oferecer o substrato, o princípio para a apropriação do real pelo conjunto social.

Os universos consensuais seguem uma “lógica natural e correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais” (SÁ, 1993, p. 28) que são construídas e produzidas nessas situações de interação social. Os conhecimentos são compartilhados, através da interação social, numa contínua apropriação das teorias ou pensamentos provenientes dos universos reificados. Esses conhecimentos sofrerão o processo de classificação e naturalização para serem comunicados entre as pessoas e entre os grupos. No entanto, como comentamos anteriormente, esse processo segue mecanismos diferentes do universo reificado para a apreensão e conhecimento dos objetos sociais. De acordo com Sá (1993), são “teorias do senso comum”,

não conhecem limites especializados, obedecem a uma outra lógica, já chamada de “lógica natural”, utilizam mecanismos diferentes de “verificação” e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos compartilhados de verossimilhança ou plausibilidade ( p.29).

Um importante veículo de transmissão e divulgação dos conhecimentos científicos é a imprensa, mas também são apontados por Sá (1993) “os cientistas amadores, professores, animadores culturais, pessoal de marketing – e pela crescente ampliação e sofisticação dos meios de comunicação de massa” (p. 29).

Os professores, como divulgadores científicos dos conhecimentos reificados, possuem uma importância ímpar na elaboração conceitual dos alunos, uma vez que farão a interpretação dos conceitos provenientes de formas mais elaboradas e cuidadosas de pensamento. Embora, como qualquer outra pessoa, seu conhecimento seja formado a partir dos dois universos, o professor deveria apresentar maior clareza argumentativa, uma vez que ele terá o papel de transpor esse conhecimento para sua prática cotidiana, além de transferi-lo para outras pessoas, entre as quais, os alunos.

É importante, também, enfatizar que as representações sociais se dão a partir “dos sistemas de referência utilizados pelos indivíduos [...] para interpretar os acontecimentos” (GUIMARÃES, 2000, p. 38). Assim, o pensar e a conduta dos professores são elementos de extrema significação para a construção do universo de conhecimento dos alunos e, de acordo com a autora citada, o desvelamento dessas representações permite “analisar os mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (p. 53).

Por outro lado, é preciso não perder de vista que as representações são processos dinâmicos, através dos quais as pessoas buscam apreender e familiarizar a realidade imediata e, portanto, sofrem influências de várias dimensões sociais (família, igreja, mídia, cultura, meio-social, amigos, revistas etc.) e não apenas da escola. O pensar do senso-comum é um forte componente na formação do pensamento das pessoas e possui, também, um forte potencial de transformação. Não nos esqueçamos que, de acordo com Gramsci,

toda ação é o resultado de diversas vontades, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com o conjunto íntegro da vontade coletiva, é evidente que também a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desordenados e heterogêneos (1995, p. 51).

No entanto, pelo papel social desempenhado pela escola e por sua abrangência, a ênfase, neste estudo, recai sobre a prática pedagógica escolar, pois consideramos que os processos educativos caracterizam-se como um expressivo espaço de transformação das relações sociais de dominação absorvidas de forma natural e, nesse sentido, caracteriza-se como um componente de desvelamento das ideologias

impostas pelo grupo social dominante. “Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas [do conjunto das relações] (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem se modificar) já as modifica” (GRAMSCI, 1995, p. 40).

Ao mesmo tempo, como já mencionamos, há de se considerar os limites da escola no processo de transformação, uma vez que são inegáveis as influências advindas da “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal [que] [...] com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passe a ser ou virar “quase natural” (FREIRE, 1998, p. 21).

Desse modo, um aspecto fundamental da teoria das representações sociais é a tentativa de compreender e elucidar as possibilidades de mudanças das representações. As pesquisas de Abric (1999) e Flament (1999) contribuem para o desenvolvimento conceitual e empírico desta teoria, com a formulação da teoria do núcleo central. Os autores consideram um significativo avanço, pois colocam em pauta o movimento de modificação das representações, ao apresentar diferenciações importantes entre o núcleo central e o sistema periférico. Conforme Flament (1999) a teoria do núcleo central como uma representação autônoma foi demonstrada recentemente através de pesquisa experimental por Moliner .

Assim, a teoria do núcleo central, de acordo com Pereira de Sá (1998), destaca duas proposições fundamentais: a dinâmica de transformação das representações e as possibilidades de comparação entre diferentes grupos. Guimarães (2000) aponta que o

núcleo central garante duas funções, uma função geradora de sentido [...] através dela que os outros elementos ganham um sentido, um valor [e outra] organizadora, [...] que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos de representação (p. 75).

A propriedade fundamental do núcleo central é a estabilidade, portanto os conceitos aí localizados são estáveis e resistentes à mudança e, por outro lado, o sistema periférico agrega as informações de forma mais flexível e adaptativa e está associado a um contexto mais próximo e imediato das experiências individuais.

Se, por um lado, o núcleo central é que deve ser questionado para provocar a modificação estrutural de uma dada representação, é o sistema periférico que

possibilita essa aproximação, uma vez que é flexível e permite adaptações, mesmo que mantenha o núcleo central protegido. Para Guimarães (2000), “poderá ocorrer transformação de uma representação se houver profunda contradição em relação ao núcleo central”. O conhecimento do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais se caracteriza como uma possibilidade real de transformação das relações na escola.

Os Homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem;  
não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim  
sob aquelas com que se defrontam diretamente,  
legadas e transmitidas pelo passado.

KARL MARX (1997)



## **CAPÍTULO 2**

### **IMPLICAÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A amplitude dos trabalhos de Vygotsky, um dos maiores representantes da teoria sócio-histórica, pode ser percebida pelo impacto de sua obra tanto para a psicologia quanto para a pedagogia. Seus postulados colocaram (e ainda colocam) em questão princípios consolidados sobre o desenvolvimento psíquico e sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Para que se compreenda a dimensão da teoria geral sobre o desenvolvimento humano que Vygotsky constrói, é preciso localizar seu pensamento a partir de pressupostos teórico-filosóficos marxistas, pois desprender seus estudos dos princípios do materialismo dialético e histórico é apreender sua obra pela metade. São esses fundamentos que irão direcionar a construção de uma psicologia marxista, a qual “poderia abordar de forma plenamente historicizada o psiquismo humano” (DUARTE, 1996, p. 84).

A chave do pensamento de Vygotsky, que impulsionou seus estudos e suas pesquisas, é, certamente, a formação histórica e social da mente. No seu entender, os processos psicológicos superiores têm origem sociocultural e, as relações sociais se configuram como parte essencial da constituição da natureza humana. Assim, diferencia o desenvolvimento natural do desenvolvimento cultural, o homem biológico do homem sócio-histórico, e enfatiza “a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura” (PINO, 2000, p. 51).

Em seus Manuscritos, Vygotsky afirma esse caráter histórico do desenvolvimento psíquico e considera que “as funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas” (2000, p. 23). Disto podemos depreender que o que nos forma como Homens, ou seja, a nossa dimensão essencialmente humana é constituída pelo desenvolvimento sócio-histórico e cultural, o que nos permite sair de um estágio primitivo de comportamento para um mais

complexo, passando de um estágio natural para o cultural (VYGOTSKY E LURIA, 1996).

Subjacente a esta concepção de desenvolvimento humano, outro postulado de extrema importância na teoria vygotskyana é o princípio de mediação. A relação do Homem com o mundo é uma relação mediada através do outro e através de sistemas semióticos, como a linguagem, por exemplo. Isto significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções superiores envolve o outro, “esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2000, p. 27). De acordo com Pino (2000), “não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental. [...] A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento” (p. 65).

Se o desenvolvimento psíquico depende das interações, mediadas pelo outro e por signos, cabe à educação um papel significativo frente à condução do desenvolvimento da criança. O ensino escolar pode ser favorecedor desse desenvolvimento e pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual.

Para Vygotsky e seus colaboradores (VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV, 1988; LURIA, LEONTIEV E VYGOTSKY, 1991; LURIA, 1992; VYGOTSKY, 1998, 1999), o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e combinados. Postulam a necessidade de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento<sup>4</sup>: o *nível de desenvolvimento efetivo*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que resulta de ciclos de desenvolvimento já estabelecidos, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o *nível de desenvolvimento potencial*, o que a criança é capaz de fazer com ajuda.

Nesta perspectiva, as pessoas podem realizar uma variedade de atividades quando ajudadas ou orientadas por alguém mais experiente. Assim, do ponto de vista educacional, é de extrema importância que o ensino “empurre” o desenvolvimento; para

---

<sup>4</sup> Alguns autores (Oliveira, 1998; Moll, 1996) têm apontado três níveis de desenvolvimento. No nosso entender, pela leitura das obras de Vygotsky e seus colaboradores (citadas acima) e também de Duarte (1996), apreendemos que o autor faz referência a dois níveis de desenvolvimento, embora apareçam grafados de formas diferenciadas, dependendo das traduções. Assim, podemos encontrar os termos efetivo, atual ou real, para o desenvolvimento já adquirido, e proximal, próximo e potencial, para o desenvolvimento a ser adquirido.

Vygotsky, não tem sentido o ensino que se prenda ao que o aluno já sabe, ou, na sua terminologia, à zona de desenvolvimento efetivo. A boa educação é aquela que atua exatamente na zona de desenvolvimento potencial, buscando atuar em ciclos que estão para ser desenvolvidos. Vale ressaltar que estamos diante de uma análise dialética, que considera a dinamicidade e antagonismo presentes nas relações concretas entre as pessoas.

As implicações desta abordagem para a educação são inumeráveis e determinantes, uma vez que o papel do professor e da escola são constituintes do desenvolvimento da criança. Conforme Vygotsky (1998),

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer ( p.118).

Para esse autor, o aprendizado escolar é um momento determinante para o desenvolvimento da criança, “e é também uma poderosa força que direciona o desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1999, p. 107). Mesmo no que se refere à aquisição de conceitos, o autor faz uma distinção importante entre conceitos espontâneos e os científicos, e transfere para a escola também um significativo papel para o desenvolvimento de novas formas de apreensão do conhecimento pela criança, uma vez que, para ele, embora os processos de aquisição desses conceitos se relacionem e se influenciem mutuamente, diferem quanto à forma de aprendizagem.

O aprendizado escolar irá exigir da criança o controle das principais funções psicológicas superiores: a consciência reflexiva e o controle deliberado. A atenção e a memória, por exemplo, antes espontâneos e involuntários, precisam ser transformados em processos orientados e voluntários. Induzir a criança a este nível de controle e consciência favorece o próprio desenvolvimento intelectual. É preciso salientar que

essas funções ainda estão em desenvolvimento no período escolar, portanto, a atuação pedagógica deverá, intencionalmente, direcionar esse processo, uma vez que “o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia” (VYGOTSKY, 1999, p. 130), indo em direção à zona de desenvolvimento potencial.

Toda esta abordagem teórica traz implicações importantes para a área de educação especial, que trata diretamente dos alunos com deficiência, daqueles que tiveram, ao nascer ou no percurso do seu desenvolvimento, alterações em seu aparato biológico. Primeiramente, é importante pontuar que Vygotsky se opunha a uma visão biologizante da deficiência e negava o biológico como determinante do desenvolvimento desses sujeitos.

Como já mencionamos, o que nos identifica como pessoas humanas é, para esse autor, o desenvolvimento cultural e histórico, mediado pelo outro e pelos signos. Assim sendo, coerente com uma abordagem materialista dialética e com o materialismo histórico<sup>5</sup>, que percebe nas relações sociais concretas a marca da nossa humanidade, Vygotsky centra seus estudos da deficiência na busca de explicações que extrapolam as características físicas e biológicas.

Para ele, como decorrência da deficiência e de suas condições incapacitadoras, ocorre a lei da compensação (1993, cap1). O autor, inclusive, chama a atenção para o fato de que a lei da compensação não é rara ou excepcional na vida de um organismo. Para dar sustentação à sua argumentação, cita exemplos médicos (VYGOTSKY, 1993; VYGOTSKY E LURIA, 1996) de compensação entre órgãos duplos: quando um está lesado, o outro compensa o funcionamento para equilibrar o organismo.

---

<sup>5</sup> Esses conceitos envolvem uma complexidade teórica bastante apurada. No entanto, de forma sintética e dentro dos limites deste estudo, podemos apontar que a concepção de Vygotsky encontra nas categorias marxistas a essência de seu método. Materialismo dialético e histórico porque, primeiramente, busca apreender a realidade como atividade objetiva e concreta e, portanto, não compartilha de qualquer explicação com base no idealismo ou subjetivismo. Método dialético (e científico, de acordo com Marx) porque busca apreender o objeto indo além das aparências, indo à essência da realidade objetiva, através de uma análise que considera as contradições e antagonismos presentes e subjacentes à essa realidade. A dialética de Marx explica as contradições do pensamento, as quais possuem raízes históricas. Para Marx e Engels, a essência humana é determinada pelo conjunto das relações sociais, não existem leis abstratas e isto confere a seu método o caráter histórico; não há como compreender o homem descontextualizado dos determinantes históricos e é isto que possibilita a mudança e alterações nas relações sociais e nas circunstâncias históricas, produzidas pelo próprio homem. (MARX e ENGELS, 1987; DUARTE, 2000; MARX, 2001; BOTTOMORE, 2001)

Para Vygotsky (1993) um defeito não deve ser visto apenas como um atributo negativo, mas também como um incentivo para a compensação. O defeito orgânico pode ser transformado e caminhar numa outra direção psicológica, sendo compensado. No caso das pessoas com deficiência, não se caracterizaria como uma reorganização orgânica, mas da estrutura psíquica, através da utilização das capacidades e funções que podem promover o seu desenvolvimento e criar uma superestrutura psicológica. Este é um mecanismo singular e ocorre na experiência da criança com deficiência: ela aprende

a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. (VYGOTSKY E LURIA, 1996, p. 221).

Claro que este não é um processo espontâneo, uma vez que todo o desenvolvimento humano, na perspectiva vygotskyana, está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico e, portanto, se dá a partir das interações concretas entre as pessoas e o processo de mediação semiótica.

Para Vygotsky (1993), conceber a possibilidade da compensação do defeito atribui novos horizontes para a pedagogia, quando o pedagogo reconhece que um defeito orgânico não é simplesmente um déficit, mas uma fonte de enriquecimento que pode trazer implicações positivas. Dessa forma, podemos interpretar que, para o autor, a deficiência não está nos limites do funcionamento orgânico ou biológico, mas depende, em grande medida ou, talvez, até de forma determinante, do social, das experiências socioculturais que são oferecidas para essas pessoas.

Desse ponto de vista, as interações sociais e os processos de mediação semiótica são de extrema importância para possibilitar o desencadeamento da lei da compensação, para que as pessoas com deficiência possam alcançar níveis superiores de funcionamento intelectual. Padilha (2000) relata as conquistas alcançadas no pensamento simbólico de uma aluna com deficiência mental, através de uma

intervenção adequada, cujo objetivo era superar o limite imposto pela condição orgânica.

Todo este arcabouço teórico aponta para a necessidade de buscarmos novos procedimentos pedagógicos e terapêuticos no trabalho com as pessoas com deficiência, uma vez que seus comprometimentos podem estar mais precisamente instalados no seu desenvolvimento cultural do que no limite orgânico. De Carlo (2001) aponta, com muita propriedade:

Os comprometimentos que as pessoas com deficiência possam vir a apresentar se devem, não exclusivamente às características do seu quadro clínico, mas sobretudo, à falta de uma atenção educativa e terapêutica adequadas, através das quais poderiam aprender a compensar suas desvantagens em determinadas funções pela construção de potenciais de desenvolvimento de outras capacidades e pela substituição de uma via de ação por outra (p.73).

Para os autores da teoria sócio-histórica, o desenvolvimento cultural está em destaque e, assim, “a educação é colocada em primeiro plano do desenvolvimento e da socialização da criança”. E uma leitura atenta, há de não deixar escapar o caráter coletivo mesmo de métodos e procedimentos especiais e os objetivos comuns entre educação comum e educação especial. Esses objetivos convergem para um mesmo ponto: “levar a criança de seu estado atual de desenvolvimento ou aprendizagem para um ponto no futuro” (EVANS, 1995, p. 72). Ativar a zona de desenvolvimento potencial, seja para crianças normais, seja para crianças com deficiência.

Um desafio está colocado à educação especial e à pedagogia, superar os processos naturais através do desenvolvimento cultural e propor às crianças com deficiência as mesmas metas do ensino comum, “introduzindo na criança certas técnicas culturais de comportamento, [e] enfrentar com êxito o retardo da criança não como um fato biológico, mas como um fenômeno de subdesenvolvimento cultural” (VYGOTSKY E LURIA, 1996, p. 234).

No entanto, não é qualquer ensino que serve. Os autores da teoria sócio-histórica são insistentes na exigência de um ensino que não se limite à transmissão de conhecimentos, embora isto também seja necessário, mas que busque desenvolver o

pensamento dos alunos, a sua capacidade intelectual, a sua consciência reflexiva e a regulação do comportamento. Para Kostiuk (1991),

o ensino pode conduzir a um verdadeiro desenvolvimento mental só quando está encaminhado para a formação desses sistemas [sistemas de conexões centrais]. A sistematização das conexões é essencial não só para uma aquisição de conhecimentos duradoura e profunda, mas também para o desenvolvimento da atividade cognoscitiva, para a formação de novas operações lógicas e de novas características mentais (p. 27).

É necessário descobrir em que condições o ensino é capaz de alcançar esses objetivos e isto pode ser caracterizado como um desafio pedagógico. Novamente nos interpõe uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois só a intervenção pedagógica, intencional e planificada, poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Esses procedimentos devem buscar a promoção do desenvolvimento humano e favorecer a mediação semiótica e a interação entre as pessoas, potencializando a capacidade humana de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A educação especial deve romper com uma visão mecanicista que reduz a pessoa com deficiência ao limite imposto por um déficit orgânico e a aprisiona no seu funcionamento natural e biológico. Apreender novas formas de relacionar-se com o mundo, através de conexões semióticas, pode ser um passo importante para superação de um funcionamento restrito e de uma visão reducionista da deficiência.

A deficiência mental severa que condiciona a pessoa ao limite do desenvolvimento biológico poderia ser vista como uma condição intransponível e fatalista. No entanto, mesmo em casos de extrema gravidade, há de se pensar em mobilizar o máximo das capacidades potenciais dessa pessoa, mesmo que isto signifique meramente responder a estímulos perceptivos.

A teoria é capaz de prender os Homens  
desde que demonstre sua verdade face ao Homem,  
desde que se torne radical.

Ser radical é atacar o problema em suas raízes.  
Para o Homem, porém, a raiz é o próprio Homem.

KARL MARX (1991)



### **CAPÍTULO 3**

## **A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **E OS OBJETIVOS DESTE ESTUDO**

Durante longo tempo, a área de educação especial foi vista como uma área específica da educação dos alunos com deficiência e, portanto, acabava por se desvincular da educação geral, uma vez que seu objeto voltava-se mais para o estudo das deficiências do que para a compreensão do funcionamento desse aluno, no interior do sistema de ensino. Esta postura estava fortemente marcada pela concepção de deficiência de uma determinada época e pela própria história do desenvolvimento social e da educação o que levou, inclusive, a uma postura paternalista e assistencialista no atendimento ao deficiente.

Através de estudos e pesquisas, tanto dos encaminhamentos, diagnóstico e procedimentos pedagógicos, quanto da legislação educacional, vários autores da educação especial começam a apontar as incorreções conceituais acerca da deficiência e da educação dos alunos com deficiência, assim como o desvirtuamento de seus serviços educacionais no interior do sistema de ensino. Esta é uma longa história e, nesse percurso, temos na pesquisa referente a esta área<sup>6</sup> uma quantidade expressiva de trabalhos que desmistificam o atendimento educacional ao aluno com deficiência e pontuam a necessidade de localizar a educação especial no âmbito da escola pública e da educação geral.

No entanto, para este estudo sobre representações sociais, alguns trabalhos em educação especial nos interessam mais de perto. Tais obras são aquelas que se voltam para a ação e o pensar de professores e demonstram que o pensar do professor é marcado por concepções provenientes do conhecimento científico e do senso comum.

Ferreira (1994), ao fazer um estudo que buscava relacionar a prática educativa e a concepção de pais e profissionais acerca do desenvolvimento psicológico de alunos

---

<sup>6</sup> Um importante estudo de resgate das pesquisas realizadas em educação especial pode ser encontrado em NUNES, L.R.O; GLAT, R.; FERREIRA, J. e MENDES, E.G.; 1998.

com deficiência mental, demonstra a interligação conceitual de saberes científicos e saberes do senso comum, e como eles se fazem presentes no dia-a-dia das práticas pedagógicas e das decisões tomadas frente ao aluno especial.

Kassar (1995), ao estudar as concepções dos professores de classes especiais de Corumbá e Ladário, do Estado do Mato Grosso do Sul, aponta como as falas dos professores estão permeadas por “teorias” do senso comum, sendo que não estão claros os conceitos básicos que deveriam dar sustentação à sua prática cotidiana na sala de aula. No entanto, a autora destaca, como Ferreira (1994), uma visão crítica de ciência, que muitas vezes solidifica conhecimentos e pensamentos dinâmicos e mutáveis, uma vez que o conhecimento, por ter um caráter de cunho social, está em constante transformação. Assim, não deixa também de argumentar que a

própria ciência torna-se coisificada e ideologizada, na medida em que é estudada e “massificada” de forma a-histórica, “natural”, “posta” e neutralista, fazendo com que os especialistas, ou produtores de conhecimentos, a considerem apenas na forma específica, e a sociedade a perceba de modo acabado e imutável (p. 76).

Não podemos deixar passar despercebido este aspecto apontado pela autora, uma vez que a teoria das representações sociais demonstra a dificuldade e o processo contraditório e dialético da apreensão dos conhecimentos do universo reificado pelo senso comum. Mesmo o professor tendo acesso a esses conhecimentos, eles serão arraigados ou “ancorados” num sistema de classificação e categorização próprio, que segue as normas do estabelecido socialmente e é grande a dificuldade de se desvencilhar de determinadas regras sociais. Moscovici (1978) enfatiza: “cada termo, num julgamento, é mudado ou escolhido de maneira a poder pertencer à classe (ou categoria) que melhor corresponda ao quadro de referência principal da pessoa que reflete” (p. 274).

Mendes (1995) faz um exaustivo estudo sobre a construção científica do conceito de deficiente mental e a sua relação com a realidade educacional, uma vez que em sua experiência pôde perceber que é o pensar das pessoas que orienta seu comportamento frente a esses indivíduos.

O trabalho desta autora levanta discussões bastante abrangentes na tentativa de compreender como as pessoas vão formando suas concepções, afirmando que sempre pôde perceber verdadeiras “teorias” usadas na explicação da deficiência e suas implicações. “Muitas destas teorias pareciam basear-se em informações do senso comum, enquanto que outras pareciam estar fundamentadas no conhecimento científico” (MENDES, 1995, p.3).

A partir dessas constatações, a autora realiza um percurso histórico, demonstrando como o conceito de deficiência mental vem sendo construído, sempre permeado pelo conhecimento disponível na época, seja científico ou social. A própria evolução ou modificação dos conceitos, no caso, o conceito de deficiência mental, sofre influências de saberes solidificados social e cientificamente, além das determinações de diferentes correntes e abordagens que fazem leituras variadas de um mesmo fenômeno.

Magalhães (1997), ao estudar as representações de professores de classe especial de Fortaleza, Estado do Ceará, sobre seus alunos e seu trabalho, demonstra que muitas das representações dos professores estão arraigadas num conhecimento científico de base individualista e em conhecimentos do senso comum. Essas “teorias” que representam o pensar do professor, conforme o estudo dessa autora, estão presentes, inclusive, no interior da escola, através de seus membros (professores, diretores, coordenadores, funcionários, pais e alunos), os quais formam suas representações e atuam em função delas.

Anversa (1997) investigou as teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho docente de professores de educação especial de Bauru, Estado de São Paulo e, embora seu objeto de estudo não fosse as representações desses professores, traz conclusões pertinentes que apontam a superficialidade dos conceitos verbalizados, que, de acordo com a autora, "carecem de argumentações teóricas mais bem fundamentadas; e isto se verifica pelas hesitações, colocações sem comprovação científica e “achismos” freqüentes nos discursos, baseados em suposições do senso comum" (p. 222).

Os processos formadores das representações são processos ativos e que refletem na construção do pensamento particular, os quais se internalizam a partir dessas “teorias”, que organizam a realidade.

Leite (1997) apresenta um estudo das estratégias para a formação continuada de professores do ensino especial. Fez uso de um procedimento de coleta de dados bastante interativo, através de estudo de caso com uma professora que, embora não tenha curso específico na área de educação especial, trabalhava, na época da coleta de dados, com uma classe de jovens e adultos da SORRI (Sociedade para Reabilitação e Reintegração do Incapacitado).

A coleta de dados foi realizada através de gravações em VT e, posteriormente, esses filmes foram utilizados para fundamentar a reflexão da professora, sob orientação da pesquisadora. Os resultados apontam a ocorrência de mudanças no pensar da professora. A autora do estudo assinala a eficácia do procedimento de reflexão, a partir do qual a professora pôde colocar em discussão seus anseios, certezas e dúvidas acerca da prática pedagógica, o que abre espaço para a construção de novos conhecimentos e novas ações educacionais.

Guimarães (2000) em seu um estudo sobre as representações sociais e formação do professor pré-escolar tenta localizar o núcleo central e o sistema periférico das representações do grupo e demonstra como a apropriação de novos conhecimentos se vincula a um sistema de categorias preexistentes e, portanto, há fortes resistências para a mudança de concepções e posturas educacionais pelos professores. No entanto, demonstra que as representações estudadas estão em processo de transformação, o que torna “possível modificá-las [...] embora tratar-se de um processo lento, gradual”(p. 256).

Por estes estudos e muitos outros não citados neste trabalho, podemos perceber a importância de conhecer o pensar do professor e buscar procedimentos de formação continuada que possibilitem a reflexão, o questionamento e o desencadeamento do processo de elaboração de novas formas de conceber o espaço educacional e, conseqüentemente, a ação pedagógica.

Estudos sobre as representações ou sobre o pensar de alunos ainda é um campo pouco explorado pelas ciências humanas, principalmente pela educação

especial. No entanto, alguns trabalhos começam, efetivamente, a investigar com as pessoas com deficiência, adultos ou crianças, o seu pensar e a sua forma de conceber a realidade que o cerca.

Aihara (1988) apresenta um trabalho de investigação dos aspectos da identidade social do deficiente físico, através de entrevista com adultos, deficientes físicos, os quais haviam passado pelo processo de reabilitação profissional. Seu objetivo era realizar um estudo exploratório, na tentativa de compreender os possíveis fatores que interferem na identidade social dessa população. A autora sentiu-se instigada a realizar esse estudo devido às precárias condições de trabalho dessas pessoas, as quais, muitas vezes, se prestam ao papel de venderem “Mentex” nos faróis das grandes cidades, apesar de terem passado por um processo de reabilitação profissional.

As representações que esses sujeitos faziam de si mesmos foram bastante interessantes e colocam em evidência alguns pressupostos teóricos discutidos na literatura de apoio como, por exemplo, o papel de estigmatizado vivenciado pelos deficientes e a carreira moral desenvolvida a partir dessas interações.

Um trabalho que causou grande impacto na área de educação especial foi o de Glat (1989). A autora, através do depoimento de mulheres adultas com deficiência mental, traz à tona a percepção e o pensar dessas pessoas sobre o seu próprio cotidiano. Assim, discute temas bastante importantes, como institucionalização, profissionalização, trabalho, independência, sexualidade, perspectivas futuras.

Martins (1999) em seu trabalho investiga o ponto de vista de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental sobre a integração do aluno deficiente. É uma pesquisa que procura ouvir o que esta criança pensa ou tem a dizer sobre a deficiência. Fizeram parte do estudo 64 alunos, subdivididos em dois grupos, um constituído por alunos de escolas que mantinham classe especial e o outro por alunos cujas escolas não ofereciam estes serviços específicos de educação especial.

A entrevista individual foi o instrumento para a coleta de dados e, depois de transcritas, foram organizadas em categorias analíticas. A análise dos dados aponta que as escolas com classe especial favorecem o contato entre deficientes e não-deficientes, ao mesmo tempo em que, no pensar dos alunos, acabam por caracterizar a escolaridade do aluno com deficiência exclusivamente através deste serviço. Na fala

dos alunos podemos apreender, embora a autora não tivesse como objetivo esse tipo de análise, a influência dos saberes do senso-comum e a construção de “teorias” para que possam compreender e interagir com a realidade imediata, sendo a deficiência uma delas.

Artoli (1999) investiga a visão dos professores sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular e se conhecer a deficiência, seja no sentido prático ou teórico, faz com que o professor seja mais favorável ao processo de integração. A autora utiliza o questionário como instrumento de coleta de dados aplicado em 68 sujeitos, sendo 18 docentes da educação especial, 26 professores do Ensino Fundamental, ciclo I vinculados a escolas que mantinham o ensino especial e 24 professores de escolas em esse vínculo com o ensino especial.

Seus resultados apontam algumas diferenças entre os grupos estudados, mas gostaríamos de enfatizar que a autora, a partir da análise dos dados, confirmam que a formação e a experiência em educação especial são fatores favorecedores à integração do aluno com deficiência.

O estudo de Chammé (1997) também pode ser apontado como um rico trabalho sobre as representações sociais de crianças. O autor, em sua tese de livre-docência, faz um estudo sobre as representações de crianças sobre saúde. Depreende de sua investigação que as concepções das crianças sobre saúde são constituídas às avessas, o que pode ser percebido através de relatos simples e narrativas ao contrário, ou seja, ter saúde é não estar doente.

Para o autor, através das narrativas, as crianças se apresentaram como “personagens vitimizadas, dada a falta de atenção, de vontade política e de articulação entre recursos ambientais e científicos e as crises presentes no cotidiano de todas elas” (p.135). Chammé encontra uma enunciação das crianças “nos mesmos moldes e critérios adotados pelo imaginário e representações dos adultos” (p. 342).

Isto indica o intrincado processo das representações sociais, caracterizado pelos universos de pensamento, pela estrutura de dupla natureza e pelo seus processos formadores, que se dão a partir dos saberes socialmente disponíveis.

A escola é um espaço social relevante na vida das pessoas, onde as relações se estabelecem de forma dinâmica e no cotidiano. Nesse sentido, é um espaço no qual

podemos vislumbrar preciosas transformações nas representações sociais, através da discussão de conceitos, teorias, postulados e do debate de idéias para que possamos construir concepções diferenciadas sobre o próprio papel da educação, dos professores e dos próprios alunos. Afinal, “cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas” (FREIRE, 1987, p.49).

E é no cotidiano escolar que se constrói uma educação libertadora, usando os espaços que estão disponíveis para repensar e recriar novas concepções de Homem e de Sociedade. A reconstrução e reorganização do espaço escolar se dá na monotonia do cotidiano, na rotina das pequenas atividades e no contato que se estabelece a cada dia entre as pessoas.

No campo específico da educação especial, sem negar os avanços que se anunciam na área e a utilização de metodologias mais libertadoras e participativas (IDE, 1992; BALLABEN, FARIA E MONTEIRO, 1994; MANTOAN, 1989 e 1991; entre outros) que consideram o educando enquanto *sujeito* ativo em seu processo de construção do conhecimento, ainda é alarmante a forma como vem sendo conduzida a educação de alunos com deficiência.

As pesquisas desenvolvidas na área de educação especial vêm demonstrar os equívocos de atuação com os educandos deficientes, ações que estão intrinsecamente apoiadas em “teorias” construídas no imaginário coletivo dos professores. Esses estudos versam sobre o processo de encaminhamento de alunos deficientes mentais para classes especiais ou instituições, formas de atendimento, concepções de deficiência, até questões mais amplas como sexualidade, autonomia e profissionalização (PADILHA, 1997, 2000; AMARAL, 1994; BUENO, 1993; FERREIRA, 1993; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; SCHNEIDER, 1978; entre outros).

Recentemente, verificamos (OLIVEIRA, 1996) a dificuldade do sistema educacional em lidar com a deficiência. A própria instituição especial, cujos objetivos primeiros são de reabilitação, normalização e integração, acaba por marcar mais profundamente as diferenças existentes. Muitas vezes, por não encontrar alternativa de atuação pedagógica mais eficaz, o ensino especial comete as mesmas falhas do ensino comum, marcando e estigmatizando ainda mais os alunos com deficiência.

Em nossa atuação prática numa instituição para deficientes mentais carentes (abandonados, portanto, internos), ficaram manifestos os limites que são impostos pela própria estrutura institucional, além do distanciamento existente entre os profissionais que atuam nas diversas áreas técnicas específicas relacionadas diretamente com o aluno deficiente. O educando não tem voz, a atitude paternalista e assistencial é a grande marca da atuação técnica na instituição, aspecto também demonstrado por Tomasini (1994).

Assim, um questionamento básico passa a ser: qual a representação que o professor possui da educação especial e do seu papel? Qual a representação de deficiência que embasa o trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula? E do ponto de vista do deficiente? Como ele representa a sua vivência numa classe especial? O que entende por deficiência?

As pesquisas em educação especial têm procurado desvendar alguns pontos sobre deficiência, discutindo e refletindo questões básicas e essenciais, porém, ainda são inexpressivos (numericamente falando) os trabalhos que buscam falar COM os deficientes.

É nesse sentido que buscamos ouvir o aluno com deficiência e também o professor. Optamos em trabalhar com o professor especializado que atua em classe especial ou sala de recursos, por estar ligado à área educacional e em contato direto com grupos de alunos com deficiência.

Entre os deficientes, consideramos importante o contato com as quatro áreas de deficiência: deficiência auditiva, física, mental e visual. Esse trabalho de investigação das quatro áreas de deficiência traz a perspectiva de uma concepção mais ampla de deficiência e a não fragmentação do estudo sobre educação especial, sem o estabelecimento de limites rígidos entre as diferentes áreas, uma vez que, de acordo com Omote (1996), devemos ser

capazes de compreender quando determinados problemas educacionais, apresentados por alunos deficientes, são decorrentes da deficiência específica deles, e quando resultam de condições a que são submetidos, independentemente da natureza da deficiência ( p.10).



Tendo como referencial a teoria das representações sociais, com base nos estudos de Moscovici (1978), deves importante para apreensão de nosso objeto de estudo, os objetivos traçados para esta pesquisa são:

Investigar as representações sociais sobre deficiência e educação especial dos alunos com deficiência auditiva, física, mental e visual, atendidos em classe especial ou sala de recursos;

Investigar as representações sociais sobre deficiência e educação especial de professores habilitados nas áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual que atuam diretamente com o deficiente em classe especial ou sala de recursos ;

Comparar as representações sociais dos alunos com deficiência e dos professores habilitados a partir de temas geradores coincidentes;

Analisar, a partir dos dados, o significado da educação especial no contexto escolar.

Assim, buscamos contribuir para a área de educação especial no sentido de compreendermos os elementos envolvidos nas representações de professores e alunos. A partir delas, refletiremos sobre as concepções vigentes e avaliaremos a questão da formação de recursos humanos na área.

A tentativa é buscar ações educacionais que valorizem os alunos com deficiência, educando-os para a emancipação como pessoas capazes de atuarem com autonomia e independência, dentro dos limites impostos pela especificidade de cada um, ou seja, mesmo que tutelados ou orientados por alguém, possam ter garantidos os seus direitos constitucionais de educação e trabalho.

Nem a natureza objetiva, nem a natureza subjetiva  
se apresentam prontamente  
ao ser humano de uma forma adequada.

KARL MARX (2001)

## CAPÍTULO 4

### MÉTODO

#### 4.1 PARTICIPANTES

Os participantes desta investigação foram distribuídos em dois grupos, o primeiro de alunos com deficiência e o segundo o grupo de professores. O primeiro grupo foi composto por alunos com deficiência que estavam recebendo atendimento em classe especial ou sala de recursos da rede pública estadual de ensino de Marília, de Assis e de Paraguaçu Paulista. Foram recrutados alunos das quatro áreas de deficiência: deficiência auditiva, física, mental e visual, numa faixa etária que variou de 12 a 20 anos de idade. O quadro 1, em anexo, traz a caracterização desses alunos.

Foram entrevistados 44 alunos, sendo 12 da área de deficiência mental, 11 da área de deficiência auditiva, 11 da área de deficiência visual e 10 da área de deficiência física, que estavam freqüentando sala de recursos ou classe especial. Foram entrevistados também 4 alunos surdos da rede municipal de ensino de Paraguaçu Paulista, devido à facilidade de acesso a escola e da colaboração da professora como intérprete, e 3 da área de deficiência visual de Assis, pelo fato de não termos conseguido localizar o total da amostra em Marília.

Os critérios básicos para seleção dos alunos-participantes foram: faixa etária de 12 a 20 anos, estar matriculado numa escola pública e receber atendimento em educação especial, seja em sala de recursos, seja em classe especial. Mesmo a questão da comunicação verbal, aspecto bastante importante para o estabelecimento de uma interação, não foi colocada como requisito para a entrevista com o aluno, uma vez que não pretendíamos excluir a área de deficiência auditiva nem deixar de lado participantes que poderiam oferecer informações significativas.

Nos casos mais críticos de comunicação oral, cujo comprometimento é bastante significativo<sup>7</sup> e com os alunos surdos, as professoras se colocaram no papel de intérpretes, uma vez que na convivência com esses alunos conseguiam compreender

---

<sup>7</sup> Na área de deficiência física, tivemos o caso de um aluno (A5-DF) com prejuízo na comunicação oral.

melhor a sua fala. Este era um aspecto metodológico que nos preocupava, devido à interação, porém, apesar da presença do intérprete, a interlocução fluiu de modo aparentemente normal.

Os diagnósticos e nível de escolarização são bastante variados, mesmo dentro de uma mesma categoria de deficiência, e a modalidade de atendimento, em sua maioria, é a classe especial<sup>8</sup>, exceto na área de deficiência visual, em que temos dois participantes que freqüentam classe especial para deficientes mentais e um que está matriculado apenas na sala de recursos.

O segundo grupo participante da pesquisa foi composto por professores habilitados em alguma área de deficiência (auditiva, física, mental ou visual), em Curso de Pedagogia, e que estavam atuando em classe especial ou sala de recursos, nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Marília. Foram recrutados junto à Delegacia de Ensino (D.E.)<sup>9</sup> que dispõe de registros do funcionamento da Educação Especial. O quadro 2, em anexo, contém a caracterização dos professores participantes da pesquisa.

De acordo com os dados, todos os professores possuem nível superior em Pedagogia, com habilitação na área correspondente a sua atuação, 22 com formação em universidade pública (Unesp/Marília) e um em universidade privada (Puc/Campinas). A faixa etária é bastante variável e encontra-se entre 18 e 63 anos de idade, assim como o tempo de atuação, com professores que estão iniciando sua carreira docente e dois que estão próximos à aposentadoria.

## **4.2 MATERIAL**

Foram utilizados gravador portátil, fitas e o roteiro da entrevista. Na área específica da deficiência auditiva, necessitamos da assessoria do professor da classe, que cumpriu o papel de intérprete, de “tradutor” da “fala” desses alunos.

---

<sup>8</sup> A problemática do diagnóstico, tempo e nível de escolarização, assim como modalidade de atendimento, não serão discutidos neste estudo, por não ser esse o nosso objeto de estudo.

<sup>9</sup> O contato com a Delegacia de Ensino se deu em 1998, quando o Estado ainda mantinha essa estrutura. A partir de 2000, ocorreu uma reestruturação na organização educacional estadual e algumas Delegacias de Ensino foram extintas e outras transformadas em Diretorias Regionais, abrangendo um número maior de escolas. Foi o caso de Marília.

## 4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

### 4.3.1 Elaboração do Instrumento de Coleta de Dados

Como instrumento de coleta de dados para a realização da pesquisa, foi escolhida a entrevista, a qual responde mais adequadamente aos nossos objetivos de investigar as representações de deficiência e de educação especial, de alunos especiais e professores habilitados, sendo um método de coleta de dados amplamente usado em trabalhos de cunho científico.

Inicialmente, selecionamos alguns temas que correspondessem aos objetivos da pesquisa e pudessem levantar dados a partir de questões pertinentes aos dois grupos e alguns temas específicos, resguardando as diferenças de um grupo e outro. Os temas explorados nesse primeiro momento foram os seguintes:

#### *Temas comuns*

Conceito de Educação Especial

Conceito de deficiência

Escolarização do aluno deficiente

Atendimento especializado: como é - como deveria ser

Integração escolar e a relação entre educação comum e especial

Trabalho e cidadania da pessoa com deficiência

#### *Temas específicos*

##### *Professores especializados*

Relação entre formação e atuação profissional

Sugestões para melhorar a prática educacional

##### *Alunos com deficiência*

1. Expectativas de educação e trabalho

2. Integração social e vida em sociedade

3. Sugestões para educação especial

Após este levantamento temático, os temas foram submetidos à apreciação do orientador e colegas participantes do grupo de pesquisa “Diferença, desvio e estigma”. Sugestões valiosas e procedentes nasceram desses momentos e permitiram reflexões

aprofundadas na busca do sentido de cada tema e a relação direta com os objetivos da pesquisa. Alguns pareciam não corresponder exatamente ao objeto de estudo, como, por exemplo, o tema que fazia referência a trabalho e cidadania, uma vez que não se refere exatamente à concepção de deficiência e educação especial. Outro ponto discutido junto ao grupo de pesquisa referia-se a temas diferentes aos dois grupos, aspecto que poderia dificultar a análise dos dados, não garantindo as comparações que pretendíamos realizar, no sentido de apreender a representação de um e outro grupo.

De posse dessas primeiras apreciações acerca dos temas e na tentativa de garantir um levantamento de informações que correspondesse aos objetivos da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações do acervo da UNESP de Marília e do programa UNIBIBLI/CDROM, que engloba trabalhos de outras universidades do país, como UNICAMP, PUC, USP, entre outras. Buscamos trabalhos que tratavam de questões como identidade social, representações de professores acerca de atuação e formação, concepção de deficiência e também aqueles que tiveram pessoas com deficiência como sujeitos.

Assim, com esse levantamento e análise, foi possível construir o instrumento de coleta de dados, um roteiro de entrevista comum para alunos especiais e professores, com adaptações em algumas questões, devido a características específicas de cada grupo, porém o conteúdo da entrevista ficou conservado para ambos os grupos, assim como a seqüência das questões. O roteiro prévio de entrevista encontra-se no anexo 2.

#### **4.3.2 Pré-teste do roteiro prévio de entrevista**

Esse roteiro prévio foi submetido a um pré-teste, na Delegacia de Ensino de Assis. O estudo piloto teve como objetivo testar o roteiro prévio de entrevista e verificar se as questões e a seqüência estabelecida nos permitiriam colher dados adequados para a análise do objeto de estudo.

As entrevistas foram realizadas com 7 professores, sendo 2 para cada área de deficiência auditiva, física e visual e 1 da mental; e 10 alunos, 2 alunos das áreas de deficiência física e visual e três das áreas de deficiência auditiva e mental da Delegacia de Ensino de Assis, perfazendo um total de 17 sujeitos.

Inicialmente foi feito o contato com os professores, explicitamos os objetivos do pré teste e marcamos data, horário e local para a realização das entrevistas. A entrevistadora (pesquisadora) deslocou-se para Assis, no local de trabalho das professoras, com o intuito de facilitar e garantir a participação das entrevistadas.

No início de cada entrevista, era retomado o objetivo do pré-teste e solicitada a autorização para gravarmos as entrevistas. Apenas um professor não permitiu que fosse utilizado este recurso, dizendo que não se sentiria à vontade. Esta única entrevista foi escrita, quando a pesquisadora ia tomando nota de tudo o que era dito.

O tempo despendido em cada entrevista com as professoras não foi uniforme, variando de trinta a sessenta minutos. As entrevistas foram feitas individualmente, em salas que estavam desocupadas na própria escola ou no Centro Social Urbano<sup>10</sup>. Ao término da entrevista, a pesquisadora agradecia a participação e colaboração dos professores, colocando-se à disposição para qualquer esclarecimento.

Após a análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas com os professores e considerando todas as alterações sugeridas pelas diversas formas de análise, construímos o roteiro definitivo para coleta de dados do professor habilitado nas áreas de deficiência.

As entrevistas com os alunos foram realizadas após terminar o estudo com os professores. Algumas entrevistas apresentaram características diferenciadas, de acordo com a categoria de deficiência, e exigiram uma adequação de linguagem, ou algumas explicações para que houvesse o entendimento da questão. Por exemplo, os alunos com deficiência visual acompanharam muito bem a seqüência das perguntas, demonstrando clara compreensão das solicitações. Os alunos com deficiência física e mental exigiram uma adequação maior da linguagem utilizada e desmembramento de questões. Com os alunos com deficiência auditiva, observamos dificuldade na compreensão do conteúdo das questões, sendo que algumas exigiam um nível de abstração e representação, que impossibilitava sua compreensão para esses alunos, mesmo com o auxílio do intérprete.

---

<sup>10</sup> O Centro Social Urbano é um local utilizado pelas escolas para aulas lúdico-esportivas.

Após a análise dos dados provenientes das respostas dos alunos e considerando todas as alterações sugeridas pelas diversas formas de análise, construímos o roteiro definitivo para coleta de dados, apresentado no anexo 3.

### **4.3.3 Coleta de dados**

Após a realização do pré-teste e de posse do roteiro definitivo de entrevista, passamos ao desenvolvimento da pesquisa com os participantes definitivos. Formalizada a autorização do projeto de pesquisa pelo delegado de ensino, realizamos um mapeamento das escolas da rede estadual que mantinham atendimento escolar em classe especial ou sala de recursos, por área de deficiência e número de professores. A cidade de Marília, contava no ano de 1997, quando realizamos o mapeamento para definição da amostra, com 25 classes que atendiam alunos com deficiência nas modalidades de classe especial e sala de recursos.

O segundo passo foi estabelecer contato com os diretores das escolas que mantinham classes especiais ou salas de recursos, solicitando permissão para falarmos com os professores, a qual foi concedida. O contato com o professor foi realizado no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ou em horário de intervalo. Nesses contatos, fizemos o agendamento para as entrevistas, as quais foram conduzidas nas escolas, segundo a disponibilidade de cada um. Apenas dois professores, da área de deficiência auditiva, negaram-se a participar da pesquisa.

Os alunos foram recrutados junto às escolas, com autorização da delegacia de ensino e da direção escolar. Após levantamento das idades, os alunos foram contatados, explicamos o motivo de nosso interesse e participaram da pesquisa através de uma entrevista. Apenas uma aluna, da área de deficiência visual, ao iniciar a entrevista, disse que não queria falar sobre esses temas e, então, sua vontade foi respeitada e essa participante foi excluída da amostra. Contamos, então, com 43 participantes.

Também tivemos acesso aos prontuários dos alunos para confirmação da data de nascimento, verificação de laudos de avaliação, dados e histórico de escolaridade. Os prontuários foram solicitados diretamente ao professor da sala, que, em geral, mantinha esses dados sob sua responsabilidade em sala de aula e, em outros casos,



na secretaria da escola. Alguns prontuários estavam incompletos, sendo, então, solicitado ao professor da sala complementação de dados e, em alguns casos, as informações ficaram incompletas.

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, com autorização da direção e do próprio aluno<sup>11</sup>, durante o ano de 1999. Na área de deficiência visual, as entrevistas foram realizadas no início do ano de 2000.

#### **4.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados foi conduzida da seguinte forma:

Elaboração prévia de categorias analíticas (antes da coleta de dados).

Transcrição das 66 entrevistas e leitura integral das respostas.

Análise do método de coleta de dados<sup>12</sup> para assegurar que as respostas dadas pelos entrevistados correspondiam aos objetivos de cada pergunta. Essa análise foi feita para os dois grupos, por questão e por sujeito.

Organização das falas dos entrevistados e recortes dos trechos que melhor respondiam às perguntas propostas pelo entrevistador.

Leitura minuciosa de todas as respostas, de alunos e professores.

Revisão das categorias elaboradas antes da coleta de dados.

Elaboração de um sistema provisório de categorias (Quadro 3, em anexo), organizadas por eixos temáticos. Para a análise dos dados dos alunos, foram organizados 6 eixos temáticos e, para a dos professores, 8. Esses eixos foram organizados a partir do agrupamento de determinadas questões que correspondiam ao mesmo tema.

Organização do material de análise de alunos e professores. Esse material continha o recorte das falas colocadas nos eixos temáticos correspondentes e o sistema provisório de categorias.

Depois de organizado, solicitamos a contribuição de três consultores independentes, participantes do grupo de pesquisa “Diferença, desvio e estigma”, sendo um deles graduado em Terapia Ocupacional, mestre e doutor em Educação, outro graduado

---

<sup>11</sup> No item Resultados, apresentaremos algumas considerações sobre a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta procedimentos básicos para a coleta de dados com sujeitos considerados vulneráveis.

<sup>12</sup> No item 5.1, no capítulo de Resultados, o leitor irá encontrar o detalhamento dessa análise.

em Psicologia, mestre e doutorando em Educação, e o terceiro, pedagogo, mestre em Educação. A tarefa dos consultores era de codificar as respostas de cada sujeito e analisar a consistência do sistema provisório de categorias.

Após a codificação realizada pelos consultores, realizamos uma análise comparativa entre a codificação feita pelos três consultores. Comparamos o primeiro com o segundo, depois o primeiro com o terceiro e, finalmente, o segundo com o terceiro. Calculamos, nas três comparações realizadas, os índices de concordância entre as duplas. Em alguns eixos, as concordâncias foram bastante baixas (inferior a 70%), o que exigiu da pesquisadora a verificação e ajustes desse sistema, para a construção do sistema definitivo de categorias (Quadro 4, em anexo), o qual submetemos, novamente, à análise de três consultores independentes.

Para esta análise, mantivemos um consultor anterior e escolhemos dois outros consultores, também participantes do grupo de pesquisa citado, ambos pedagogos e alunos de pós-graduação em Educação. Novamente solicitamos que codificassem as respostas, nesse momento apenas dois eixos não alcançaram um índice de concordância superior a 70%.

Após a codificação e devolução do material pelos consultores, procedemos da mesma forma descrita anteriormente. Calculamos, nas três comparações realizadas, os índices de concordância entre as duplas.

De posse desses dados, realizamos, independentemente dos apontamentos dos consultores, a categorização das respostas. Após ter realizado todo o trabalho de análise e classificação, comparamos com as classificações dos consultores para estabelecer o grau de intersubjetividade entre pesquisadora e consultores. Pudemos observar que, tomando como referência o sistema definitivo de categorias, alcançamos excelentes índices junto aos consultores, com uma variação entre 80% e 100%, o que indica a objetividade da classificação realizada pela pesquisadora. O quadro 5, síntese do grau de intersubjetividade, em anexo. Todo este controle metodológico foi realizado com o objetivo de garantir um razoável grau de intersubjetividade no sentido de construir um sistema de categorias analíticas que mantivesse parâmetros sustentáveis de objetividade.

Após a realização desse controle metodológico e a partir da categorização das respostas, fizemos a contagem de frequência e o cálculo de porcentagem para cada uma delas. Nesse momento, ainda realizamos alguns ajustes no sistema definitivo de categorias (Quadro 6, em anexo), especificamente no eixo temático 1, sobre conceito de deficiência, de ambos os grupos e, na parte B, do eixo temático 5, sobre expectativas profissionais do grupo dos professores.

A análise das respostas dos alunos e dos professores foi realizada separadamente, por eixo temático, para apreensão das representações sociais de cada grupo. Posteriormente, foram analisadas as representações dos dois grupos. Nesse momento, tentamos estabelecer o núcleo comum e o sistema periférico das representações sociais de ambos os grupos e, também, apontamos algumas aproximações entre o pensar de um e de outro grupo.

No capítulo 5, a seguir, iniciamos a apresentação dos resultados e análise dos dados, começando pela análise do método, como mencionamos anteriormente.

É exatamente na atuação sobre o mundo objetivo  
que o Homem se manifesta como verdadeiro ser genérico [...] ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo criado por ele.

KARL MARX (2001)

## **CAPÍTULO 5**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS: EM BUSCA DA INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA**

#### **5.1 ANÁLISE DO MÉTODO**

A produção do conhecimento científico e sua validade metodológica tem sido alvo de preocupações dos pesquisadores em educação especial (NUNES, GLAT, FERREIRA, MENDES, 1998; DIAS E OMOTE, 1995 E 1990; VIEIRA E DIAS, 1994), uma vez que essa produção, a partir da década de 70, quando foi impulsionada pela criação dos Programas de Pós-Graduação nesta área específica, até nos dias de hoje, cresce vertiginosamente.

Paralela a esse crescimento da pesquisa em educação especial, na área de humanas, mais detidamente, a pesquisa educacional enveredou-se por caminhos alternativos e novos enfoques metodológicos para compreensão e apreensão de seu objeto de estudo e da dinâmica social, política, econômica e ideológica que permeia o contexto educacional e, conseqüentemente, a escola e a sua análise (FAZENDA, 1991, 1992).

Nesse contexto, a entrevista é amplamente utilizada como procedimento metodológico e significativo instrumento para coleta de dados, favorecendo as investigações de concepções e práticas sociais e educacionais referentes à Educação Especial, a partir de dados provenientes da compreensão dos sujeitos envolvidos no cotidiano dessas práticas.

No entanto, “apesar da entrevista, de um modo geral, se apresentar como um instrumento útil de coleta de dados, pouco se conhece sobre o seu mecanismo de funcionamento” (DIAS E OMOTE, 1990, p. 67), assim como os aspectos interacionais presentes no contexto e na situação de diálogo (VIEIRA E DIAS, 1994), que podem interferir na análise e interpretação do significado da fala do entrevistado pelo entrevistador. Além desse aspecto, alguns outros problemas foram verificados no uso da entrevista como instrumento de coleta de dados. Ressaltam Dias e Omote (1998),

Esses problemas, no uso da entrevista, dizem respeito à possibilidade de o entrevistador alterar as respostas dadas, na medida em que pode distorcer a fala do entrevistado e influenciá-lo quando aprova ou desaprova determinadas opiniões dele (p. 93).

Evidentemente, essas questões não inviabilizam o uso e a importância da entrevista como procedimento metodológico aceito cientificamente, apenas atentam para elementos significativos, presentes nas situações de diálogo, que interferem no conteúdo dos dados a serem coletados e, conseqüentemente, na análise a ser empreendida pelo entrevistador.

O jogo de papéis e as expectativas, tanto do entrevistador, quanto do entrevistado, desempenham forte influência na determinação da fala de cada um, das informações a serem levantadas e, portanto, da eficácia ou não da entrevista como instrumento válido para coleta de dados, numa perspectiva cientificamente correta. Vieira e Dias (1994) salientam que

a entrevista vem se mostrando, cada vez mais, como um recurso útil na pesquisa [...]. Tal postura teórico-metodológica supõe que os processos sociais são mais bem compreendidos quando envolvem as expectativas de todos os participantes sem privilegiar a história e o conhecimento do pesquisador. Sob esta visão, isto é, quando esses vários elementos do processo são considerados, a pesquisa poderá ocupar-se das necessidades mais relevantes da realidade do indivíduo e da comunidade à qual pertence (p.300).

Ao pesquisador que faz uso da entrevista, como procedimento de coleta de dados, é necessário um cuidado metodológico apurado, para que possa conduzir a análise dos resultados, com base em dados coletados através de entrevista com rigor científico, evitando o máximo possível de distorções.

Nesse sentido, ao utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados, julgamos necessários determinados cuidados metodológicos, para que pudéssemos nos aproximar das informações coletadas, preservando a fala e a interpretação do entrevistado em relação aos aspectos levantados. Esses cuidados estiveram presentes desde a elaboração das questões, quando respeitamos e nos submetemos a fases importantes e determinantes para planejar adequadamente a coleta dos dados, incluindo projeto-piloto, para análise da clareza e objetividade das questões.

No entanto, embora as questões não sejam interpretativas, no sentido de que buscam dados da realidade onde os sujeitos estão inseridos, a interação presente na situação de diálogo, durante a entrevista, como demonstrado pelos autores citados, é demasiadamente significativa, podendo até alterar o conteúdo da resposta. Assim, empreendemos uma análise do método de coleta de dados, para avaliar a adequação das respostas dadas pelos entrevistados, a configuração geral das interações e a condução da entrevista pelo entrevistador, inclusive a habilidade em insistir na informação que deseja.

Para Bakhtin, a fala representa importante categoria de análise, é exatamente a enunciação que anuncia o caráter e a natureza social da linguagem, “*a fala está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação*” (YAGUELO, 1999, p.14). Nessa perspectiva, a análise da fala empreendida neste estudo considera, como ponto de partida, o contexto em que a enunciação está inserida, e só nesse contexto – histórico e determinado – que a mesma pode ser entendida e interpretada a partir da idéia de “*unicidade social*” existente entre quem pergunta e o sujeito que responde.

Os signos, presentes na linguagem e, mais precisamente, na enunciação, situam-se em terreno *interindividual*, portanto contextual. Não basta o encontro de dois sujeitos para que o signo, a fala seja compreensível, “*é fundamental que esses dois sujeitos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se*” (BAKHTIN, 1999, p.35). Considerando estes elementos simbióticos presentes numa situação de diálogo, passamos a analisar o método empreendido para a coleta de dados.

### **3.1.1. Análise das entrevistas com os professores**

Num primeiro momento, analisamos as entrevistas realizadas com os professores. Foram entrevistados vinte e três professores de Educação Especial, das quatro categorias de deficiência (auditiva, física, mental e visual) que estavam atuando na rede de ensino estadual de Marília, no ano de 1998, e dois deles, em 1999 ( um que assumiu classe devido à aposentadoria do professor e outro com a qual só conseguimos agendamento nesse momento, embora já tivesse sido contactado

anteriormente). Dois professores da rede não quiseram participar da pesquisa e, portanto, não foram entrevistadas.

O objetivo dessa análise foi avaliar em que medida as respostas foram adequadas, no sentido de que tenham trazido as informações solicitadas referentes ao assunto em estudo, a concepção do professor em relação à educação especial e à deficiência. Vale ressaltar que seguimos um roteiro de entrevista com questões fechadas e que, anteriormente, havia sido submetido a um projeto-piloto para análise da sua adequação, clareza e objetividade.

Para essa análise, foi estabelecido um conjunto de categorias derivadas do objetivo deste estudo e que deveriam dar conta de avaliar as interações e a adequação das respostas, no sentido de conterem as informações solicitadas e necessárias para a compreensão e interpretação do nosso objeto de estudo. Essas categorias também derivam das expectativas no que se refere ao desempenho dos papéis, seja de entrevistador, seja de entrevistado. Assim ficaram as categorias:

QUADRO 7: Categorias para análise das interações entre o entrevistador e entrevistados (professores)

<b>ENTREVISTADOR</b>	<b>ENTREVISTADO</b>
PI – pergunta inicial	RA – resposta adequada
PE- pede esclarecimento sobre a resposta	D – direta I- indireta P – parcial
EP – esclarece pergunta	RI – resposta inadequada
RT – retorna ao tema	PP- pede esclarecimento sobre a pergunta
IT – insiste no tema	EP- esclarece pergunta do entrevistador

Com base nessas categorias, as entrevistas foram analisadas da seguinte maneira: leitura geral de cada questão seguida da resposta do entrevistado, para a compreensão do todo; num segundo momento, a leitura da resposta era classificada a partir do quadro de categorias; ao ocorrer alguma interrupção, nova categoria era estabelecida, para entrevistado e para entrevistador, na tentativa de localizar o motivo pelo qual se davam as intervenções, se para esclarecimento da questão ou resposta, se para insistir ou retornar ao tema, com o intuito de levantar a informação solicitada pela questão.



Alguns pedidos de esclarecimento por parte do entrevistador se deram com os professores da área de deficiência auditiva, principalmente, para compreender e apreender melhor as questões inerentes a essa área da deficiência, mais especificamente aos aspectos da linguagem e da comunicação do aluno surdo.

No entanto, essas intervenções na busca desses elementos determinados, embora não fossem objeto direto da pesquisa, serviram para esclarecer mais adequadamente aspectos específicos da educação dos surdos e não alteraram substancialmente a interação da entrevista, no que se refere ao levantamento das informações necessárias para compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Após essa categorização inicial, os dados foram transferidos para um quadro geral demonstrativo das interações entre entrevistador e entrevistado, levantando as categorias e suas freqüências, por questão e por sujeito (quadro 5). A partir da organização desses dados, foi elaborado um segundo quadro de análise geral da adequação das respostas dos entrevistados, demonstrando por questão e por sujeito a freqüência de cada categoria. Desses dados assim organizados, ainda em sua forma bruta, passamos a uma apresentação geral, por sujeito e por questão, das categorizações levantadas, o que poderia nos dar a configuração, a partir das freqüências, do sucesso da entrevista, no que diz respeito ao levantamento das informações solicitadas, com base nas respostas do sujeito, se foram classificadas como adequadas ou não.

De acordo com o quadro 8 (em anexo) e tabela 1 (a seguir), podemos perceber que as interações apresentaram um fluxo dinâmico e relativamente constante com todos os sujeitos, sendo algumas entrevistas mais interativas e outras mais diretas, uma vez que isto depende, em grande medida, das características dos sujeitos. Alguns são mais diretos, outros respondem através da exemplificação de sua prática, e outros, ainda, contam casos, fazem comentários, o que intensifica as interações.

Cabe ressaltar que os professores diferem na apreensão e no nível de reflexão acerca de sua prática, fator que também interferiu na entrevista, na forma que o entrevistado dirigia a sua resposta: quanto maior clareza em relação aos temas colocados, mais clara e direta era sua resposta.

Pelo quadro 8, também podemos observar que o entrevistador (no caso, a pesquisadora conduziu todas as entrevistas) buscou as informações que lhe eram necessárias, insistindo para que o sujeito lhe fornecesse a resposta referente ao tema da questão, uma vez que pela própria condição de trabalho do professor e principalmente pela falta de interlocutores com quem possa partilhar suas dúvidas e suas angústias do cotidiano da sala de aula, há uma forte tendência de o professor desviar-se da temática debatida e enveredar-se para relatos de sua vivência e de seus alunos. Este foi um aspecto a que procuramos estar atentos, ao mesmo tempo, possibilitando um diálogo e conduzindo os relatos para os temas de nosso interesse.

Tivemos apenas uma ocorrência em que o professor (S13) diz não saber responder a questão, o que está indicado na tabela 1 (Q 11), onde era perguntado: *O que é Educação Especial?* Este professor fica pensativo, algum tempo, e responde: *Nem sei viu...* (P.13).

Tabela 1: Configuração geral da adequação das respostas dos entrevistados (professores) por sujeito e por categoria

	S1		DV		S2 DV		S3 DV		S4 DM		S5 DM		S6		DA	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	23	63,89	19	73,08	10	29,42	20	86,95	14	51,86	27	61,36				
<b>RAI</b>	3	8,33	2	7,69	10	29,42	1	4,35	7	25,93	2	4,55				
<b>RAP</b>	0	0	4	15,38	1	2,94	1	4,35	1	3,70	0	0				
<b>RI</b>	1	2,79	1	3,85	3	8,82	0	0	1	3,70	0	0				
<b>PE</b>	9	25	0	0	10	29,41	1	4,35	4	14,81	0	0				
<b>EP</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	34,09				
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>				
	<b>S7 DF</b>		<b>S8 DV</b>		<b>S9 DA</b>		<b>S10 DA</b>		<b>S11 DM</b>		<b>S12 DA</b>					
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	13	31,71	18	72	13	46,43	22	45,83	14	31,82	22	66,67				
<b>RAI</b>	12	29,27	1	4	6	21,43	4	8,33	15	34,09	1	3,03				
<b>RAP</b>	7	17,07	0	0	1	3,57	1	2,09	2	4,55	1	3,03				
<b>RI</b>	4	9,76	1	4	1	3,57	2	4,17	0	0	0	0				
<b>PE</b>	1	2,44	5	20	3	10,71	3	6,25	1	2,27	1	3,03				
<b>EP</b>	4	9,76	0	0	4	14,29	16	33,33	12	27,27	8	24,24				
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>				
	<b>S13</b>		<b>S14 DM</b>		<b>S15 DM</b>		<b>S16 DM</b>		<b>S17 DF</b>		<b>S18 DF</b>					
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	15	46,87	18	54,55	15	83,33	21	60	23	51,11	22	59,46				
<b>RAI</b>	8	25	6	18,18	3	16,66	4	11,43	8	17,78	1	2,70				
<b>RAP</b>	2	6,25	1	3,03	0	0	0	0	1	2,22	1	2,70				
<b>RI</b>	2	6,25	1	3,03	0	0	0	0	1	2,22	1	2,70				
<b>PE</b>	1	3,13	1	3,03	0	0	2	5,71	0	0	7	18,92				
<b>EP</b>	4	12,5	6	18,18	0	0	8	22,86	12	26,67	5	13,52				
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>				
	<b>S19 DF</b>		<b>S20 DF</b>		<b>S21 DM</b>		<b>S22 DM</b>		<b>S23 DM</b>		<b>TO TAL</b>					
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	17	73,91	21	51,22	22	75,86	17	60,71	21	61,76	427	55,89				
<b>RAI</b>	2	8,69	4	9,76	0	0	3	10,71	0	0	103	13,48				
<b>RAP</b>	0	0	3	7,32	1	3,45	1	3,57	2	5,88	31	4,06				

RI	1	4,35	4	9,76	1	3,45	1	3,57	1	2,94	27	3,53
PE	0	0	4	9,76	0	0	1	3,57	1	2,94	55	7,20
EP	3	13,05	5	12,18	5	17,24	5	17,87	9	26,48	121	15,84
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>764</b>	<b>100</b>

Na tabela 1, podemos observar melhor a adequação ou não das respostas dos entrevistados e analisar mais detidamente as ocorrências das categorias, em cada entrevista, o que nos dá a dimensão das interações por sujeito.

De um total de 764 categorizações, a partir da fala do sujeito, manteve-se uma média de 33 intervenções por sujeito. O maior número de interações foi verificado junto a professoras da área de deficiência auditiva (S 6, com 44 intervenções e S 10 com 48) que, conforme mencionado anteriormente, foram esclarecimentos das perguntas realizadas pelo entrevistador, com o intuito de melhor compreender aspectos específicos da educação do surdo e do desenvolvimento de sua linguagem.

Esta professora (S6) foi a primeira da área de deficiência auditiva a ser entrevistada, seguida pela professora (S 9) e alguns dias depois o professor (S10), quando novas dúvidas surgem e o entrevistador levanta questões de esclarecimento junto ao entrevistado, mesmo porque a atuação deste professor se dá em sala de recursos, o que traz aspectos diferenciados da atuação em classe especial.

Pode-se observar, pela tabela 1, que a categoria EP (esclarece pergunta), desses professores referidos acima, apresenta maior número (S6 com 15 esclarecimentos de perguntas, o que corresponde a 34% das respostas deste sujeito e S10 com 16, correspondendo a 33% de suas respostas), devido às intervenções do entrevistador, uma vez que esta categoria é utilizada apenas quando o entrevistado esclarece dúvidas do entrevistador.

Assinalamos também outros sujeitos em que as intervenções foram maiores, como o professor (S7), com 41 intervenções, da área de deficiência física, que atua em duas instituições diferentes, na escola, com classe hospitalar, e na APAE, com deficiência mental. Portanto, durante as respostas, a mesma referia-se aos dois locais e especificava alguns procedimentos específicos da classe hospitalar, trazendo contribuições significativas para o conteúdo da pesquisa.

O professor (S11), da área de deficiência mental, apresentou uma fala bastante expressiva e longa (44 ocorrências), fazendo comentários, exemplificando, dando opiniões, trazendo reflexões, uma fala muito dinâmica e extensa, no entanto, sempre tentando retomar ou incorporar o tema de cada questão, em sua fala. Ao classificar suas respostas em categorias, pudemos nos dar conta da adequação das mesmas,

muito embora se dividissem entre respostas diretas (31,8%) e indiretas (34,1%), demonstrando uma particularidade própria desse sujeito na coordenação de suas respostas. Também observamos as intervenções constantes do entrevistador, uma vez que (S11) apresenta 27,27% de sua fala classificada como EP, esclarecendo as perguntas complementares que eram realizadas e, apesar desta característica de uma fala longa, não apresentou nenhuma resposta inadequada

O professor (S17), da área de deficiência física, também demonstra um número maior de ocorrências interativas, apresentando uma fala bastante comentada e reflexiva, algumas vezes; embora fosse direta na resposta, não era compreendida pelo entrevistador, que insistia na questão (quadro 8, em anexo) para maior esclarecimento do tema, o que pode ser verificado (tabela 1) pela categoria EP, com índice de 26,67%, quando esclarecia dúvidas do entrevistador.

A menor ocorrência das interações pode ser observada junto ao professor (S15), com um total de 18 ocorrências de fala, o que nos chama particularmente a atenção, uma vez que foi a única entrevista a ser parcialmente gravada (devido a falha no sistema de fornecimento de energia da escola), sendo que o entrevistador anotava toda a sua fala, o que, certamente, influenciou as suas respostas, muito embora se tratasse de um professor com experiência de trabalho, com respostas sempre diretas, mesmo quando gravadas.

As outras ocorrências baixas (23 interações) foram verificadas com as professoras (S4 e S19), por características próprias, o que pode ser certificado pelo índice de respostas adequadas diretas, S4 com 86,9% e S19 com 73,9%, nessa categoria (RAD).

No estudo da adequação das respostas por sujeito, como colocado na tabela 1, podemos observar que alcançamos um índice de 55,89% de respostas adequadas diretas e, se considerarmos a adequação das mesmas, independentemente de terem sido diretas, indiretas ou parciais, esse índice se eleva para 73,33% de adequação, o que consideramos satisfatório pelo tipo de assunto abordado (concepção).

Se levarmos em conta, também, os esclarecimentos de perguntas, que se apresentavam quando havia uma interferência do entrevistador, temos o índice de 89,17%, significando que apenas 10,86% das ocorrências das respostas estiveram

relacionadas com pedidos de esclarecimentos (7,20%) por parte do entrevistado (quando não compreendia a questão) e 3,53% de respostas inadequadas.

O menor índice de resposta adequada pode ser verificado no professor (S3) (29,42%), que também apresenta o maior índice de pedidos de esclarecimento (29,41%), sendo os índices equivalentes, o que nos permite apontar que, quando esclarecido sobre a questão, conduzia sua resposta de forma adequada. Este sujeito também apresenta, no conjunto, o maior índice de respostas inadequadas (8,82%), denotando alguma especificidade própria dele, sendo que podemos apontar que, na época da entrevista, contava com apenas 1 ano de prática docente em educação especial.

Pelo quadro 8 (em anexo) conseguimos identificar em quais questões se deram as respostas inadequadas de (S 3). Na questão 2, identificamos a primeira resposta classificada como inadequada e, no momento da entrevista, não é percebida pelo entrevistador essa inadequação, uma vez que não faz nenhuma interferência no sentido de buscar a adequação. Na questão 4, embora se observe a insistência do entrevistador (RT – retorna ao tema), não se chega a resposta adequada.

A questão 2 referia-se à descrição do aluno com deficiência e, embora a professora (S3) fale sobre o aluno, não o descreve : *...depende o grau de deficiência dele... ele tem uma idade e para aquela idade ele tem um desenvolvimento... em alguns itens ele está apresentando dificuldades... depende de uma série de fatores* (S3). O tempo todo temos a impressão de que a resposta contém os elementos pedidos, porém, ao fazer uma análise mais pormenorizada, verificamos que não apresenta a descrição do aluno.

Na questão 4, perguntamos sobre as competências e habilidades do aluno, e o professor novamente argumenta que *depende do grau de deficiência*; quando retomamos o tema, ele responde: *...tem que trabalhar isto, visar isto no aluno, fazer com que a habilidade que ele traz, a deficiência que ele traz não atrapalhe na habilidade dele* (S3).

O professor (S7) apresenta 4 respostas classificadas como inadequadas, o que corresponde a 9,76% de suas respostas. Voltando ao quadro 8, podemos localizar onde estão estas respostas inadequadas. Na 1ª pergunta, a fala inicial do sujeito é uma

fala classificada como inadequada, pois, quando perguntado sobre o seu conceito de deficiência, traz uma reflexão sobre a questão da normalidade e deficiência, não deixando claro o seu posicionamento acerca do tema. Por exemplo, diz assim: *tem suas limitações, mas ele deve ser tratado como normal ... mas eu acho que o deficiente, é deficiente* ( P. 7), no entanto não esclarece o que é deficiência. O entrevistador insiste no tema (veja no quadro 8) e, então, recebe uma resposta adequada e direta.

A 2<sup>a</sup> inadequação está na pergunta 3; da mesma forma, quando o entrevistador retoma e insiste no tema, apresenta uma resposta adequada, embora parcial, mas, de qualquer modo, chega a formular as informações solicitadas. Na questão 4, inicialmente sua resposta é classificada como inadequada, o entrevistador retorna ao tema, recebe uma resposta indireta e parcial, insiste no tema e, novamente, tem uma resposta inadequada.

A questão referia-se a competências e habilidades dos alunos e o entrevistado afirma que estes possuem habilidades, conta casos, comenta sobre o relacionamento, as dificuldades que encontra em seu trabalho, mas não deixa claro quais são essas habilidades, como, por exemplo: *eu acho, apesar da idade deles, já são adolescentes, adultos e você fica tentando...eles me surpreendem, eu não esperava as atitudes deles* (S7).

É válido comentar que esse sujeito apresenta como característica uma fala não direta, estabelecendo um diálogo com entrevistador, contando casos e comentando sobre a sua vivência profissional; podemos notar, pelo quadro 5, que sua fala se divide entre resposta adequada direta (31,71%) e respostas adequadas indiretas (29,27%) e, ainda, respostas parciais (17%).

O professor (S20) também apresenta 9,76% de sua fala classificada como inadequada, (quadro 8) nas seguintes questões: 9,10,14 e 17, mas é importante verificar que há a intervenção do entrevistador, chegando-se às respostas desejadas, exceto na questão 10, que tratava da avaliação do rendimento do aluno e, em algumas vezes, compreendida incorretamente, como neste caso. A professora comenta que avalia constantemente, mas não esclarece seus procedimentos, por isto a questão é classificada como inadequada.



Com esta análise minuciosa da interação com os entrevistados, podemos afirmar que alcançamos um bom índice de aproveitamento das entrevistas e, pela análise da adequação, podemos também afirmar, no que se refere aos sujeitos, que conseguimos as informações que servirão para a compreensão do nosso objeto de estudo.

	Q 1		Q 2		Q 3		Q 4		Q 5		Q 6	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	20	57,14	26	60,47	17	47,22	18	51,43	23	45,10	26	72,22
<b>RAI</b>	4	11,42	4	9,30	9	25	4	11,43	12	23,53	4	11,11
<b>RAP</b>	2	5,71	4	9,30	2	5,56	1	2,86	2	3,92	0	0
<b>RI</b>	1	2,86	1	2,33	0	0	5	14,29	0	0	0	0
<b>PE</b>	8	22,86	4	9,30	5	13,89	6	17,14	2	3,92	1	2,78
<b>EP</b>	0	0	4	9,30	3	8,33	1	2,85	12	23,53	5	13,89
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

  

	Q 7		Q 8		Q 9		Q 10		Q 11		Q 12	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	38	69,10	44	51,76	17	48,57	22	44	20	80	20	45,45
<b>RAI</b>	2	3,64	8	9,41	11	31,43	6	12	3	12	7	15,91
<b>RAP</b>	3	5,45	1	1,18	0	0	1	2	0	0	13	29,55
<b>RI</b>	1	1,81	0	0	1	2,86	6	12	1	4	1	2,27
<b>PE</b>	0	0	4	4,71	2	5,71	1	2	1	4	2	4,55
<b>EP</b>	11	20	28	32,94	4	11,43	14	28	0	0	1	2,27
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

  

	Q 13		Q 14		Q 15		Q 16		Q 17		TO TAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	24	42,11	26	61,90	33	64,71	24	58,54	30	68,18	427	55,89
<b>RAI</b>	10	17,53	5	11,90	5	9,80	5	12,19	4	9,09	103	13,48
<b>RAP</b>	0	0	1	2,39	1	1,96	1	2,44	0	0	31	4,06
<b>RI</b>	4	7,02	1	2,39	1	1,96	0	0	3	6,82	27	3,53
<b>PE</b>	4	7,02	5	11,90	4	7,84	2	4,88	4	9,09	55	7,20
<b>EP</b>	15	26,32	4	9,52	7	13,73	9	21,95	3	6,82	121	15,84
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>764</b>	<b>100</b>

O estudo da adequação das respostas por questão aponta interessantes aspectos e também pode definir a correção ou não das informações levantadas. Na tabela 2, apresentamos a configuração geral, por frequência e porcentagem, da adequação das respostas dos entrevistados, por questão e por categoria de análise.

De acordo com essa tabela, a questão 12 e 13 são as que apresentam menor índice de respostas adequadas diretas, 45,45% e 42,11%, respectivamente. A questão 12 também mostra o índice de 29,55% de respostas adequadas parciais, estando muito acima do índice verificado nas outras questões, o que chama particularmente a nossa atenção, uma vez que nela estão incluídos dois temas: a importância da educação especial e quando ela se faz necessária. Esta é uma evidência empírica de que cada questão precisa tratar de um único tema.

Ao classificar em categorias, consideramos parcial aquela resposta que tratava de apenas um dos dois aspectos pedidos, o que ocorreu com 13 dos 23 sujeitos entrevistados. Pelo quadro 8, podemos verificar que as intervenções do entrevistador se deram em apenas alguns casos, conseguindo uma resposta mais completa (S1, 2, 18, 22), o que sugere que apenas na análise, o entrevistador se dá conta desse aspecto.

A questão 13 tratava dos recursos necessários para a educação especial e, nessa questão, alguns professores pediram esclarecimentos sobre que tipo de recursos (7,02%) e, é importante notar, que o entrevistador interfere bastante buscando esclarecimentos sobre a fala do professor, o que pode ser verificado a partir do índice de EP (26,32%).

Na questão 9, temos o índice de 31,43% de respostas adequadas indiretas. É uma questão que trata sobre as expectativas que envolvem a prática docente, portanto, assunto bastante expressivo para o professor que, muitas vezes, não responde de forma direta, embora faça referência adequada sobre suas expectativas.

Os pedidos de esclarecimentos, por parte dos professores, são maiores na questão 1, com índice de 22,86%, uma vez que investigava acerca do conceito de deficiência, no entanto, temos 57,14% de respostas adequadas diretas e apenas 1 classificada como inadequada.

As intervenções do entrevistador podem ser verificadas, através da categoria EP, com maior ênfase, nas questões 5 (23,53%), 8 (32,94%), 10 (28%) e 13 (26,32%). É importante lembrar que alguns desses esclarecimentos foram solicitados para os professores de deficiência auditiva, relacionados com aspectos específicos da educação do aluno surdo, como comentamos anteriormente quando apontamos os índices de EP por sujeito, verificando esta interferência junto aos professores que atuam com o aluno surdo e, também, com uma professora dessa área que trabalha em sala de recursos.

Além desse fator, podemos acrescentar, para compreender esta interferência do entrevistador, o tipo de informação que a pergunta solicitava. Por exemplo, a questão 5 investiga sobre as competências e possibilidades desses alunos, em termos de aprendizagem escolar, seguindo a questão 4, que se referia a habilidades gerais.

No caso da deficiência auditiva, nessa questão 5, surge o problema da imposição da linguagem dos ouvintes para os surdos e, então, justificam-se múltiplas interferências do entrevistador, para compreender como este problema se configura no contexto escolar e na avaliação da competência acadêmica desses alunos.

Para exemplificar, podemos citar uma parte da resposta do entrevistado:

*...na parte acadêmica eles perdem em relação a isto, porque nós queremos impor... foi feito uma imposição da nossa linguagem, o nosso português... a estruturação mesmo de frases deles é errada em relação à nossa linguagem (S6)*

O entrevistador interfere: *mas, estão relacionados com a linguagem dos surdos?*

No caso de outras áreas que não a da deficiência auditiva, as ocorrências aconteceram para melhor apreender a fala do professor em relação às competências e habilidades acadêmicas do aluno com deficiência. Por exemplo, o professor (S17) inicia sua fala de forma direta (veja no quadro 8) e diz o seguinte: *tudo o que é muito sistematizado, é difícil para eles...vai passar para uma outra linguagem, fica mais difícil (S17)*. O entrevistador pergunta: *o simbólico?* Era necessário compreender se a dificuldade acadêmica se relacionava com o simbólico e a abstração, quando o professor sai do plano concreto. O professor esclarece e complementa a sua resposta.

A questão 8 pedia para o professor descrever a sua prática pedagógica, a rotina de trabalho e, aqui, encontramos descrições riquíssimas sobre o cotidiano de trabalho escolar, assim como algumas reflexões sobre a prática educacional em educação especial. Pelo quadro 8, podemos observar que essa questão é a que apresenta maior número de ocorrências de falas, correspondendo a 11,13% no âmbito geral das interações.

A questão 10, como mencionado anteriormente, pergunta sobre a avaliação do rendimento escolar do aluno. Também nessa questão, vamos perceber o índice de 12% de respostas inadequadas. O tema da avaliação é complexo por si mesmo e tem sido amplamente debatido no contexto da educação; em educação especial apresenta determinadas peculiaridades (que serão discutidas na análise dos dados), que levam a incertezas maiores do que as enfrentadas pelo professor comum, uma vez que os aspectos inerentes à deficiência também devem ser considerados, sem prejuízo de uma avaliação do rendimento acadêmico desse aluno.

Além destas especificidades citadas, alguns professores compreendem a questão como uma investigação sobre como ele (professor) avalia o seu aluno (qual a avaliação que tem dele) e não como uma investigação sobre procedimentos avaliativos. Temos que apontar, novamente, a especificidade do aluno surdo, os aspectos lingüísticos que interferem na própria apreensão do conhecimento acadêmico e, também, a área de deficiência mental que dificulta, muitas vezes, a avaliação de rendimento escolar.

A questão 13 investiga sobre recursos para um bom funcionamento da educação especial e algumas interferências são feitas, para compreender os pontos levantados pelo professor. Aqui também observamos um índice de 7% de respostas inadequadas, quando o professor comenta a necessidade do recurso, as dificuldades em consegui-lo sem especificar quais seriam os recursos mais adequados. No entanto, convém verificar (quadro 8) que o entrevistador interfere na busca da informação desejada e a consegue em todos os casos, inclusive com os professores (S8 e S10), que a interação acaba com uma classificação de RI, porém, a resposta adequada já havia sido dada pelo professor.

O índice de resposta inadequada também aparece na questão 4 (14,29%), mas, como nos referimos anteriormente, trata-se de uma pergunta sobre as competências e habilidades desse aluno (competências gerais), e alguns professores descrevem ou comentam sobre o aluno ou sobre as suas capacidades, mas não esclarecem quais são elas.

Este “olhar” para a adequação dos dados de entrevista configurou-se como um aspecto extremamente relevante, na medida em que nos dá segurança em relação à validade desses dados, uma vez que, no conjunto, tanto no que se refere à análise dos sujeitos, quanto das questões, as informações necessárias foram levantadas de forma adequada. Isto possibilita ao pesquisador analisar seus dados da pesquisa empírica com maior segurança e objetividade.

### 3.1.2 Análise das entrevistas realizadas com os alunos

Foram entrevistados 44 alunos de educação especial, sendo 12 na área de deficiência mental, 11 da área de deficiência auditiva, 11 da área de deficiência visual e 10 da área de deficiência física que estavam freqüentando sala de recursos ou classe especial da rede pública de ensino de Marília.

A análise metodológica foi empreendida com o objetivo de avaliar a adequação das respostas e checar se as informações solicitadas foram alcançadas. É importante atentar para o fato de que contávamos com um roteiro fechado e um formulário de coleta de dados, submetido anteriormente a um projeto-piloto, o que permitiu que as questões estivessem muito bem direcionadas.

O quadro de categorias foi parcialmente mantido, já que algumas categorias não foram necessárias. Também foi incluída uma nova categoria ficando da seguinte forma:

Quadro 9: Categorias para análise das interações entre entrevistador e entrevistado (alunos)

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO
PI – pergunta inicial IT – insiste no tema	RA – resposta adequada D- direta I- indireta P – parcial RI – resposta inadequada NR – não respondeu

As entrevistas realizadas com os alunos foram analisadas de forma diferente da dos professores. As intervenções do entrevistador eram constantes e a entrevista se deu como um diálogo, em que o entrevistador insistia na informação solicitada pela questão. Portanto, a análise foi realizada pelo conjunto de respostas de cada questão e não a cada intervenção, como fizemos na análise dos professores. Cada questão, no geral, recebeu apenas uma categoria. Muitas respostas foram dadas de forma adequada e sem a necessidade de intervenção do entrevistador, mesmo porque as questões, como colocado anteriormente, estavam redigidas de forma bastante clara e direta.

Na tabela 3, podemos observar a configuração geral das adequações das respostas por sujeito (alunos) e por categoria. No âmbito geral, as respostas adequadas diretas (RAD) alcançam um índice de 94,20% e, se agrupadas às respostas parciais e indiretas, chegamos ao índice de 98,99%.

As respostas inadequadas são irrisórias: num montante de 792 interações, apenas 2 respostas são categorizadas como inadequadas, apontando um índice de 0,25%, o qual podemos considerar desprezível na análise geral; o mesmo podemos dizer em relação ao índice de respostas não respondidas (0,76%). Estes índices são uma evidência de que o entrevistador alcança as informações desejadas, mesmo que tenha sido necessária uma insistência maior.

Um olhar mais atento e minucioso aponta o aluno (S1-DM1) com um índice de 55,56% de respostas adequadas diretas, o que não pode ser considerado como um índice baixo, no entanto, está destoante na configuração geral. O mesmo pode ser indicado em relação ao aluno (S5-DF2) (78,95%), que é um rapaz com bastante dificuldade de comunicação, expressando-se por gestos e mímicas, de modo que não conseguimos (seu professor nos ajudou) que respondesse 3 questões. Podemos apontar também o aluno (S7-DF4) (72,22%), o qual possuía uma fala mais complexa, gostando de contar casos e fazer análise da sua situação e da forma como as pessoas lidam com ele.

	<b>S1 DM-1</b>	<b>S2 DM-2</b>	<b>S3 DM-3</b>	<b>S9 DM-4</b>	<b>S19 DM-5</b>	<b>S21</b>	<b>DM-6</b>
	F	F	F	F	F	F	%
	%	%	%	%	%		
<b>RAD</b>	10	16	18	18	18	18	100
<b>RAI</b>	5	2	0	0	0	0	0
<b>RAP</b>	2	0	0	1	1	0	0
<b>RI</b>	1	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
	<b>S22 DM-7</b>	<b>S23 DM-8</b>	<b>S24 DM-9</b>	<b>S25 DM-10</b>	<b>S26 DM-11</b>	<b>S27</b>	<b>DM-12</b>
	F	F	F	F	F	F	%
	%	%	%	%	%		
<b>RAD</b>	18	18	18	18	18	17	89,48
<b>RAI</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>RAP</b>	1	1	1	1	2	1	5,26
<b>RI</b>	0	0	0	0	0	1	5,26
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>100</b>
	<b>S4 DF-1</b>	<b>S5 DF-2</b>	<b>S6 DF-3</b>	<b>S7 DF-4</b>	<b>S8 DF-5</b>	<b>S10</b>	<b>DF-6</b>
	F	F	F	F	F	F	%
	%	%	%	%	%		
<b>RAD</b>	18	15	18	13	16	18	94,74
<b>RAI</b>	0	0	0	5	2	0	0
<b>RAP</b>	0	1	0	0	0	1	5,26
<b>RI</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>NR</b>	0	3	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>100</b>
	<b>S11 DF-7</b>	<b>S12 DF-8</b>	<b>S13 DF-9</b>	<b>S14 DF-10</b>	<b>S15 DA-1</b>	<b>S16</b>	<b>DA-2</b>
	F	F	F	F	F	F	%
	%	%	%	%	%		
<b>RAD</b>	18	17	18	18	18	18	100
<b>RAI</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>RAP</b>	1	1	0	0	0	0	0





<b>RAI</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>2,27</b>
<b>RAP</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>2,52</b>
<b>RI</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0,25</b>
<b>NR</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0,76</b>
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>792</b>	<b>100</b>

A análise das interações, por sujeito, demonstra que as entrevistas foram conduzidas de forma adequada, com um roteiro bem delineado e com a intervenção precisa do entrevistador.

Foi também empreendida a análise da adequação por questão, para termos certeza de que nenhuma questão apresentou uma dificuldade específica ou particular. Entretanto, de acordo com a tabela 4, podemos observar um índice satisfatório de adequação das respostas, sendo que nenhuma questão apresenta um índice menor de 80% na categoria de respostas adequadas diretas (RAD) e se analisado no contexto geral, alcançamos 94,20% nessa categoria, o que indica que as questões estavam adequadas e foram respondidas a contento.

No saldo final, todas as questões foram respondidas adequadamente por todos os participantes, o que nos assegura a validade do instrumento de coleta de dados utilizado para levantamento de informações. Esse é o dado final que nos interessa particularmente nesta análise, de sorte que, a partir daqui, podemos passar para a análise dos dados que darão a configuração dos resultados da pesquisa.

	Q 1		Q 2		Q 3		Q 4		Q 5		Q 6	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	43	100	41	95,35	35	81,39	40	90,91	39	90,69	43	100
<b>RAI</b>	0	0	2	4,65	0	0	3	6,82	4	9,31	0	0
<b>RAP</b>	0	0	0	0	7	16,29	1	2,27	0	0	0	0
<b>RI</b>	0	0	0	0	1	2,32	0	0	0	0	0	0
<b>NR</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

	Q 7		Q 8		Q 9		Q 10		Q 11		Q 12	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	43	100	43	100	41	95,35	42	93,34	42	95,46	41	95,34
<b>RAI</b>	0	0	0	0	0	0	1	2,22	0	0	0	0
<b>RAP</b>	0	0	0	0	0	0	2	4,44	1	2,27	0	0
<b>RI</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,32
<b>NR</b>	0	0	0	0	2	4,65	0	0	1	2,27	1	2,32
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

	Q 13		Q 14		Q 15		Q 16		Q 17		Q 18	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>RAD</b>	41	89,13	42	97,68	44	91,67	43	93,48	41	93,18	42	93,33
<b>RAI</b>	3	6,52	1	2,32	0	0	2	4,35	2	4,54	0	0
<b>RAP</b>	2	4,35	0	0	4	8,33	1	2,17	0	0	2	4,45
<b>RI</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>NR</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,27	1	2,22
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

	TO TAL	
	F	%
<b>RAD</b>	746	94,20
<b>RAI</b>	18	2,2
<b>RAP</b>	20	2,52
<b>RI</b>	2	0,25
<b>NR</b>	6	0,76
<b>TOTAL</b>	<b>792</b>	<b>100</b>

## **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS**

Neste tópico, iremos apresentar os resultados e a discussão dos dados provenientes das entrevistas realizadas com os 43 alunos das quatro áreas de deficiência que estavam recebendo atendimento educacional especializado, em classe especial ou sala de recursos da rede pública estadual de ensino.

Um aspecto a ser apontado é o fato de não ser usual, em educação especial, a entrevista direta com o deficiente: busca-se entrevistar seus interlocutores (família, professor, terapeutas, clínicos, médicos etc.) que falam por ele, mas, neste caso, era de nosso interesse compreender as representações dessa pessoa, com sua vivência própria, seus sentimentos e sua interpretação acerca da deficiência e da educação especial.

Atualmente, a questão sobre preceitos éticos na pesquisa com seres humanos tem sido amplamente discutida no interior da academia. Incluir alunos com deficiência como sujeitos de pesquisa obriga-nos ao enfrentamento de alguns pressupostos estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Educação (CNS, 1996). Um dos princípios éticos estabelecido no item III. 1, alínea “a”, refere-se à proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes. No item III. 3, alínea “j”, encontramos a seguinte exigência em relação à pesquisa com esses grupos considerados vulneráveis:

Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser sujeitos de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida através de sujeitos com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios diretos aos vulneráveis (CNS, 1996, p. 27).

Alunos com deficiência, principalmente com deficiência mental, podem ser considerados como vulneráveis ou incapazes de tomarem determinadas decisões de forma autônoma. No entanto, considerando-se que o nosso objeto de investigação refere-se às representações sociais, entendemos que não há representantes através dos quais pudéssemos obter o conhecimento acerca do pensar desses sujeitos, uma vez que investigamos justamente a singularidade e unicidade do pensamento.

Outro elemento a ser considerado é a própria compreensão da exigência estabelecida na regulamentação. Sem dúvida está implícita a idéia de proteção a esses grupos, em especial por se tratar de uma resolução da área da saúde e, portanto, há preocupações específicas no que tange à manipulação de medicamentos e tratamentos médicos ou farmacológicos. Todavia, corre-se o risco de uma interpretação generalizada da vulnerabilidade de determinados grupos, entre eles os deficientes, introduzindo uma distorção, principalmente na área de deficiência mental, que pode ocasionar uma lacuna na compreensão do pensar desses sujeitos, tirando-lhes a voz e a autoridade de falarem por si mesmos.

Por outro lado, a própria resolução prevê procedimentos básicos, quando necessário o envolvimento de sujeitos considerados vulneráveis. No item IV.3, alínea “a”, estabelece como requisito que

deverá haver justificação clara da escolha dos sujeitos da pesquisa [...] e cumprir as exigências do consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos referidos sujeitos, sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade (CNS, 1996, p. 31).

Esses cuidados foram previstos e, particularmente, seguimos os passos convencionais para o desenvolvimento de pesquisas em escolas, conforme descrito anteriormente, além de informar e solicitar diretamente aos sujeitos sua participação. Vale ressaltar que tivemos alunos que se recusaram a participar e isso foi plenamente respeitado.

Alguns trabalhos da área de educação especial (GLAT,1989; ROCHA, 1990; BOGDAN E TAYLOR, 1992; LUCCA, 1994; DENARI, 1999) começam a buscar o depoimento da pessoa com deficiência, como importante elemento para a compreensão de seu universo reflexivo e de suas representações sobre alguns temas específicos por ela vivenciados.

Em nosso estudo, falar com os próprios deficientes era elemento fundamental para nossa análise. Muitas foram as dificuldades, mas o enriquecimento para o corpo do trabalho é indiscutível, representando contribuições significativas para o

desenvolvimento da área de educação especial e para a compreensão do pensar desses sujeitos.

Segundo Bogdan e Taylor (1992),

é através dessa intimidade que nós aprendemos como o sujeito se vê, e se torna claro o que ele tem em comum com todos nós. As diferenças assumem menos importância. As próprias palavras da pessoa nos forçam a pensar no sujeito como pessoa, e categorias de todos os tipos se tornam menos relevantes (p.27).

A compreensão das representações sociais desses alunos só seria possível através de sua participação efetiva, transmitindo a singularidade de seu pensamento e sentimentos em relação aos temas investigados. A pesquisa científica tem se voltado para grupos de sujeitos não-convencionais, até porque podemos encontrar indicativos de atuação e, inclusive, análise da prática escolar, através do relato, por exemplo, de crianças. Chammé (1997), na tentativa de compreender o significado desse mergulho no pensamento infantil, comenta:

Significa [...] compreendê-la a partir de suas condições mais íntimas, pouco sofisticadas e, quem sabe, possa, tal visão, indicar a melhor ocasião e maneira na utilização de nossas armas e armadilhas, evitando, assim, que nos tornemos vítimas de nossos próprios temores (p.328).

O mesmo sentimos em relação aos alunos com deficiência. Muitos falam por eles, mas poucos têm se debruçado na compreensão de suas representações. Após todas essas considerações, passaremos à análise dos dados dos alunos a partir dos eixos temáticos.

## **EIXO TEMÁTICO 1**

### **CONCEITO DE DEFICIÊNCIA**

A investigação sobre o conceito de deficiência tem o objetivo de analisar como os sujeitos sociais se expressam a partir de suas percepções, o que envolve um conjunto de abstrações, reflexões e generalizações que se tornam o substrato para as explicações e para a atribuição de significados para os acontecimentos do cotidiano, formando verdadeiras “teorias” acerca da realidade, caracterizadas pelas representações sociais.

Para o estudo desse eixo temático, realizamos uma incursão teórica na tentativa de compreender historicamente o processo da construção do próprio conceito de deficiência que vem sendo interpretado e compreendido de várias maneiras, em diferentes momentos históricos. Essas interpretações acabam por fundamentar ações diferenciadas frente à deficiência, como demonstrado por Ferreira(1994), Aranha(1995), Kassar(1995), Mendes(1995), Omote(1996) etc.

Becker (1977), através de uma teoria com fundamentação sociológica, discute com muita propriedade as diversas perspectivas possíveis para a compreensão do conceito de desvio. No seu entender, o conceito de desvio pode ser interpretado nas seguintes perspectivas: estatística, funcional ou patológica, relativista e interacionista-simbólica. A deficiência, nesta análise, pode ser interpretada como um desvio e, portanto, também pode ser compreendida nessas diversas perspectivas.

Para o autor, na perspectiva estatística o desvio é considerado como alguma coisa que se distancia da média, “qualquer coisa que varie de forma muito ampla em relação `a média”, tomando como referência os comportamentos ou constituições normais e presentes na maioria das pessoas. De acordo com a perspectiva patológica ou funcional, o desvio é visto como uma patologia, significa buscar explicações com base em “qualquer coisa e tudo aquilo em que pudessem detectar qualquer sinal de mau funcionamento” (p.57); tenta compreender o desvio através da identificação de



doença ou falha na pessoa, que pudesse justificar a presença de elementos desviantes, seja do ponto de vista biológico, seja do ponto de vista funcional.

A perspectiva social, considerada pelo autor como relativista, enfatiza os fatores sociais como causadores determinantes que levam o indivíduo a fracassar perante as regras impostas por um determinado grupo. De acordo com Becker (1977), a perspectiva social

identifica o desvio como o fracasso em obedecer as regras do grupo [...] mas não dá peso suficiente às ambigüidades que surgem na decisão de quais regras devem ser tomadas como ponto de comparação em relação ao qual o comportamento medido é julgado desviante (p. 59).

Embora sejam considerados outros determinantes que não exclusivamente o biológico ou funcional, o desvio ainda é visto como localizado no indivíduo. Apesar de as causas serem externas e serem também considerados os fatores psicossociais, esta perspectiva é insuficiente para a compreensão do fenômeno da deficiência.

Na perspectiva interacionista-simbólica, a leitura sobre o fenômeno da deficiência muda consideravelmente, uma vez que muda o foco de interpretação e identificação do desvio, não de forma mecânica, do individual para o social, mas considerando-se os determinantes da interação e o papel desenvolvido pelos grupos sociais, que

criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio. O desvio não é uma qualidade que exista no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aqueles que respondem a ela (BECKER, 1977, p. 60).

Da mesma forma, Omote (1994) afirma que a deficiência não é algo que está instalado na pessoa; é contingencial, pois depende da interpretação da audiência. Nesse sentido, para se definir a deficiência, é necessário incluir o papel da audiência na identificação de alguém como deficiente. De acordo com o autor,

Significa que a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas (p. 68).

A grande questão é que a interpretação de um atributo ou comportamento como um desvio depende da complexa interação entre o papel representado pelo ator/portador, o juiz ou a audiência e o contexto no qual ocorre tal julgamento.

Por isso é contingencial; é imprevisível até que ocorram as reações dos outros, somente após a reação dos outros é que saberemos se aquele atributo/ato constitui ou não um caso de desvio. O mesmo atributo/ato pode não ser tratado como desvio, dependendo da articulação entre o ator/portador, a audiência e o contexto. Conforme Omote, “a audiência, portanto, passa a se configurar como uma parte integrante e crítica do próprio fenômeno das deficiências” (1996, p.130).

Essas interpretações conceituais alteram as interações que se estabelecem entre as pessoas, principalmente com relação àquelas identificadas pela audiência como desviantes. Conseqüentemente, de acordo com a análise de alguns autores (GOFFMAN,1988; BECKER, 1977; OMOTE, 1984, 1994 ), o indivíduo passa a ser tratado em consonância com o rótulo imposto.

O comportamento é uma conseqüência da reação pública do desvio mais do que uma conseqüência das qualidades inerentes ao ato desviante [...] a questão é que o tratamento como desviante nega a estes os meios comuns de prosseguir nas rotinas de vida quotidiana abertas maioria das pessoas (BECKER, 1977, p. 81).

A maneira como interpretamos a deficiência traz implicações inclusive na organização e estrutura dos serviços, na formação de técnicos e professores etc.

Ao compor as categorias para análise da representação da deficiência, neste eixo temático, consideramos ser necessário evidenciar três perspectivas que, no nosso entender, caracterizam as diferentes formas de compreender a deficiência. Consideramos a concepção individual, a psicossocial e a interacionista. Assim, as categorias de análise foram as seguintes:

**Concepção individual da deficiência:** a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo.

**Concepção psicossocial da deficiência:** a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos.

**Concepção interacionista da deficiência:** a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.

**Não sabe definir.**

4.1 Conceito confuso: embora procure esclarecer seu entendimento sobre o conceito, sua fala não esclarece o seu conhecimento sobre a deficiência

4.2 Não sabe o conceito: o aluno não sabe dizer o que entende por deficiência, explicita que não sabe.

Assim, através dessas categorias, buscamos compreender qual a concepção que o aluno tem da deficiência, que tipo de reflexão ou representação traz sobre esse tema, uma vez que a identificação como deficiente trará implicações determinantes na sua convivência social, interferindo inclusive em sua identidade pessoal (GOFFMAN, 1988; BECKER, 1977).

Para compor este eixo temático, perguntamos a cada aluno se sabe o que é deficiência. Tanto em caso afirmativo quanto negativo, pedimos para que explicasse o que entende por deficiência (esta estratégia foi usada porque algumas vezes o aluno respondia negativamente a uma questão, mas na outra era capaz de apresentar alguma explicação sobre a deficiência), e também perguntamos para cada aluno se se considera deficiente e por quê.

As entrevistas contaram com bastante intervenções da entrevistadora, uma vez que era preciso insistir no tema, ou explicar o pretendido; para o aluno compreender e

apontar sua resposta. Os resultados encontrados a partir das respostas dadas pelos entrevistados e análise em categorias encontram-se na Tabela 5:

Tabela 5: Freqüência e porcentagem das respostas dadas pelos alunos, geral e por área, em relação ao conceito de deficiência

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	TOTAL	%	
<b>Concepção individual</b>	3	5	3	6	<b>17</b>	<b>39,5</b>	
<b>Concepção psicossocial</b>	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>Concepção interacionista</b>	2	3	0	4	<b>9</b>	<b>21</b>	
<b>4.1 Conceito confuso</b>	4	1	2	0	<b>7</b>	<b>16,3</b>	<b>39,5</b>
<b>4.2 Não sabe</b>	1	1	7	1	<b>10</b>	<b>23,3</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	

De acordo com os dados apresentados na tabela 5, dos 43 alunos entrevistados, 17 (39,5%) possuem uma concepção individual da deficiência, localizando-a no indivíduo, em atributos individuais, em alguma falha ou dificuldade que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos.

Nas áreas específicas das deficiências, encontramos os seguintes números: 6 alunos da deficiência visual, 5 da física, 3 da mental e 3 da auditiva consideram que a deficiência está relacionada a um limite, que impede o indivíduo de realizar determinadas tarefas. As falas dos alunos<sup>13</sup> podem ser exemplificadas através das seguintes transcrições:

*Sei. Ah, devido a problema desde de pequeno na pessoa, problema na perna. E você, se considera deficiente? sim. porque tenho problema físico, uso cadeira de roda, muleta.  
A4-DF*

*[...] tem muita criança deficiente assim como eu né, que eu não ando, vivo na cadeira de roda. E fora pessoas como você, existem outras pessoas que são deficientes também?  
Existem outras pessoas que é deficientes que nem lá na APAE tem muitas crianças que é assim, como é que fala?*

<sup>13</sup> Os alunos serão identificados pela letra A seguida da categoria de deficiência. Os grifos representam as falas da pesquisadora

Deficiente Mental? É, deficiente mental, né, já ouvi falar bastante coisa. E você se considera uma pessoa deficiente?  
*Sim, Oh, eu me considero uma pessoa deficiente, mas assim eu não fico chateada, não fico triste por causa disso, de eu ser deficiente, eu sou. Ah, eu vivo normal como outras crianças. Por quê você acha que é deficiente? Bom, porque que eu acho, bom, quando eu era pequena se tivesse feito fisioterapia desde que eu era pequena, eu já tava andando, mas não ligo, não pode... Você se considera deficiente porque você não anda? É, também, porque não ando*  
. A6-DF

*Sim, tem gente que tem problema assim no braço, na perna, assim como eu [...] vejo muitas pessoa que tem problema assim, no jornal, pessoas que tem a língua pregada, não pode falar, a gente assiste no jornal. Você se considera deficiente? Sim, por causa do meu problema acho que sim, com o braço não faço nada, com a mão .A9-DM*

*Não, não sabe. E você se considera uma pessoa deficiente? Sim, um pouquinho porque não escuta muito bem. A16- DA*

*Sim, pessoas que não pode ouvir, não tem perna, não tem braço. E você se considera uma pessoa deficiente? Sim, porque não ouve, é difícil entender. A 17-DA*

*Deficiência visual. E o que mais, o que você entende quando a gente fala que o menino tem uma deficiência quem não sabe andar direito, não sabe falar, nem ouvir. E você se considera deficiente? não. Por que não? (pausa) eu ando direito. A 19-DM*

*Sei. Eu acho que é aquelas pessoas que tem problema na vista, problema de cabeça, problema nas pernas. E você se considera deficiente? Mais ou menos, porque tenho problemas de vista e é desde quando eu nasci, só por isso.*  
A36-DV

*Ai, eu não sei muita coisa, para mim é uma coisa normal, eu não ouvo falar muito. Você não ouve falar muito e então não saberia falar o que é? Não. E você se considera deficiente? Considero porque tenho problema nas vistas e não consigo acompanhar os alunos da classe, daí eu vejo que eu não sou uma aluna normal porque tenho problema nas vistas.*  
A38-DV

Os alunos localizam a deficiência no plano individual, instalada em alguma parte do corpo, na falta de algum membro (perna, braço) ou na falha do funcionamento orgânico (não enxergar, não ouvir, não falar). São estes os aspectos que definem a deficiência. Embora alguns não se considerem deficientes, suas explicações baseiam-se nos mesmos aspectos funcionais, como, por exemplo, o aluno A19, da área de deficiência mental, que diz não se considerar deficiente porque anda.

Todas as falas representam universos de conhecimento que nos instigam à decifração, por estarem carregadas de significados sociais e ideológicos que vão além das palavras. De acordo com Bakhtin (1999), “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (p.66) e a toda enunciação revela-se a contradição dialética entre o psiquismo interior e a vida exterior. Não há como reduzir nossa análise à palavra apenas, pois elas revelam a presença de sujeitos sociais que, através da fala, tentam traduzir em palavras a compreensão que têm do mundo.

O aluno A19-DM inicia sua fala com a terminologia “deficiência visual”. Qual o sentido do uso dessa terminologia? Teria ouvido falar? É uma locução que se diferencia e se destaca em sua fala; uma fala simples, frases curtas, presa ao concreto do

cotidiano, que apreende aquilo “que os olhos vêem” sem questionamentos ou reflexões mais rebuscadas.

Novamente salta aos nossos olhos o saber do cotidiano, daquilo que é visto e observado no dia-a-dia das relações sociais. Parece-nos dizer que esta deficiência ele bem conhece, pode até nos dizer a terminologia correta, diferentemente do complemento de sua resposta, quando instigado a continuar nomeando seu conhecimento acerca das deficiências e, ao falar do deficiente físico e auditivo, diz: *não sabe andar direito, não sabe falar, nem ouvir* (A19-DM). Não se refere à deficiência mental, específica de sua condição, talvez porque não se identifique como deficiente, a deficiência parece estar no outro e não em si mesmo.

As falas de alguns alunos parecem estar fundamentadas em uma crença primitiva, que toma como verdadeiro o conhecimento que se forma através dos nossos órgãos sensoriais ou através de uma ‘autoridade’ que nos informa. A fala do aluno A9-DM ilustra este tipo de conhecimento. Quando responde ao que lhe é perguntado, diz: *a gente assiste no jornal*, e isto parece ser suficiente para confirmar a exatidão de seu conhecimento.

Os alunos com deficiência auditiva, física e visual centram sua fala em aspectos físicos, no não-andar, não-ouvir, não-enxergar. Diferentemente da área de deficiência mental, identificam-se como pessoas deficientes muito provavelmente pela visibilidade de sua condição, que parece impedir uma representação da deficiência que se desprenda do imediatamente visível. De acordo com Goffman (1988), “a visibilidade é, obviamente, um fator crucial” (p.58). Mas a aluna A6-DF anuncia que não fica *triste por causa disso, de ser deficiente, eu sou*. Diz que vive *normal como outras crianças*.

Aqui a noção de normalidade e deficiência parece que se confundem, como se uma precisasse ser excludente da outra: ou eu sou normal, ou eu sou deficiente. A aluna A36-DV também faz referência a essa questão: *[...] não consigo acompanhar os alunos da classe, daí eu vejo que eu não sou uma aluna normal, porque tenho problema nas vistas..* Embora aponte a dificuldade em acompanhar os colegas, imediatamente remete esta dificuldade à sua deficiência. Qual será a representação dessa aluna sobre ser “uma aluna normal?” Indo além disto, para a escola, o que é ser uma aluna normal?

As expectativas da escola em relação às competências acadêmicas exigem que o aluno cumpra integralmente o programa estabelecido. Seria este o papel da escola? Ou, ao contrário, deveria ser o de proporcionar a todos os alunos, heterogêneos pela própria constituição, a apropriação dos conhecimentos socioculturais acumulados historicamente, possibilitando a compreensão do mundo e da natureza humana em sua dimensão social? Deveria a escola proporcionar a formação de uma consciência coletiva, que nos constituísse como sujeitos históricos. Nesta perspectiva, os conteúdos curriculares nada mais seriam do que ferramentas para a formação e aprimoramento das funções psicológicas superiores.

Na tabela 5, também podemos observar que, dos 43 alunos entrevistados, 17 (39,5%) não sabem definir o que é deficiência, nem mesmo responder a questão se se consideram ou não deficientes.

Na área de deficiência mental, de 11 alunos entrevistados, 9 não sabem definir o conceito, sendo que 2 apresentam uma fala dispersiva que não esclarece o conceito e 7 dizem que não sabem definir, como no exemplo abaixo:

*“Não, não. Por quê não? (fica em silêncio) Não sabe dizer?  
Não”. A2-DM*

Não sabem por limitação cognitiva e conceitual ou por que não identificaram características físicas ou funcionais junto à sua categoria de deficiência, na convivência com seus colegas?

Na área de deficiência auditiva, 5 dos 10 alunos entrevistados também não sabem definir conceitualmente a deficiência, 4 dão respostas não esclarecedoras e 1 diz que não sabe. De acordo com o relato da professora-intérprete, os alunos entendem a deficiência como um problema específico da área mental e não se identificam como tal, porque não se consideram diferentes e se consideram como surdos, simplesmente. Na área de deficiência visual, encontramos 1 aluno que não sabe dizer o que é deficiência.

Quando tentamos deixar mais clara a questão e perguntamos se eles têm problemas, eles se referem a problemas de relacionamento, com mãe ou irmãos, ou



seja, a nossa comunicação não foi suficiente para esclarecer a pergunta ou a dificuldade comunicativa do surdo pode estar interferindo na apreensão de conceitos mais abstratos.

*Não, não sabe explicar. E você se considera deficiente?*

*Sim. Por quê? não sabe dizer. A18-DA*

*“Não, não sei. E você se considera deficiente? Não sei.*

*A 20-DV*

*Sei, não sabe nada. E você se considera deficiente? não, porque não tem problema de relacionamento, não precisa brigar, nada. A30-DA*

*Não, não sabe. E você se considera deficiente? não, perfeita, não tem problema na cabeça, tem problema com mamãe, não quer lavar roupa, não gosta (refere-se a dificuldades de relacionamento). A32-DA*

*“Sim, não sei explicar. E você se considera deficiente? Faz tudo, nada (pratica natação), passear, mas a cabeça não guarda tudo. não precisa da escola pá namorar, se entender bem com a namorada então, não precisa da escola pá muita coisa. Está ficando sozinho, os avós estão trabalhando no sítio, acha que tem cabeça boa, mas não entende o que está escrito, quando alguém explica entende tudo.” A 35-DA*

Na área de deficiência física, encontramos 2 alunos que não sabiam definir o que é deficiência, sendo um deles o aluno A5-DF, que possui uma dificuldade significativa na comunicação, apresentando uma linguagem oral bastante comprometida, com muitos movimentos espáticos e involuntários, o que dificulta também a comunicação

gestual. Mesmo assim, não o excluímos de nossa amostra, uma vez que suas condições cognitivas e de interpretação conceitual estão preservadas, apesar da dificuldade de comunicação e interação.

*Não, não, pouquinho. E você sabe dizer o que é? Não. E você se considera deficiente? Sim. Eu sou.”*

*A5-DF*

Acreditamos que talvez esse aluno (A5-DF) pudesse até explicar sua posição, mas, infelizmente, não foi possível estabelecer uma comunicação eficiente, devido a sua dificuldade oral. Outro aluno que não sabia definir o que é deficiência, apresentou a seguinte fala:

*É, quando alguém tem um problema que pode ser resolvido se tiver muita força de vontade. Que tipo de problema, você poderia explicar para mim? (pausa) Ah, assim, assim, assim, qualquer um que pode ser resolvido. E você, se considera deficiente? Não. Por quê? sabe me dizer? (pausa) Eu não sei como dizer isto.” P11-DF*

Algumas diferenças nos parecem significantes e precisam ser apontadas nesta categoria. Os alunos com deficiência física, visual e preponderantemente o mental, embora não saibam explicar ou dizer o que entendem sobre deficiência, dizem não saber. O aluno surdo, da área de deficiência auditiva, apresenta um conceito, muitas vezes confuso e com um conhecimento incorreto, não tendo clara a questão da deficiência. Estaria este aspecto relacionado com a dificuldade de comunicação? As informações imprecisas poderiam ser justificadas pela restrição comunicativa?

A linguagem, caracterizada como uma atividade discursiva (BAKTHIN, 1999), torna-se elemento fundamental para apropriação do conhecimento, através das interações sociais. Para esse autor, “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra” (p.37). A palavra impregnada pela significação e como signo

social. Na área da surdez, a palavra (como linguagem verbal) está ausente, mas não a linguagem que pode e deve se constituir através de outras formas de comunicação, que permitam ao surdo a estruturação e a organização de seu pensamento.

No entanto, de acordo com Martins (1998), diferentemente da criança ouvinte, que chega à escola com o domínio da linguagem oral, a criança surda, embora “muitas vezes, já tenha desenvolvido com seus pais alguma forma de comunicação (oral ou gestual), geralmente [...] apresenta uma sistematização precária da língua falada” (p.14). Há uma polêmica muito grande em torno do prejuízo lingüístico desse aluno e as implicações para o seu desenvolvimento. Muitos autores defendem o domínio da língua de sinais como requisito básico para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno surdo.

Mesmo se considerarmos a importância do domínio de um código lingüístico para a apreensão do conhecimento pelo aluno surdo, “não podemos desconsiderar que as condições para o seu aprendizado ainda estão para ser dadas em nossa sociedade” (MARTINS, 1998, p. 16). A realidade presenciada na maioria das escolas é a de uma comunicação restrita entre professores e alunos surdos, pelo não-domínio da língua de sinais nem por alunos e muito menos por professores da área. Isto traz implicações diretas ao desenvolvimento do surdo.

Assim, pela limitação comunicativa, conseqüência da falta de um código lingüístico que pudesse dar suporte para o surdo compreender o mundo, instala-se uma dificuldade de compreensão conceitual pelo surdo, principalmente de conceitos que exigem um certo nível de abstração, como o de deficiência.

Mas, aliado a esse aspecto específico do ensino de alunos surdos, vemos uma escola que se pauta num ensino de conteúdos, através de intenso verbalismo conceitual, sem a experiência vivenciada que leva ao conhecimento. Um ensino inadequado e restrito. Na área de deficiência auditiva, é gritante a inadequação de recursos pedagógicos e a busca de providências no âmbito político-educacional, denotando um distanciamento entre a garantia legal e a prática cotidiana nas escolas. Estamos nos referindo às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, em seu artigo 8º, alínea IV, assegura os serviços de apoio pedagógico

especializado, inclusive com “atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (CNE, 2001, p. 25).

A fala do aluno A35-DA ilustra bem a idéia de uma escola distante das necessidades reais de seus alunos. Ele diz: “não preciso da escola prá muita coisa” (A 35-DA). O aluno parece estar questionando o caráter academicista e conteudista da escola, sem sentido para a vida fora de seus muros. Novamente podemos apontar, com base na fala do aluno, a necessidade de a escola assumir um papel social diferente, caracterizando-se como um ambiente social propício para a convivência da e na diversidade, constituindo sujeitos históricos ricos pela sua heterogeneidade.

Temos 9, dos 43 alunos entrevistados (21%), que possuem uma concepção interacionista da deficiência, que não a colocam nos atributos inerentes à pessoa, mas admitem o papel da audiência e das interações que são estabelecidas, ou seja, a pessoa não é intrinsecamente deficiente, mas depende do ambiente, das interações e das expectativas dos outros. Essa concepção pode ser identificada em 4 alunos da área de deficiência visual, 3 alunos da física e 2 alunos na área de deficiência auditiva. Não foi identificada essa percepção nos alunos da área de deficiência mental.

*Ah, eu acho que sim, minha opinião, eu vou falar de pessoas assim, que não pode namorar, não pode fazer isso, a gente não pode fazer aquilo, trabalhar, não faz nada. Eu não vejo por este lado, eu não vejo por este lado pelo seguinte, eu pelo o que você está percebendo eu não, tenho cabeça, eu faço tudo, só que eu acho o seguinte se eu andar um dia melhor, se eu não andar eu tenho cabeça para fazer minhas coisas. Então o que seria para você deficiência? Uma coisa que Deus manda, porque a gente não pede para nascer assim, agora o seguinte, eu não sei se você chegou a ouvir, se você chegou ver também, sabe aquela moça que ela não tem os dois braços? e o filme que se chama Gaby<sup>14</sup>, você pode tirar uma idéia por essa moça e o filme, esse filme não*

---

<sup>14</sup> Refere-se ao filme “Gaby – uma história verdadeira”.

*é história, aconteceu mesmo e aquela moça também, ela vai para todo canto, escreve com o pé, faz tudo, eu ando de cadeira, Ah, um deficiente físico falando! eu vou falar a verdade, eu não me considero (deficiente) não, porque umas marcas que eu vou te dar, uma pessoa deficiente, qualquer deficiente, qualquer uma, as vezes ela tem a cabeça boa, né, então, a pessoa ou não tem o braço, mas tem o pé, tem as pernas, não é?” A7-DF*

*“Não sei explicar, sei o que e mais não sei explicar, eu acho que deficientes são as pessoas que não podem andar, que não são independentes, que não fazem as coisas sozinhas. Eu não, não é porque eu uso muleta que eu vou me considerar deficiente.” A13-DF*

*“Deficiência? sabe o que é? não. quando eu falo para você que uma pessoa é deficiente o quê você entende? não sei, deficiente é aquele que tem problema, criança que tem problema, no braço, na perna, que a gente não pode andar, cortou um braço, a perna que cortou embaixo, eu já vi já, deficiente falar, não pode falar. Eu estudava na APAE e eu era, eu tava, depois mandaram eu prá cá. E você se considera uma pessoa deficiente? não, acho que não. E porque não? eu acho que deficiente, eu acho que era sim, mas agora eu não sou mais passaram eu prá cá, eu estudava na APAE e eu era, daí passaram eu para cá e agora não sou mais. Então, quando você estava na APAE, você era deficiente, agora você veio prá cá e não é mais? É.” A 15-DA*

*“Ah, minha avó falou que é um problema assim, que tem o mental, físico, o monte de coisa que não dá prá explicar direito prá você. E você se considera deficiente? Ah, tem gente que tem mais problema que eu, por exemplo, o F e o M tem problema mais sério que o meu, eu não me acho muito não, dá para eu fazer um monte de coisa, dá prá eu limpar uma casa, lavar uma roupa, fazer comida e tem gente que não dá.” A 28-DV*

*“Ah, como a criança assim que nasce com alguma deficiência, alguns nasce assim, com deficiência mental, deficiência auditiva e assim por diante. E você se considera deficiente? Não. Porque algumas coisas que as outras pessoas pode fazer, eu sei fazer como andar de patins e de bicicleta.” A37-DV*

*“Não. Você nunca ouviu falar? Não. Você não seria capaz de explicar o que você entende quando ouve falar em deficiência? Não. E você se considera deficiente? Como assim? Você acha que você é deficiente? Não. Por que não? Não to precisando de ajuda. Não está mais precisando de ajuda? Não”.*

A40-DV

*“ Não. Eu já ouvi mais eu não sei explicar. Fala para mim o que você já ouviu falar, o que você entende... Não sei explicar. E você se considera deficiente? Em termos sim, em termos não. Por quê? Por que para eu ser deficiente, não é assim, não é em todos os lugares que a gente é aceito. Eu penso assim, aqui na escola, dentro da classe a gente é*

*aceito como todo mundo, mas fora da classe eu acho que as pessoas tem um conceito diferente de pensar a gente.”*

A43-DV

Essas falas são demasiadamente ricas. Difícil comentá-las, pois corremos o risco de não conseguir apreender a riqueza e a profundidade presentes em cada uma das enunciações. O caráter único dessas palavras supera a dicotomia falsa entre o individual e o social, bem apontado pela própria teoria das representações sociais. Tudo se mistura numa dialética capaz de compor, na contradição, o todo. Conforme Bakhtin (1999),

em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada [...]. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (p.66).

A fala dos alunos resgata o caráter social das interações, uma vez que nada acontece no vazio, mas nas relações concretas do cotidiano. A percepção da deficiência, então, só pode se dar nos encontros concretos da vida cotidiana, portanto, abandona

a posição mantida pelas teorias individualistas, de que as diferentes proporções de comportamento divergente, nos diversos grupos e estratos sociais, são o resultado acidental de proporções variáveis de personalidades patológicas encontradas em tais grupos e estratos (VELHO,1999, p. 12).

Para compreender a deficiência, os alunos incorporam um elemento fundamental em suas análises: o papel do outro. As falas sugerem a compreensão de que a deficiência não está instalada na pessoa, depende do ponto de vista, e não é o fato de possuírem determinados atributos ou características específicas que os define como deficientes, mas depende da interpretação das outras pessoas. Isto fica bem claro na fala desta aluna: *Por que para eu ser deficiente, não é assim, não é em todos os lugares que a gente é aceito* (A43-DV).

O relato do aluno A7-DF é bastante claro nesse sentido, pois nos remete a exemplos de vida que lhe dão respaldo para dizer que, embora seja deficiente físico, não é isso que irá defini-lo como tal, uma vez que outros aspectos podem servir de parâmetros para essa definição, como a questão da independência, do fazer as mesmas coisas que as pessoas comuns e, ainda, a relatividade da condição. Assim como o aluno A13-DF, que diz: *não é porque eu uso muleta que eu vou me considerar deficiente.*

A fala do aluno A 15-DA chega a nos incomodar intensamente, inclusive levando-nos a questionar o papel que as instituições especializadas acabam por cumprir em nossa sociedade. Afirma que era deficiente quando estudava na APAE e que deixou de ser ao vir para escola, mesmo estando numa classe especial para alunos surdos: *eu acho que era sim, mas agora eu não sou mais passaram eu prá cá, eu estudava na APAE e eu era, daí passaram eu para cá e agora não sou mais.* Nesse caso, parece que o serviço prestado determina ou não ser deficiente.

Omote (1996) chama a atenção para o papel estigmatizador que os serviços de educação especial podem estar cumprindo, numa perspectiva individual e categorial de compreensão e atendimento às deficiências; inclusive afirma que “tais serviços podem funcionar como procedimento de socialização dos usuários no papel de deficientes” (p.132), aspecto também enfatizado e debatido por vários outros autores como Becker (1977), Ainly, Becker e Coleman (1986), Goffmann (1988), Pfuhl e Henry (1993).

A aluna A37-DV, ao iniciar sua fala, comenta algumas características da deficiência auditiva e mental; todavia, parece-nos que não é isso que, para a aluna, define o sujeito como deficiente, mas as ações, equivalentes à vida comum. As alunas A28-DV e A40-DV relacionam a deficiência com o caráter de dependência, colocando nesse aspecto o foco de sua interpretação, dizendo claramente: *dá para eu fazer um monte de coisa, dá prá eu limpar uma casa, lavar uma roupa, fazer comida e tem gente que não dá.* (A 28-DV), ou *Não to precisando de ajuda* (A40-DV), o que interpretamos como se estivessem dizendo serem capazes de realização de atividades de forma autônoma, portanto, não são deficientes.

Entre os alunos entrevistados, não encontramos nenhuma fala que pudéssemos classificar como uma concepção psicossocial da deficiência, que a interpreta como



decorrente de fatores externos, não precisamente orgânicos, mas que também acarretariam alguns prejuízos ao indivíduo.

No geral, as representações sociais dos alunos sobre a deficiência estão permeadas pelos conhecimentos que conseguem acessar no cotidiano de suas relações. Podemos perceber o aligeiramento desse conhecimento e a superficialidade das interpretações. O conhecimento está no aparente, naquilo que se vê, naquilo que está imediatamente disponível em seu ambiente social.

No entanto, não nos parece que isto aconteça como conseqüência da própria condição desses alunos. Não estamos convencidos de que o universo de conhecimento se apresente dessa forma, difuso e confuso para alguns, porque são deficientes e, assim, não teriam condições de formulações mais rebuscadas ou mais reflexivas. Os próprios dados que temos disponíveis apontam que alguns alunos apresentam a incorporação de referenciais que se relativizam na interpretação da deficiência, como pudemos ver nos alunos que tendem a uma concepção interacionista da deficiência.

Nesse grupo de alunos estudados, encontramos 34 sujeitos (79%) que ou concebem a deficiência numa visão individualista (39,5%) ou não sabem explicar o significado conceitual do termo (39,5%). Isto nos parece grave. Por que esses alunos estão nesse estado de conhecimento sobre a deficiência? Por que suas representações são tão simplistas ou inexistentes?

A teoria das representações sociais nos remete a algumas reflexões. O conhecimento acerca dos fenômenos que nos rodeiam no ambiente social é construído na interação social e são conjuntos interpretativos da elaboração particular sobre os acontecimentos que nos cercam. Os mecanismos de objetivação e ancoragem buscam transferir o que é estranho e perturbador em algo familiar que nos permita, inclusive, as interações sociais.

Nesse movimento para a compreensão do cotidiano, os professores, para a teoria das representações sociais, são considerados divulgadores sociais, uma vez que fariam a ponte entre o conhecimento reificado e o conhecimento do senso-comum. Assim, a escola, representada pelos professores e administradores escolares (entre outros), poderia ser caracterizada como um centro de formação de idéias e um pólo

divulgador ou estimulador do conhecimento e de níveis mais elaborados de consciência social.

O conhecimento não seria “dado”, mas construído e produzido na intersecção de diferentes pontos de vista. Entretanto, pela disposição dos dados que encontramos, os conceitos parecem estar cristalizados e pouco flexibilizados. Na verdade, a literatura pedagógica vem apontando os descaminhos da escola, a cristalização do conhecimento, a homogeneização dos conteúdos e o absolutismo das disciplinas.

Na educação especial, isto aparece de forma mais contundente e complexa. O conhecimento parece se restringir ainda mais, justificado pela condição do sujeito, principalmente na área da deficiência mental (FERREIRA, 1994; KASSAR, 1995 E 1999; PADILHA, 1997; TOMASINI, 1998 etc.).

Ao identificar e tratar os alunos com deficiência como incapazes de apreenderem o mundo “além dos olhos”, a escola impede-lhes o exercício da interpretação e compreensão das vivências sociais, na riqueza das interações heterogêneas. A escola poderia fazer uso da diversidade através da valorização das aptidões e possibilidades de cada um. Só assim ela se caracterizaria como um centro de convivência e constituição de sujeitos sociais, sejam eles deficientes ou não, mas cada um com um papel social a desempenhar.

## **EIXO TEMÁTICO 2**

### **CAPACIDADES E DIFICULDADES EDUCACIONAIS**

Nesse eixo temático, buscamos compreender como os alunos percebem suas capacidades e suas dificuldades em relação ao desempenho escolar. Para a pesquisa em educação especial, conhecer a leitura que o próprio aluno faz de seu desempenho escolar pode nos servir de parâmetro na análise global dos serviços educacionais especiais oferecidos para essa clientela, acrescentando novos ingredientes na discussão atual sobre a construção de um sistema de ensino inclusivo e sobre qual seria a melhor forma de atendimento educacional para alunos com deficiência.

Diante da intensa diversidade, mesmo no campo da educação especial, ou, ainda, dentro de uma mesma categoria de deficiência, o debate sobre formas de atendimento aos alunos com deficiência tem se intensificado com a Declaração de Jontiem e mais precisamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, na direção de uma pedagogia inclusiva, que busque atender esses alunos nas classes comuns do ensino regular, sempre que possível.

Em alguns momentos desse debate, a questão do desempenho escolar desses alunos assume posição de destaque, inclusive com a proposta de adaptações curriculares, de grande ou pequeno porte. Em outros momentos, o desempenho escolar parece ficar em segundo plano, dando-se ênfase aos processos interacionais mais produtivos para deficientes e não-deficientes.

Assim, seja em destaque ou não, o desempenho escolar, efetivamente, é um fator preponderante nas decisões acerca de encaminhamentos e oferta de serviços aos alunos com deficiência, e isto nos remete a discussões mais cautelosas, uma vez que está em jogo o julgamento da competência escolar desses alunos.

Omote (1999) atenta para o fato de que esses julgamentos “são realizados sob a influência de determinadas condições que podem enviesá-los” (p.5). Condições as mais variadas, como a questão sócio-econômica, o comportamento psicossocial inadequado, a atratividade física etc. Inclusive, os julgamentos realizados pelos professores podem

se dar, de acordo com o autor, “sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários” (p. 5).

Infelizmente, não nos faltam exemplos dessas impropriedades ocorridas na educação, seja especial ou comum. Estudos como os de Schneider (1999), Patto (1996), Machado (1994), Bueno (1993), Ferreira (1993), entre outros, se tornaram clássicas referências na discussão sobre fracasso escolar e incorreções de encaminhamento e atendimento às crianças identificadas como incapazes ou como deficientes.

Ouvir os alunos e o julgamento que fazem de suas próprias capacidades e de seus próprios limites permite-nos acrescentar novos elementos na análise e discussão sobre, não apenas o desempenho escolar, mas também sobre os processos de identificação, avaliação e encaminhamento dos alunos considerados como incapazes de aprender e, mais ainda, sobre a própria instituição escolar .

As questões referentes às facilidades e dificuldades escolares, após o projeto-piloto, foram organizadas em itens, como está no roteiro definitivo para coleta de dados (verificar no anexo 2). Quando o aluno não se expressava ou não compreendia muito bem a questão, eram perguntados os itens da questão um a um, e cada aluno se expressava de uma determinada forma, ou genérica, dizendo que a dificuldade era de matemática, por exemplo, ou especificando qual elemento da disciplina era mais difícil, como contas ou tabuadas, por exemplo.

Para compor este eixo temático, foi perguntado ao aluno o que faz na escola que acha fácil e o que acha difícil. As categorias para análise foram as seguintes:

**Dificuldades e capacidades relacionadas com as disciplinas escolares:** o aluno enfatiza os conteúdos escolares, especificamente.

**Dificuldades e capacidades relacionadas com a deficiência:** o aluno enfatiza e relaciona a sua dificuldade ou capacidade com sua deficiência e sua condição individual. A ênfase está na sua condição.

**Dificuldades e capacidades são relativas:** o aluno considera que suas dificuldades e capacidades são relativas e não gerais. Dependem da complexidade da própria disciplina.

**Não sabe dizer quais suas dificuldades ou capacidades** – o aluno não consegue distinguir quais suas dificuldades ou capacidades ou responde inadequadamente.

As falas dos alunos foram tabuladas, utilizando-se essas categorias e obtendo-se o resultado apresentado na tabela 6.

Tabela 6 : Freqüência e porcentagem das respostas dadas pelos alunos, geral e por área de deficiência, sobre suas dificuldades e capacidades na escola

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	TOTAL	%
1- Relacionadas com as disciplinas	3	1	8	7	19	44,2
2- Relacionadas com a deficiência	0	2	1	2	5	11,6
3-Dif. e cap. são relativas	7	7	3	2	19	44,2
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

De acordo com os dados, podemos observar que 19 alunos (44,2%) percebem que suas dificuldades e capacidades escolares são relativas, depende da complexidade da própria disciplina. Desses alunos, 7 são da área de deficiência auditiva, 7 da física, 3 da mental e 2 da deficiência visual.

Alguns trechos de relatos poderão exemplificar como os alunos responderam a essa questão.

*Continua, numerais, cópia . Leitura?. É. você consegue ler livrinho?. Leio. Você acha fácil? Fácil. Tabuada você sabe? Não. Joquinhos você acha fácil? Fácil. Pintura? Também é fácil. Escrever um texto? Fácil. Você sabe escrever uma historinha? Sei. Ciências? Não. Educação física? É. Educação artística? Difícil. Matemática? Fácil. Tem alguma outra coisa que você faz e acha fácil que nós não falamos ainda? Não. E difícil? (fica em silêncio). Escrever um texto é difícil, escrever uma história? (não responde). Cópia é difícil? Não. Ler é difícil? Não. Pintar é difícil? Um pouco. Fazer conta é difícil? É. Mas você disse que era fácil? Não tem uma que é fácil e tem uma que é difícil. Ah, então depende*

da conta. Qual é fácil? De tirar. E qual é difícil? De menos. De mais? Fácil. E de multiplicar? Fácil. E de dividir? Fácil.  
A2-DM

*Mais matemática, português um pouco, escrever, tabuada. E leitura? Leitura assim é mais difícil, mais ou menos. E cópia? Cópia? consigo. Em relação a jogos em pinturas? Fácil E ciências? Fácil. E tarefas como apagar a lousa, ajudar na classe? Fácil. E a convivência com os colegas da classe? É boa. Tem alguma outra coisa que você acha fácil e eu esqueci de falar? Ah, assim sobre a física, educação física.* A4-DF

*A matéria que eu acho mais um pouquinho difícil, do resto, português, as outras matérias, eu acho fácil. Você já consegue fazer leitura? Oh, eu ainda não sei ler, até a pouco foi uma mulher lá me ensinar as letras do ABC, falar a letra naquela horinha eu já esquecia, a mesma hora que falava eu esquecia, meu pai falava eu já esquecia, se eu “aprendisse” as letras do ABC eu acho que eu lia alguma coisa. Então você não lê nada e nem escreve? não. E o seu nome? Nem o meu nome. Mas você acha que seria capaz? Se eu aprendisse as letras do ABC, todas, eu já lia. Eu tenho essa dificuldade, eu esqueço. Então isso você acha difícil? É, eu acho difícil. E educação física? Dia de 4ª tem educação física e ai a gente vai lá na quadra e a gente joga futebol, joga vôlei, isto tudo eu fiz lá. E você acha fácil ou difícil? Acho fácil. E educação artística? Também eu acho fácil.*  
A6-DF.

*O que eu acho mais difícil, eu com a cabeça que eu tenho, quando tem aula de matemática, [...] a matemática é assim, ela dá de um lado um toquinho para contar, nem precisa porque eu uso a cabeça. Você acha fácil matemática? Eu acho mas eu não gosto muito, mas como tem que fazer. E português, você acha fácil ou difícil? Português eu acho é mais fácil. Você já aprendeu a leitura? Você sabe ler? Olha, eu para falar verdade para você, eu sei ler faz tempo, é como se diz pegou nas letras... Mas você acha difícil fazer leitura? Algumas sim, algumas palavras que a gente, só que ler não é difícil, depois que a gente aprende. E educação física? Olha, algumas, tem dias que a educação física é fácil, bastante bola, bastante coisa com bola, vôlei. Você acha fácil ou difícil? Algumas coisas são difíceis para nós.*

A7-DF

*É fácil copiar, copiar eu já sei um pouco. Fazer contas é fácil? Eu sei, aquilo de mais e de menos E tabuada, você já aprendeu? do 2, 3.. tabuada eu sei, mas o problema é fazer sozinho, mas a L. tem uma tabuada que eu olho e daí dá para fazer. E escrever texto? Ah, mais ou menos, eu não sei muito não. E educação física? Jogar bola, eu sei, é fácil e gosto, correr, é fácil também, ai eu faço, para mim é fácil. E leitura, ler? Leitura eu já to começando. E o que você está achando? difícil ou é fácil? Para mim ler eu gosto, eu estou começando, igual ali olha, leão, macaco, sol. (lê de um cartaz que estava na sala- lê corretamente). A15-DA*

*Matemática e essas matérias assim eu ainda não cheguei, vou chegar, mas não cheguei ainda, estou começando agora, o que está mais fácil fazer, eu agora estou falando os*

*nomes do F.F.M* Está copiando os nomes? e está achando fácil? Ah, acho. E ler, você já está aprendendo? Estou mais ou menos, não sei muito ainda, mais ou menos. Mas com o que aprendeu até agora, acha fácil a leitura? Ah, não é muito não, médio. Você já aprendeu os números, fazer algumas contas? Ainda não aprendi. A 28-DV

(fácil) *Matemática, educação física e artística, jogos, convívio com os colegas.* (difícil) *Português e produção de texto, um pouco, quando traduz para LIBRAS fica fácil, história e ciências.* A31-DA

(fácil) *História que é só copiar é fácil, português é fácil, copia tudo do aluno ,matemática tem que pensar, é gostoso, educação física e artística.* (difícil) *Estudar rápido e trocar as matérias, não gosta de ficar trocando, a carta se traduz em LIBRAS ou em linguagem de ouvintes, daí se torna fácil.* A 35-DA

As entrevistas foram se dando dessa forma, com a intervenção da entrevistadora sempre que fosse necessário, na busca de maiores informações ou de esclarecimentos. A área de deficiência mental exigiu maiores intervenções e questionamentos, para que os alunos respondessem à questão.

As falas são extremamente ricas e reveladoras do cotidiano escolar que se estabelece na rotina das salas de aula, no caso aqui, das classes especiais. Teoricamente, os alunos são encaminhados para as classes especiais para que tenham acesso a um ensino diferenciado, seja em relação aos recursos, técnicas, métodos de ensino ou, como no caso da deficiência mental, adaptação também em relação ao tempo para aprendizagem dos conteúdos escolares.

A expectativa é que possam aprender, mesmo que fazendo uso de recursos específicos relacionados com a categoria de deficiência de cada aluno. No entanto,



parece-nos, de acordo com o relato dos alunos, que alguns problemas educacionais de âmbito genérico estão ocorrendo. Alguns elementos presentes na fala dos alunos remetem à discussão de concepções educacionais mais amplas e não apenas especificidades da educação especial.

Aluno A2-DM, 17 anos, 9 anos de classe especial<sup>15</sup>. Em seu relato, diz que considera fáceis conteúdos como leitura, produção de um texto e contas de matemática (exceto de subtração). Várias hipóteses nos saltam aos olhos: estaria o aluno entendendo o mesmo que nós quando nos referimos a leitura, escrita e matemática? O que seria para o aluno leitura? Escrever um texto sozinho? Se um aluno com deficiência mental considera fácil ler, escrever e calcular, objetivos gerais do ensino fundamental, o que faz há 9 anos na classe especial? Neste momento, não temos como obter respostas a esses questionamentos, mas não podemos deixar de registrá-los.

Aluna A6-DF, paralisia cerebral, 16 anos, 9 anos de classe especial<sup>16</sup>. Relata que ainda não aprendeu a ler, não consegue aprender o ABC, mas está certa de que, se aprender, poderá ler. Estaria a sua dificuldade relacionada à deficiência? Parece que não. Quantos alunos comuns passam pelo 1º ciclo do ensino fundamental sem a aprendizagem da leitura e escrita? Por que, então, essa aluna está há 9 anos em classe especial? Devido à deficiência física? Este deveria ser o referencial pedagógico para tomadas de decisões?

Aluno A7-DF, paralisia cerebral, 17 anos, classe especial<sup>17</sup>. Comenta que já faz tempo que sabe ler e escrever. Afirma que não precisa dos “toquinhos” para fazer as contas, porque usa *a cabeça*. Esse mesmo aluno, no eixo temático anterior, apresenta uma concepção interacionista de deficiência, com argumentos bastante reflexivos. Se sabe ler, escrever, fazer cálculos, traçar relações (como observado no eixo 1), por que classe especial?

Aluno A15-DA, 17 anos, 4 anos de APAE, 1 ano de classe especial para deficientes auditivos<sup>18</sup>. Aluno surdo com histórico de 4 anos numa instituição especializada para deficientes mentais. Erros de diagnóstico? De encaminhamento?

---

<sup>15</sup>Na época da coleta de dados (1999). Os dados do aluno: DN: 10-02-82 – 1ª matrícula em CE: 1990.

<sup>16</sup>Dados da aluna: DN: 28-07-83 – 1ª matrícula em classe especial: 1990.

<sup>17</sup>Dados do aluno: DN: 03-11-82 – 1ª matrícula: sem prontuário

<sup>18</sup>Dados do aluno: DN: 12-01-82 – APAE: 4 anos – CE: 1ª matrícula: 1998

Importante ressaltar que esse aluno se comunica através da linguagem oral de forma inteligível. Comenta que está começando a leitura, que sabe a tabuada, “*mas o problema é ter que fazer sozinho*”. Aponta aqui aspectos imprescindíveis para a aprendizagem: o processo de mediação (VYGOTSKY, 1998) e a aprendizagem cooperativa (COLL, 1995).

Aluno A35-DA, 19 anos, 13 anos de classe especial para deficientes auditivos<sup>19</sup>. Comenta que matemática é fácil porque tem que pensar. Em português, não? Comenta que, quando traduz a leitura para língua de sinais (LIBRAS), torna-se fácil. Também precisamos esclarecer que esse aluno se comunica através da LIBRAS de forma muito eficiente.

É impossível não ficarmos chocados diante dessa realidade. Os alunos colocam de forma simples, mas clara, os problemas do ensino público, não da educação especial, mas da educação. A escola parece não oferecer respostas educacionais perante as necessidades dos alunos, nem mesmo o ensino especial parece estar dando conta dessa tarefa.

Desses 43 alunos entrevistados, 19 deles (44,2%) consideram que as dificuldades e capacidades escolares estão relacionadas às disciplinas específicas. Dentre esses, 7 são alunos da área de deficiência visual, alunos que se encontram integrados em níveis mais avançados de escolaridade. Nas outras áreas, encontramos 8 alunos da área de deficiência mental, 3 da deficiência auditiva e 1 da física e que também consideram que as dificuldades e facilidades estão relacionadas diretamente às disciplinas escolares.

*Eu acho difícil para mim a matemática, eu acho mais fácil o português, o português é tranquilo. E o que em português? Leitura, cópia, interpretação. E na matemática o que você acha difícil? Em geral. Educação Física? É legal, porque a gente brinca. Educação Artística, jogos, pinturas. Fácil.*

A13-DF

---

<sup>19</sup> Dados do aluno: DN: 18-08-80 – 1<sup>a</sup> matrícula em CE: 1986 – nível 1<sup>a</sup> série audiometria sem conclusão

Continhas. Que contas você sabe fazer? De 1 até 10. E que continha? De mais. E ler já aprendeu? Já. Acha fácil ou difícil? Fácil. E fazer cópia? Fácil. E escrever uma história inventar? Difícil. A23- DM

Estudar, escrever, ler. Fazer conta? É fácil. Tabuada. Tabuada do 5 é muito fácil de fazer. Escrever, inventar uma história? Escrevo história de saci-pererê. Não, se pedir para você inventar? Difícil. E educação física, jogar bola? Muito fácil, jogar bola é muito fácil, faz assim, nota bem, nota bem, marca bem, se marca tudo bem e ai joga para o time. E pintura e desenho? Sei fazer sol, fácil. A27-DM

Todos são difíceis, né, mas matemática que é mais fácil, porque, não tem que estar escrevendo é só pensar e resolver. Você acha mais fácil matemática do que as outras matérias? Eu acho. E assim , educação física, educação artística? Educação física eu quase não participo, porque às vezes fico na classe copiando (ri), e eu quase não participo e ed. Artística eu não trouxe caderno de desenho ainda. O que você acha mais difícil em português: ler , copiar ou escrever histórias? Ler (ri). O mais difícil é ler? E inventar uma história? Não porque você está imaginando um coisa de sua cabeça, então não é difícil, mas a professora passando. Você acha mais difícil? Acho. A38-DV

(fácil) história, português, matemática, exercícios de completar palavras, cópia, pintura, jogos. (difícil) escrever

carta, redação, produção de texto. A30-DA

*Mais facilidade é português, história e nas outras matérias também. Português tudo? A parte gramatical, interpretação e construção de textos?. Tudo tranquilo. A42-DV*

Novamente nos damos conta, através da fala dos alunos, das dificuldades enfrentadas no cotidiano das salas de aula. Os alunos com deficiência visual, por estarem integrados e em níveis mais elevados da escolarização, possuem maior clareza das suas potencialidades frente às diversas disciplinas escolares. No entanto, quando a questão da aprendizagem da leitura e escrita não está ainda solidificada, fica mais complicado estabelecer dificuldades e capacidades.

A aluna A38-DV, 12 anos, integrada numa 3<sup>a</sup> série comum, relata, como o aluno A35-DA citado anteriormente, que possui mais facilidade em matemática, porque é “*só pensar e resolver*”. E, em português, comenta que é mais fácil ler ou inventar uma história, porque “*você está imaginando um coisa de sua cabeça, então não é difícil*”.

O aluno A27-DM, 18 anos, 5 anos de classe especial<sup>20</sup>, declara que escreve a história do saci-pererê, mas, inventar história é difícil.

Qual a representação desse aluno sobre a própria leitura? O que seria para ele, com deficiência mental, leitura e escrita? Suas noções estariam distorcidas ou a escola tem enfatizado aspectos mecânicos no ato de ler e escrever?

Os dados também demonstram que 5 alunos (11,6%), sendo 2 da área de deficiência física, 2 da visual e 1 da mental, consideram que as dificuldades ou capacidades escolares estão relacionadas com a deficiência, ou seja, aspectos específicos da sua condição impedem a aprendizagem de alguns conteúdos escolares.

*“Cópia e pintura. Não sei ler, não sei escrever, não sei fazer conta, não sei desenhar. A maioria com letra de forma, a gente tem que fazer força para aprender, respeitar a professora, briga, xinga, bate, eu não sou desses, sou muito bom, não é que quer ser bom, a pessoa não tirar eu do sério, sossegado”. A9-DM*

---

<sup>20</sup> Dados do aluno: DN: 08-05-81 – 1<sup>a</sup> matrícula em CE: 1994 – nível de escolaridade: 1<sup>a</sup> série.

*“Atividades, assim, mas para eu copiar, eu copio, um pouco, mas eu não copio direito, na linha assim, meio torto, mas copio. E leitura? Você sabe ler? Ainda não, só as letras, palavrinhas um pouco. Você acha difícil a leitura? Metade das coisas. E a matemática e fazer contas? Matemática, não me ensinou ainda. E os números? Eu só sei no computador, no computador eu sei todos, mas assim na mão eu só consigo fazer o número 1, o 2 . Mas, você conhece os números? Sei, o 2. Você só não consegue escrever? Eu consigo escrever só o 1. Educação Física? Fácil, aqui nós junta com os outros. E pintura? Pintura eu gosto, desenhar é difícil”.* A14-DF

*“Fácil é as continhas que eu sei, matemática. E fazer cópia Não consigo porque eu não enxergo”.* A29-DV

Aluno A9-DM, 18 anos<sup>21</sup>. Qual a representação social desse aluno sobre suas próprias competências? *“Não sei ler, não sei escrever, não sei fazer conta, não sei desenhar”*. Não sabe fazer nada? Onde está a sua constituição como sujeito histórico que possui a possibilidade, em sua essência humana, de transformar e ser transformado nas relações sociais e pelo processo de mediação do conhecimento? Para Vygotsky (1991), à escola não cabe, pura e simplesmente, a sistematização do ensino, ao contrário, *a aprendizagem escolar dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento*(p.9). No entanto, parece não ser exatamente isto que ocorre no interior das escolas, nem mesmo no ensino especial.

O mesmo podemos dizer da aluna A14-DF, 14 anos, paralisia cerebral, 8 anos de classe especial<sup>22</sup>: *“no computador eu sei todos, mas assim na mão eu só consigo fazer o número 1”*. O que é o saber? Numa aluna com paralisia cerebral, não é

---

<sup>21</sup> Dados do aluno: DN: 13-07-81 – Sem prontuário.

<sup>22</sup> Dados da aluna: DN: 10-12-85 – 1<sup>a</sup> matrícula em CE: 1991

esperado que tenha dificuldades motora? Então, o que deve ser enfatizado na classe especial? O uso do computador ou qualquer outro recurso deve apenas possibilitar o registro da escrita gráfica, ser o instrumento da ação e não o codificador da aprendizagem.

A aluna A29-DV, 14 anos, 4 anos de classe especial para deficientes mentais<sup>23</sup>. *“Não consigo porque eu não enxergo”*. Qual a representação que esses alunos têm da sua própria condição relacionada com as competências escolares?

Os dados, nesta amostra específica, parecem demonstrar que as atividades de leitura e escrita têm enfatizado os aspectos de transcrição gráfica (cópia) em relação aos de produção de texto. Os alunos das diversas categorias de deficiência têm citado o trabalho com letras, a cópia, a aprendizagem do ABC etc., nos dando uma idéia de que esses elementos estão sendo trabalhados como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita.

Nesse ponto, em particular, no que se refere à concepção de leitura e escrita, podemos dizer que o ensino especial aproxima-se do ensino comum, trabalhando a alfabetização a partir dos mesmos pressupostos e, inclusive, parece-nos que isto não se diferencia nem mesmo na área de deficiência auditiva, apesar da especificidade lingüística do aluno surdo.

Pensando na peculiaridade da educação especial, diante dos relatos dos alunos, algumas questões nos chamam a atenção mais detidamente. A classe especial parece não garantir a aprendizagem mínima estabelecida pelos objetivos do ensino fundamental. Os recursos são usados de forma generalizada e homogênea, desconsiderando diferenças significativas no interior de cada categoria de deficiência.

Onde estão os métodos e recursos diferenciados nas classes especiais? Na área da surdez, em que os recursos seriam mais visíveis, os alunos questionam as disciplinas pela falta de adaptação lingüística; na área de deficiência física, encontramos alunos sem comprometimento de membros superiores, portanto sem necessidade de grandes adaptações curriculares; na área de deficiência mental, mesmo a questão da temporalidade parece não garantir a aprendizagem escolar.

---

<sup>23</sup> Dados da aluna: DN: 19-04-81 – 1<sup>a</sup> matrícula em CE/DM: 1991 – SR/DV

Em síntese, ao serem questionados sobre suas capacidades e dificuldades escolares, os alunos tentavam definir qual disciplina escolar consideravam mais fácil e qual consideravam mais difícil. Mesmo que o conhecimento da matéria ainda estivesse restrito a poucos elementos, como no caso de português, em que conheciam só as letras, consideravam suas facilidades e dificuldades na disciplina.

Através da nossa análise, encontramos 38 alunos (88,4%) que mencionam a questão das disciplinas, considerando que as suas dificuldades e capacidades estão relacionadas às disciplinas específicas; para 19 deles (44,2%) e para outros 19 (44,2%) as competências dependem da complexidade da própria disciplina. Dado interessante e nada específico, pois, certamente isto deve acontecer também entre os alunos comuns.

Entretanto, esses dados são indicativos da ênfase disciplinar e da abstração dos conteúdos existente nas escolas, fato conhecido pela teoria pedagógica, mas que, em educação especial, sugere outros desdobramentos, talvez, até generalizáveis para a educação.

Um primeiro ponto a assinalar é a abordagem de aprendizagem e desenvolvimento que permeia o fazer escolar. Para Vygotsky (1998), como comentado anteriormente, o

aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. [...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (p.118).

Assim, para o autor, o melhor ensino é aquele que “empurra” o desenvolvimento. Não nos parece ser isto que acontece num ensino pautado em disciplinas, e não há evidências, pelo relato dos alunos, que o ensino especial esteja oferecendo alternativas de aprendizagem muito diferentes do ensino comum. Ao contrário, o fato de estar instalada uma deficiência, seja qual for, leva o professor a uma restrição das atividades e a um empobrecimento da ação pedagógica, por esperar o desenvolvimento de determinadas áreas, visto como pré-requisito para a aprendizagem.

No entanto, no nosso entender, não é a deficiência em si, não é a condição própria e particular do indivíduo que determina a aprendizagem, mas a maneira como o

sistema de ensino lida com essa condição. Para Perrenoud (2000), a explicação pedagógica sobre as diferenças na escola

dá um passo decisivo, quando se percebe que as diferenças e as desigualdades extra-escolares – biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento *particular* do sistema de ensino, de sua maneira de “tratar” as diferenças (p.25).

Partindo desse pressuposto, o fracasso da não-aprendizagem seria da escola e não do aluno, por maiores que possam ser suas dificuldades. A escola não sabe como lidar com a heterogeneidade e, conseqüentemente, busca a homogeneização do ensino, dos conteúdos, da aprendizagem e dos alunos. Assim, a relação com o saber torna-se superficial, devido à normatização e sistematização excessiva do conhecimento, reduzido a disciplinas escolares.

A prática social torna-se abstrata e distanciada do meio educacional. Perrenoud aponta que a escola espera dos alunos

uma relação específica com o saber, aquela, por exemplo, que torna os alunos capazes de assimilarem saberes descontextualizados, sem vínculo com uma prática social ou com um problema concreto da existência (2000, p. 76).

Em educação especial, essas relações podem se tornar ainda mais comprometidas, em virtude das condições específicas impostas pela deficiência e a relação entre diagnóstico e prognóstico, que podem justificar a ausência do desenvolvimento esperado. No entanto, destaca Cecchini (1991):

Examinada de um ponto de vista antipsicométrico, a terapêutica do atraso não deverá basear-se na exclusão – suspensos e reclusão em classes diferenciais ou escolas especiais -, mas sobre a prevenção, por um lado (por exemplo no caso de carências no desenvolvimento da linguagem), e por outro lado sobre a modificação de programas escolares e dos métodos de formação dos docentes, para facilitar ao “estudante” o desempenho de um papel “criativo” (p.XIX).

Ao investigar a percepção do aluno sobre o seu desempenho escolar pudemos apreender que muito das dificuldades apontadas refere-se à imprecisão do sistema de



ensino em lidar de forma efetiva com a aprendizagem como mola propulsora do próprio desenvolvimento. O aluno fica anos na classe especial e, mesmo assim, não consegue atingir níveis mais elaborados de conhecimento. Como consequência, o aluno fica alheio ao que se passa na escola e na sua vida escolar, perde o sentido das atividades e acaba apenas cumprindo tarefas escolares, muitas vezes de forma mecânica e sem entender o sentido de sua ação.

### **EIXO TEMÁTICO 3**

#### **RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Os últimos anos trouxeram avanços significativos sobre o papel das interações na aprendizagem, reconhecendo a importância dos aspectos interacionais, não só para o desenvolvimento afetivo e emocional, como também para o desenvolvimento cognitivo e, principalmente, para a constituição do sujeito histórico.

Romero (1995) comenta que as crianças com necessidades especiais podem apresentar maiores dificuldades para manter relações saudáveis na escola, trazendo implicações para o rendimento escolar e, portanto, “o ajuste social, mais que o rendimento escolar, começou a ser considerado de modo prioritário nos programas de educação especial” (p.71). Esse mesmo autor ressalta que estudiosos da área de dificuldades de aprendizagem chegam a propor “se não seriam as dificuldades nas relações interpessoais o primeiro problema enfrentado por estas crianças, derivando-se dele o restante de seus problemas escolares” (p.72).

Autores importantes, como Goffman (1988), Becker (1977), Pfuhl e Henry (1993), Ainsley, Becker e Coleman (1986), Omote (1984), apontam as implicações que ocorrem na dinâmica das interações, quando uma pessoa é identificada como desviante. As expectativas em relação ao seu comportamento são como “profecias” que estigmatizam o indivíduo e o levam a desenvolver uma carreira moral de desviante. Escreve Goffman (1988):

Uma das fases desse processo de socialização é aquela na qual a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular (p. 41).

Para Becker (1977), tratar o desviante da forma como é compreendido o desvio socialmente, com toda carga de estereótipo e preconceitos sociais, pode “produzir um desvio crescente”, como consequência das atitudes da audiência perante o

comportamento esperado para determinado indivíduo, membro de uma categoria desviante.

Dessa maneira, o papel do outro e das relações entre deficientes e não-deficientes assume função de destaque na incorporação da própria identidade pessoal daquele identificado como deficiente. De acordo com Glat (1989), significa que o “outro” ou o grupo social é o referencial a partir do qual o indivíduo cria e ajusta constantemente sua identidade pessoal” (p.15).

A incorporação da análise sociológica é fator preponderante para a compreensão da dimensão sociocultural no estabelecimento da identidade pessoal. Para Velho (1999) ,

o “Homem” só existe através da vida sociocultural e isolá-lo desta, mesmo em termos puramente analíticos, pode deformar qualquer processo de conhecimento. [...] o comportamento desviante não é uma questão de “inadaptação cultural”, mas um problema político, obviamente vinculado a uma problemática da identidade (p.19, 24).

Vygotsky, em toda sua obra, enfatiza a dimensão sociocultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na constituição do sujeito histórico. Na área específica da educação especial, esse autor, abandona completamente o modelo médico e a abordagem biológica, destacando a “importância dos aspectos sociais da aprendizagem” (Evans, 1995, p. 71). Assim, resgata a base fundamental do desenvolvimento humano, caracterizada pelas interações, complexas e dinâmicas, que se estabelecem entre as pessoas, no cotidiano das relações.

Para Tomasini (1998), “a localização do mal no indivíduo, como fenômeno de causas endógenas, não mobiliza os mecanismos socioculturais na identificação da diferença” (p.115). A noção de desvio recai sobre o indivíduo, como se ele fosse desviante por si mesmo, desconsiderando-se as interações que determinam ou produzem os desvios. Para a autora, “o ser de um sujeito é incompreensível fora da dialética de suas relações e de seu meio, historicamente situados e diversificados” (p.115).

Assim, justifica-se a necessidade de compreender, ainda que de forma breve, a dinâmica das interações desses alunos. Para tanto, as categorias para análise

consideraram tanto as amizades que se estabelecem no interior da escola, quanto as de fora da escola.

O quadro de categorias para esse eixo ficou assim determinado:

<b>1- na escola</b>	<b>2- fora da escola</b>
Deficientes	2.1 Deficientes
Normais	2.2 Normais
Deficientes e normais	2.3 Deficientes e normais
Não tem amigos	2.4 Não tem amigos

As concepções de normalidade e deficiência, evidentemente, estão permeadas por inúmeros fatores, como valores sociais, crenças, representações, etc. A subjetividade permeia a própria idéia de normalidade e deficiência, uma vez que depende do ponto de vista, do funil através do qual direcionamos o nosso olhar.

Historicamente, a interpretação da pedagogia e, mais precisamente da educação especial, sobre as causas da deficiência tem recebido forte influência da medicina, ou melhor dizendo, do diagnóstico médico e, mais recentemente, do diagnóstico clínico, levando a uma “patologização” das características individuais dos alunos deficientes na busca de justificar as suas dificuldades escolares, de aprendizagem e de desenvolvimento.

De acordo com Padilha (2001), os adjetivos *normal* e *patológico*, assim como uma série de outros binômios, “nos aprisiona aos modos restritos de conceber o que é o ser humano” (p.2). Enfatiza a autora, que nós não somos sempre uma categoria ou outra. Como se isso não bastasse, ao restringirmos nosso olhar ao binômio normal/patológico, desconsideramos a formação sociocultural e histórica da constituição humana.

Do mesmo modo, Tomasini (1998) nos remete ao seguinte questionamento:

A visão estanque e fragmentada do comportamento humano, que faz da realidade individual algo independente da sociedade e da cultura, acaba por se tornar uma concepção em que a diferença é percebida como algo inato, produto da natureza e não como produto da atividade dos homens, perdendo-se de vista, pela consciência individual e coletiva, a dialética entre produto e produtor (p.114-5).

Na verdade, não há como compreender a deficiência e mesmo a normalidade se não à luz da história e das relações entre os homens. Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, através, principalmente, da análise vygotiskyana, há a ênfase no papel indispensável das interações e na busca de um modelo educacional que substitua o modelo médico. De acordo com Evans (1995), Vygotsky destacou

a importância dos aspectos sociais da aprendizagem e, dessa forma, preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas (p.71).

Não se trata de negar determinadas condições pessoais que acarretam dificuldades no desenvolvimento, mas de considerar a deficiência como

uma categoria historicamente construída [...] que engloba, portanto, sujeitos que possuem características pessoais que, conjugadas às, construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização (BUENO, 1993, p.53).

Certamente, não esperávamos que os alunos entrevistados tivessem incorporado toda essa complexidade na apreensão dos conceitos de deficiência e normalidade, mas buscávamos investigar como compreendem as relações de amizade que estabelecem dentro e fora da escola.

As respostas dos alunos foram tabuladas, utilizando-se as categorias citadas acima; obtivemos os resultados apresentados na tabela 7.

Tabela 7: Frequência e porcentagem das respostas dos alunos, geral e por deficiência sobre suas relações interpessoais, na escola e fora dela.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>NA ESCOLA</b>						
<b>1.1 deficientes</b>	5	3	3	0	<b>11</b>	<b>25,6</b>
<b>1.2-normais</b>	0	3	7	9	<b>19</b>	<b>44,2</b>
<b>1.3deficientes e normais</b>	4	4	1	2	<b>11</b>	<b>25,6</b>
<b>1.4 não tem amigos</b>	1	0	1	0	<b>2</b>	<b>4,6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>
<b>FORA DA ESCOLA</b>						
<b>2.1 deficientes</b>	1	0	2	0	<b>3</b>	<b>7</b>
<b>2.2 normais</b>	5	6	7	9	<b>27</b>	<b>63</b>
<b>2.3deficientes e normais</b>	3	2	1	0	<b>6</b>	<b>14</b>
<b>2.4 não tem amigos</b>	1	2	2	2	<b>7</b>	<b>16</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Conforme os dados apresentados, podemos observar que 19 dos 43 alunos entrevistados (44,2%) descrevem que a relação de amizade na escola se dá com normais. Na área de deficiência visual, 9 alunos relatam que seus amigos são normais, na mental 7 alunos, 3 na visual e nenhum na área de deficiência auditiva.

Você tem amigos aqui na escola? *Sim. Como são seus amigos?* *L.C.,LH.,R, bastante. E como eles são?* normais, diferentes ou deficientes? *Normais.*

A3-DM

Você tem amigos aqui na escola? *Olha, são meus amigos certo, da minha classe, da classe da M. E fora da classe?* São normais. E esses que você citou, são normais, deficientes, diferentes? *São normais, mas eles não fazem nada diferente.* A7-DF

Você tem amigos aqui na escola? *Tenho. Como são seus amigos?* *Legais. São normais.* A12-DF

Você tem amigos aqui na escola? *Tenho. Como são seus amigos?* *Normais.* A19-DM

Você tem amigos aqui na escola? *Tenho, a P. M. L. Como são seus amigos, normal, deficiente ou diferente?* *Bom, no meu ponto de vista eu acho normal, comportamento delas é normal, comportamento assim como nós. Elas são deficientes visuais ou você não sabe?* *A P. tem problema de vista, mas eu também tenho e a L, M também.* A28-DV

Você tem amigos aqui na escola ? *Viche! Tem um monte, a escola inteira. E como eles são?* *São do meu*

tamanho. E você os considera normais, são deficientes ou são um pouco diferentes de você?      *Normais.*

A41DV

Não temos como precisar os diferentes referenciais usados pelos alunos para responder à questão. Talvez tenham analisado sob a ótica da própria relação de amizade e não das condições intrínsecas de normalidade e deficiência, o que seria significativo, pois poderia apontar uma visão interacionista de deficiência.

Quando perguntamos sobre seus amigos na escola, alguns citam até mesmo os nomes dos amigos, demonstrando que, independentemente de sua condição, são seus amigos e para eles são normais. A fala da aluna A28-DV é bastante ilustrativa neste sentido: *do meu ponto de vista, eu acho normal.*

Na área de deficiência visual, temos 9 dos 11 alunos que consideram seus amigos normais, o que corresponde à sua vivência na escola, uma vez que eles freqüentam classes comuns e recebem apoio em sala de recursos. Os alunos com deficiência mental também se concentram nessa categoria, ou porque não se percebem como deficientes e, portanto, também não percebem assim seus companheiros, ou porque, como vimos no eixo temático 1, não sabem definir o que é deficiência.

De qualquer forma, há indicativos de que as amizades na escola se dêem com os outros, considerados normais. Do ponto de vista teórico, é extremamente saudável que as relações se dêem entre grupos desiguais. Todavia, exceto na área de deficiência visual, em que os alunos estão integrados em classes comuns, as classes especiais foram mantidas em escolas do 1º ciclo do ensino fundamental, ou seja, em escolas de 1ª a 4ª séries. Este é um indicativo importante do ponto de vista das interações interpessoais, uma vez que a idade dos alunos especiais não corresponde à idade dos alunos com os quais estão convivendo.

É importante ressaltar que os alunos com deficiência auditiva, no que se refere às amizades na escola, não indicam que as relações se dêem com alunos normais, diferentemente das relações que se estabelecem fora da escola. Inclusive podemos apontar o aluno A17-DA, que comenta este aspecto do distanciamento das idades em sua fala:

Você tem amigos aqui na escola? *Sim, poucos devido à idade.* Como são seus amigos? *Os da 4ª série são pequenos.*

De acordo com a tabela 7, para 11 (25,6%) dos 43 alunos entrevistados as amizades na escola são estabelecidas com deficientes. Na área de deficiência auditiva, de 10 alunos entrevistados, 5 relatam que, na escola, suas relações de amizade se estabelecem com os deficientes, 3 na física, e 3 na mental.

Você tem amigos aqui na escola? *Sim.* Como são seus amigos? *Deficientes.* A5-DF

Você tem amigos aqui na escola? *Amigos, tenho.* Como são seus amigos? *Olha, tenho o V. que é deficiente igual eu, tem o A. que fica na cadeira de roda, tem o D. e tem o LC., e um pouco são, eles andam e eu sabe aquela vontade de andar? eu fico com vontade de andar[...]* E outros amigos aqui na escola, você tem? que sejam de outras classes? *Tenho o D., o G.* E sem ser dessas classes, das outras classes da escola, você tem amigos? *Não.* A8-DF.

Você tem amigos aqui na escola? *Tenho.* Como são seus amigos? *São deficientes.* Então conta para mim o que você entende por deficiência? Quando você fala que seu amigo é deficiente, ele é como? *Ah, legal.* E por ser legal ele é deficiente? *É.* A22-DM<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Consideramos sua fala nessa categoria porque suas amizades são com os colegas da classe especial.



Você tem amigos aqui na escola? *Tenho amigo na minha casa, aqui mesmo. Como são seus amigos? Meu amigo é deficiente.* A27-DM

Você tem amigos aqui na escola? *Sim. Como são seus amigos?* *Surdos.* A30-DA

Você tem amigos aqui na escola? *Sim. Como eles são?* *Amigos de verdade na escola, surdo, ouvintes só perto de casa, na escola só surdo.* A34-DA

Claro que a identificação de amigos como deficientes ou normais, como mencionamos anteriormente, também está ligada à própria visão que os alunos possuem da deficiência, do seu conceito sobre o que é ser deficiente e de seus critérios para eleger alguém como deficiente.

No caso do aluno com deficiência auditiva, ele mesmo anuncia que sua amizade se estabelece só com os surdos, devido à problemática apontada anteriormente sobre a divisão do ensino fundamental. A aluna A34-DA deixa bem claro: *amigos de verdade na escola, surdo*. A aluna A8-DF cita os nomes de seus amigos, os quais são todos da classe especial. Seu referente parece estar ligado basicamente à parte física, principalmente ao andar. O aluno A22-DM afirma que seus amigos são deficientes: procuramos investigar o seu conhecimento, uma vez que no eixo temático 1 identificamos, pela sua fala, que não sabe o que é deficiência. Realmente, não estabelece parâmetros de diferenciações. No limite, parece-nos que isto nem é importante para o aluno; o importante é que seu amigo é *legal*.

A amizade com alunos deficientes e normais é apontada por 11 alunos (25,6%), sendo 4 da área de deficiência auditiva, 4 da física, 2 da visual e 1 da mental.

Você tem amigos aqui na escola? *Tenho. Como são seus amigos?* *Uns são normais e outros são deficientes.*

Você tem amigos aqui na escola? *Tenho amigos, ah, vou contar quantos amigos.... (ri) Como são seus amigos? São normais, tem um que você viu agora que é o D. ele também é deficiente, mas do resto, falam, andam, são normais.* A6-DF

Você tem amigos aqui na escola? *Sim, pouco adulto, mais criança. Como são seus amigos? Alguns escutam e outros não.* A16-DA

Você tem amigos aqui na escola? *Sim. E como eles são? Surdos e um pouquinho ouvintes, da 4ª serie.* A33-DA

Você tem amigos aqui na escola ? *Hum, hum. E como eles são? Bom a M. é deficiente, a M., mas o restante é tudo normal.* A38-DV

Os alunos comentam de suas amizades na escola e, nessa categoria, as amizades extrapolam a classe especial e são estabelecidas também com outros alunos da escola. A aluna A6-DF toma como referente a condição física, assim como nas áreas de deficiência auditiva a referência também é a própria condição específica dessa categoria de deficiência. Isso nos chama a atenção, porque indica que, em cada área específica, os alunos possuem “filtros” específicos para dar conta de compreender o mundo ao seu redor.

As amizades fora do contexto da classe especial poderiam oferecer outras oportunidades de interações aos alunos deficientes. Na verdade, este seria um objetivo a ser alcançado pela educação especial, os alunos fariam uso de modalidades de ensino diferentes, mas a convivência na escola com os outros alunos garantiria a integração ao meio escolar.

Também encontramos alunos que relatam não terem amizades na escola. Dos 43 entrevistados, 2 deles (4,6%), sendo 1 da área de deficiência auditiva e 1 da mental.

Você tem amigos aqui na escola? Não, colega de uns caras baguncentos, fica colocando apelido, todo mundo tem nome porque não chama pelo nome? tudo conversa com o nome, vamos chamar pelo nome, esta estória de apelido, porque colocar apelido? eu , meu pai colocou, eu não gosto de apelido feio, meu pai colocou. Como são seus amigos? Não tenho amigos. A9-DM

Você tem amigos aqui na escola? Tenho, de tarde, aqui. Como são seus amigos?. Eu não sei, acho que não sei não, acho que não, acho que não, porque eles estão lá para frente, heim?! A15-DA

O aluno A15-DA parece ter dúvidas em relação às suas amizades e quando questionado, muda de opinião, reflete, fica inseguro e acaba dizendo que não, *porque eles estão lá para frente*. Qual seria o significado de sua fala? Lá para frente estaria indicando que estão em séries mais avançadas? Ou, mesmo que na classe especial, sabem mais do que ele? O aluno A9-DM não deixa dúvida, não tem amizade com *uns cara bagucento*. Parece-nos que está incomodado com alguma atitude de seus colegas e prefere ficar isolado.

Dos 43 alunos entrevistados, 19 deles (44,2%) indicaram que possuem amizades com normais e 11 com normais e deficientes (25,6%). No entanto, parece-nos que esses dados devem ser analisados com uma certa cautela. Primeiramente, não temos como traçar considerações sobre o teor dessas amizades, mas, pelos relatos, pareceu-nos que esses encontros com os outros se dão no horário de intervalo e, muitas vezes, de forma ligeira.

A própria organização da escola fundamental que acomoda as classes especiais junto ao 1º ciclo do ensino fundamental, não favorece o estabelecimento das interações com alunos da mesma faixa etária, ou seja, alunos da classe especial, adolescentes e

adultos, convivendo com crianças, exceto os alunos da área de deficiência visual, que estão integrados nas classes comuns de acordo com o nível de escolaridade.

As amizades fora da escola, de acordo com a tabela 7, a partir da opinião de 27 dos 43 alunos entrevistados (63%), são normais. Nas áreas específicas de deficiência, podemos verificar que, em todas as categorias, a maioria dos alunos aponta que mantém amizade com os normais, sendo 9 da visual, 7 da mental, 6 da física e 5 alunos da auditiva. Transcrevemos alguns trechos de respostas, para ilustrar a fala dos alunos.

E fora da escola você tem amigos? *Fora da escola também tenho. Como são seus amigos? Igual a eu, normais. A3-DM*

Fora da escola você tem amigos? *Tenho. Como são seus amigos? Eles anda e tem um colega perto de casa que chama A. e estuda. A10-DF*

Fora da escola você tem amigos? *Eu tenho. Como são seus amigos? São muito legais, me ajudam, são normais. A11-DF*

Fora da escola você tem amigos? *Tenho. Como são seus amigos? Normal também, me tratam normalmente, não tem assim, preconceito, nada. A12DF*

Fora da escola você tem amigos? *Sim. Como são seus amigos? Normais. A16-DA*

E fora da escola? *Tenho. Como são seus amigos? Normais. A20-DM*

E fora da escola, você tem amigos? *Sim. Como eles são? normais (professora. relata que sai para dançar com amigos). A30-DA*

E fora da escola? *Sim, legais, normais, normais.*

A41-DV

E fora da escola? *Tenho amizades, também normais.*

A42 – DV

As falas dos alunos, apesar da simplicidade das enunciações nos revelam um mundo de significados e representações sobre os acontecimentos do cotidiano. A nossa tarefa, de acordo com Bakhtin (1999), “não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (p.93).

Os alunos partem de suas referências, muitas vezes simples e concretas, mas reveladoras. O aluno A3-DM, sobre seus amigos, diz: *Igual a eu, normais*. Esse mesmo aluno, no eixo temático 1, não soube conceituar deficiência. Não soube ou não possui referências em seu universo, para decifrar um conceito complexo por natureza? Novamente, ao se deparar com essa questão, remete-se a si mesmo: *igual a eu*.

O aluno A10-DF<sup>25</sup>, 18 anos, 11 na classe especial, também busca referências próprias para dizer sobre a normalidade de seus amigos: *eles anda e tem um amigo que chama A e estuda*. O andar e o estudar parecem conferir aos amigos o status de normal.

Cada fala mereceria uma análise especial, pelas riquezas que apresenta. Na aluna A41-DV, a repetição *normais, normais* teria um significado específico? Certamente, ela coloca um sentido único nessa enunciação, que não somos capazes de apreender na sua totalidade.

Os alunos A11 e A12-DF indicam em suas falas uma interpretação diferenciada do termo “normal”. Parece-nos que se referem à normalidade da relação: *me ajudam* (A11); *me tratam normalmente, não tem assim, preconceito, nada* (A12). E, assim, revelam que as amizades são normais, porque normal é a relação que se estabelece entre eles e o resto não importa.

---

<sup>25</sup> DN: 28-07-38 1<sup>a</sup> matrícula em classe especial: 1990.

As enunciações desses alunos são de grande significado para a teoria das representações sociais, pois revelam, não simplesmente o conhecimento, mas a interpretação de cada um sobre a natureza humana e sobre as relações entre as pessoas. De acordo com Moscovici (1978), “consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações” (p.49).

Também encontramos em nossa análise, como demonstrado na tabela 7, 6 alunos (14%) que mantêm relações de amizade fora da escola, com normais e deficientes. São eles 3 da área de deficiência auditiva, 2 da física e 1 da mental. Dizem o seguinte:

E fora da escola você tem amigos? *Fora da escola são deficientes e normais também, mesma coisa. A4-DF*

E fora da escola você tem amigos? *Sim. Como são seus amigos? Olha, Ah, metade normais, eu tenho mais normais, mas tem amigos que eu não vejo muito não. A7-DF*

E fora da escola, você tem amigos? *Sim, na igreja, encontro, passeios, ouvintes e surdos. A32-DA*

E fora da escola, você tem amigos? *Sim, na igreja, a A e a D, são surdos e ouvintes. A33-DA*

Para os alunos surdos, a convivência fora da escola amplia os horizontes de amizade, permitindo que se relacionem não apenas com surdos, mas também com ouvintes. Os encontros acontecem em situações próprias à idade desses alunos, na igreja ou em passeios, o que nos sugere que estabelecem contatos com jovens da mesma faixa etária, diferentemente do que acontece na escola, devido à organização do ensino fundamental. Certamente, isto enriquece as interações.

O aluno A7-DF comenta que tem amigos, mas não os vê muito, o que indica um empobrecimento das relações e, inclusive, nos coloca diante de uma problematização:

quem são os amigos? Temos observado que muitas vezes esses alunos ficam sozinhos, principalmente na área de deficiência física, devido à dificuldade de locomoção e de participar de forma independente dos encontros com os amigos.

Outro dado importante e que muito nos incomoda é o fato de 7 alunos (16%) relatarem que não têm amigos fora da escola. Nessa categoria encontramos alunos de todas as áreas, sendo 2 da física, mental e visual e 1 da auditiva. Essa situação, além de sugerir uma rede de relações bastante empobrecida, pela falta de contatos externos à escola, também remete à escola a responsabilidade de arranjos educacionais que proporcionem um ambiente rico de interações.

Fora da escola você tem amigos? *Tenho amigo só que não liga para mim.* A8-DF

Fora da escola você tem amigos? *Não, só família.* A9-DM

Fora da escola você tem amigos? *Tenho um amigo meu que mora lá embaixo e eu vou lá brincar um pouco, vou na casa do meu primo e daí vou embora. Como são seus amigos? Eu acho...(fica pensativo), eu acho, fora da escola, eu acho que não.* A15-DA

E fora da escola você tem amigos? *Ah, não.* A28-DV

As amizades não acontecem em ambientes externos à escola. A fala do aluno A8-DF é muito significativa. A amizade parece ser de uma única mão: *Tenho amigo só que não liga para mim.* Isto é o mesmo que dizer não ter amigos, de revelar a solidão fora da escola. O mesmo acontece com o aluno A15-DA: embora conte que vai brincar um pouco, pensa melhor e acaba concluindo que não tem amigos fora da escola.

Nesse mesmo estudo, encontramos 3 alunos (7%) cujas amizades estão restritas ao grupo de referência, ou seja, só se relacionam com deficientes, sendo 2 da área de deficiência mental e 1 da auditiva.

Fora da escola você tem amigos? *Sim, a maior parte da convivência é com os mudos.* A17-DA

E fora da escola? *Tenho.* Como são seus amigos?  
*Deficiente.* A23-DM

Na área de deficiência auditiva, as relações entre iguais podem ser justificadas pela questão lingüística, embora, de forma alguma, isto impeça de estabelecer contatos de amizades, visto que alguns surdos comentam suas amizades com ouvintes.

O processo de exclusão vivenciado por alguns desses alunos é um perverso controle desempenhado pelos grupos sociais e pode ser compreendido numa perspectiva histórico-crítica. Claro que a exclusão social não é característica exclusiva dos deficientes, mas engloba uma imensidão de grupos minoritários que podem ser identificados a partir dos determinantes históricos. No entanto, destaca Guareschi (1999):

Há outro mecanismo que é necessário desmistificar e denunciar, e que se coloca como uma das estratégias psicossociais mais sutis na tarefa da legitimação da exclusão. Por detrás dele esconde-se uma concepção específica de Ser Humano e um conjunto de valores que servem como fundamentação de tais práticas (p.150).

Esses valores sociais agem como estratégias de culpabilização do indivíduo e reduzem suas chances de relacionamento social. Quando há em cena um atributo específico e visível, como no caso da deficiência física, a identidade do sujeito fica reduzida àquela marca e se instala o estigma, que traz como efeito o descrédito social, impossibilitando ainda mais a sua inserção no meio social (Goffman, 1988).

De acordo com Kassir (1999), “às pessoas com deficiências, é relegada uma posição de exclusão, de marginalização social” (p.101) o que impede que entrem no mundo da cultura e no mundo social, vivenciando diferentes papéis sociais e saindo da solidão a que estão imersos (PADILHA, 2001).

Essa solidão social não pode ser interpretada como específica ao grupo de deficientes, uma vez que possui dimensões incalculáveis e impostas pelo meio social.



Chammé (1997) comenta a “solidão da humanidade” e o processo de aceitação e rejeição imposto pelas regras sociais. Afirma que essas decisões coletivas,

mesmo que assim reconhecidas, são artificialmente enumeradas e anunciadas como se fossem decorrência natural da dinâmica de uma cultura que tivesse sido elaborada por todos os membros da sociedade (p. 38)

Na verdade, o que pode nos parecer natural foi e é construído na dinâmica das relações que se estabelecem no plano sociocultural e histórico, portanto, passível de modificação. A escola representa um espaço privilegiado para a ação política, na busca de uma prática pedagógica que supere os limites impostos pela deficiência e que leve os alunos à apreensão de níveis mais elaborados de conhecimento.

Evans (1995) enfatiza que “Vygotsky era suficientemente corajoso para colocar a educação no primeiro plano do desenvolvimento e da socialização da criança” (p.72). Sem dúvida, se o desenvolvimento humano, de acordo com Vygotsky (1998), é mediado pelas relações humanas e a aprendizagem pode interferir no seu processo de humanização, a função educativa passa a ter papel de destaque para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e isto a escola pode fazer.

Padilha (2001) destaca o papel da

prática discursiva que permite a saída do sujeito dos limites de sua experiência sensível do real: a saída dos limites da própria deficiência e de sua exclusão social: entrada no mundo da cultura e do desempenho dos diferentes papéis sociais; entrada e permanência no mundo da significação (p.100).

Sem dúvida, como evidenciado anteriormente, a exclusão é um processo que antecede e extrapola o ambiente escolar. Não obstante, neste estudo parece evidente que os arranjos educacionais restringem as relações de amizade que ocorrem no interior das escolas, uma vez que grande parcela dos alunos com deficiência é atendida em classes especiais, mantendo sua escolarização distanciada da maior parte dos outros alunos e dificultando o estabelecimento de interações heterogêneas e uma convivência maior entre os diferentes.

Os relacionamentos interpessoais possuem um significado impar para a formação da identidade pessoal do aluno deficiente, já que entra em jogo o papel fundamental do outro, da audiência. Conforme Tomasini (1998), “é nesse campo de forças que ele elabora a imagem que tem de si mesmo e adquire uma identidade social construída com base nos interesses e nas definições de outras pessoas” (p.118). E a escola desempenha papel determinante nessa construção da identidade dos sujeitos sociais.

## **EIXO TEMÁTICO 4**

### **ROTINA PEDAGÓGICA E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS**

Nesse eixo temático, buscamos investigar o cotidiano de sala de aula e as atividades realizadas rotineiramente. Procuramos verificar se essas atividades estavam centradas na questão escolar e relacionadas com as disciplinas escolares ou se estavam centradas na deficiência, com atividades que buscavam a compensação de limites ou prejuízos acarretados pela condição do aluno.

As expectativas dos alunos em relação ao término de sua escolarização e profissionalização também se fizeram presentes, nesse eixo temático, o que pretende o aluno, quais são seus sonhos ou expectativas e quais as relações que podem ser estabelecidas entre seus desejos e a prática escolar.

A expectativa também poderia nos dar a dimensão de sua representação acerca da deficiência, de sua trajetória escolar e do mundo do trabalho. Teria o aluno consciência dos limites impostos pela sua condição e pela falta de oportunidades educacionais? Em que medida o aluno é orientado para o desenvolvimento de suas capacidades? Qual o papel exercido pela escola?

Para compor este eixo temático, perguntamos aos alunos as coisas que fazem todos os dias, se vão bem na aula, se aprendem o que o professor ensina e o que querem ser quando saírem da escola.

As categorias para análise foram as seguintes:

**Rotina pedagógica** (cotidiano na escola)

Centrada na questão escolar – acadêmica: as atividades estão centradas nas questões escolares

Centrada na deficiência – as atividades centram-se na compensação da dificuldade relacionada com a deficiência em questão

Escolarização em classe comum - o aluno está integrado e recebe atendimento em sala de recursos

Não responde adequadamente.

## 2- Expectativas profissionais

2.1 Profissão que exige nível superior

2.2 Profissão especializada sem nível superior

2.3 Serviços gerais

2.4 Não sabe ou ainda não definiu

Após a organização e análise dos dados, as respostas dos alunos foram tabuladas, utilizando-se essas categorias e obtendo-se o resultado apresentado na tabela 8.

Tabela 8: Frequência e porcentagem das respostas dadas pelos alunos das quatro áreas de deficiência em relação à prática pedagógica

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	TOTAL	
					F	%
<b>1.1-Centrada na questão escolar</b>	6	3	7	4	<b>20</b>	<b>46,5</b>
<b>1.2-Centrada na deficiência</b>	0	1	1	0	<b>2</b>	<b>4,7</b>
<b>1.3- Escolarização em classe comum</b>	1	0	0	5	<b>6</b>	<b>14</b>
<b>1.4- Não responde adequadamente</b>	3	6	4	2	<b>15</b>	<b>34,8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Pela tabela, podemos verificar que 20 (46,5%) dos 43 alunos entrevistados apresentam, em seu relato, descrição de uma prática pedagógica centrada na questão escolar, ou seja, fazem referência às atividades próprias da dinâmica da sala de aula, relatando algumas das atividades escolares que são realizadas. As falas podem ser exemplificadas com os trechos de respostas colocados a seguir:

*Todos o dias? É quando você chega o que você faz? Bola. Brinca de bola? É. Depois o que você faz? Depois faz fila, canta e vai para sala. E o que você faz lá na sala? Estudo, a professora passa a cópia e livros.. A2-DM*

*Estudar, passear às vezes, fazer a atividade, descer para o lanche voltar. A4-DF*

*Olha, 1º descer da perua (ri), mas depois que eu desço, bom, 2ª é matemática. Cada dia uma disciplina? É, tem dia que ela dá matemática, tem dia que fala mais de português, divide, né, mas matemática na 2ª feira, na 3ª feira termina, ciências, 4ª feira vamos na biblioteca, só que hoje estamos pintando o palhaço, tem que terminar o palhaço e dá estudos sociais e depois vem, ela dá alguma outra coisa.*

A7-DF

*Aqui, eu faço aqui é um negócio, lá que eu não sei o que é, vai colocando lição ali para a gente entender e se errou a gente corrige. E você aprende o que a professor ensina, vai bem na aula? Aprendo, tem um que é muito fácil, ai tem um que eu não sei fazer, ontem tava meia palavra assim, elefante e eu esquecia o coiso, café, cada palavra eu vou aprendendo senão não dá não, não vai para frente.*

A15-DA

*Ajudo a tia E. fechar os portões. O que mais você faz, quando vai para classe? Sala de aula. E o que você faz na sala de aula? Eu copio, eu estudo. E o que você copia? Tudo. Tudo o que a professora passa? Tudo. Você acha fácil as coisas que ela ensina? Acho. A 19-DM*

*Ah, eu começo a-e, a professora passa as coisas que eu tenho que fazer e daí eu faço, ontem eu fiquei no computador e eu escrevi todos os nomes que eu te falei, a W. passa no caderno, esses dias eu juntei as vogais, um outro dia eu recortei as palavras. A28-DV*

*Quando eu chego a professor pede para tirar o caderno de português, o de tarefa, daí ela passa tarefa, eu copio, ou ela manda tirar um caderno assim, passa as coisas na lousa, eu copio, 5ª feira é hoje, daí a gente tem que ensaiar, ai, quando a gente chega na 5ª a gente já vai ensaiar, hoje ela teve que corrigir tarefa e ela está corrigindo tarefa e ai depois do recreio, é 2 matérias que dá para trabalhar, ou é português, ou é matemática, ou senão ela dá história e matemática, a matemática sempre vem no dia, na 4ª feira tem a física. A38-DV*

*Estudo, converso com a professora., estudo português, história, ciências, matemática e converso com os amigos. A30-DA*

As falas parecem fazer referência a um cotidiano comum, com tarefas esperadas e desenvolvidas constantemente, na rotina da escola. No entanto, um olhar mais apurado pode nos remeter a alguns questionamentos: onde fica o específico da educação especial? Se as tarefas são comuns, por que a manutenção desses alunos em classe especial? O tempo de aprendizagem e o ritmo mais lento desses alunos? Como isto pode ser entendido à luz da legislação nacional ?

Os currículos do ensino fundamental, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o disposto no artigo 26º, devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, a critério dos estabelecimentos de ensino e exigida “pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1997, p. 19, grifo nosso). A mesma lei assegura, em seu artigo 59, currículos, métodos e técnicas especiais para os alunos com deficiência.

Também ficaram instituídas, através da Resolução CNE/CEN No. 2, de 11-09-01, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que dispõem sobre a educação de alunos com necessidades educacionais, numa perspectiva de inclusão, dando ênfase aos alunos com deficiência e assegurando, em seu artigo 8º ,

alínea III “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 39).

Assim, do ponto de vista legal e da organização curricular, há garantia de flexibilização, adequação e diversificação curricular, seja para atender as demandas ou necessidades das comunidades locais, seja para atender as diversidades regionais ou, ainda, para atender os alunos com deficiência. É importante também assinalar que essas garantias legais de flexibilização curricular estão contempladas desde a Lei no. 5.692/71, que já dispunha sobre a possibilidade concreta de atender as peculiaridades locais de cada escola. Nesse sentido, “como explicar a persistência de uma pedagogia que permanece indiferente às diferenças ou que, na melhor das hipóteses, não as leva em conta senão de modo marginal, em proporções irrisórias em relação à amplitude das variações?” (PERRENOUD, 2000, p. 10).

Ao localizar nossa discussão no âmbito da educação geral, e não poderia ser diferente, uma vez que a educação especial é parte integrante da educação, remetemos à problemática do ensino nas escolas. Qual o objetivo educacional estabelecido nos projetos pedagógicos (muitas vezes inexistentes) das escolas? Para que serve o ensino? Com a democratização do acesso à escola, esperava-se que houvesse uma adequação das práticas educacionais, no sentido de atender as diferenças socioculturais presentes no cotidiano escolar.

A legislação, de uma certa forma, embora gerando muita ambigüidade, procura dar conta de estabelecer possibilidades de flexibilização e diversificação. No entanto, no cotidiano da escola, no interior das salas de aula, os procedimentos pedagógicos parecem ainda tender para uma homogeneização e linearidade, desconsiderando-se diferenças importantes. De acordo com Sanfelice (1989), não podemos perder de vista que “uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou físico e mentalmente diferenciada [...] será teoricamente democrática e na prática discriminadora” (p.33).

O relato dos alunos pontua algumas atividades que não compactuam com uma escola aberta à diferença ou, ao menos, uma escola que tentasse operacionalizar o que está prescrito em lei. Além disso, nos relatos, nada pode ser caracterizado como

específico da educação especial, apenas os seus descaminhos, como, por exemplo, a prática de atividades infantilizadas e descontextualizadas, como podemos notar pela fala de um aluno com 17 anos de idade, deficiente físico, em classe especial: “... só que hoje estamos pintando o palhaço, tem que terminar o palhaço ...” (A7-DF), ou ainda, a prática de atividades mecânicas, que não exigem a compreensão e envolvimento do aluno, apenas a realização das tarefas, como evidenciado por um aluno surdo, de 18 anos de idade: “Aqui, eu faço aqui é um negócio lá que eu não sei o que é...” (A15-DA).

Ao mesmo tempo, seria questionável uma prática centrada na deficiência, que tentasse apenas compensar as supostas “perdas” provenientes da deficiência em si. É o que nos sugeriu a fala de 2 alunos (4,7%), exemplificada a seguir.

*Bom, oh, quando eu chego, como agora, vamos pintar o palhaço com a tinta, vamos chegar em casa com os dedos tudo sujo, colorido, assim, aqui na escola a E, dá pintura, pintar com lápis, pinto, dá atividades para pintar. E para escrever? Para escrever também, não, deixa eu ver, para escrever ela também dá, só que ela ajuda porque eu também... Então, você faz pintura, escreve, tenta aprender ler e escrever. Tento. Que mais? Quando chega a hora do recreio[...] E depois que você come o lanche o que você faz? Depois que eu como o lanche, [...] depois que nois come o lanche, nois volta para classe, faz outras atividade e depois da hora de ir embora, eu vou embora. E você aprende o que a professor ensina? Vai bem na escola? Eu consigo aprender. E as letras? (ri) As letras é mais difícil. E as contas e os números? Eu também não consigo. A6-DF*

*Nois vai comer, escova o dente, depois entra para classe, a professora passa coisa na lousa e nois faz até a hora de ir embora, daí fica sem fazer barulho e faz relaxamento. E*



como é esse relaxamento? *Guarda os materiais, abaixa a cabeça meia hora para fazer o relaxamento. A24-DM*

Um aspecto que nos chama a atenção na fala da aluna A6-DF é a descrição de uma atividade bastante infantilizada (pintar o palhaço) para sua faixa etária (18 anos na época da coleta de dados) e o comentário de que não é capaz de aprender as letras, as contas e os números. O aluno A7-DF, 17 anos, já havia mencionado anteriormente a realização dessa atividade.

O papel do ensino é o de contribuir para o desenvolvimento da capacidade analítica dos alunos, mas isto não significa que “qualquer ensino contribua para garantir esse desenvolvimento” (KOSTIUK, 1991, p. 25). A prática educacional, necessariamente, deve ser intencional, ela não pode limitar-se a tarefas escolares, principalmente com aqueles alunos que precisam de um atendimento mais específico ou o uso de recursos e técnicas especiais.

É na escola que as possibilidades de interação e desenvolvimento se intensificam. A escola é a única instituição responsável pela disseminação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. “Caso a escola não garanta e execute a sua especificidade, não há outra instituição que a substitua nesse aspecto” (SANFELICE, 1989, p. 35).

Para Vygotsky (1988, 1998, 1999), a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e o aprendizado escolar está diretamente relacionado com o desenvolvimento da criança. Entretanto, para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, o ensino deve ser adequadamente organizado. Isto traz implícita a idéia de que o processo de constituição humana, através da apropriação dos bens culturais e simbólicos historicamente acumulados, não se dá de forma natural, mas, ao contrário, é um processo carregado de intencionalidade.

Entretanto, determinadas concepções de ensino e aprendizagem trabalham com elementos epistemológicos que “naturalizam” o desenvolvimento e, portanto, os procedimentos pedagógicos são espontaneístas, não interferem diretamente na atividade cognoscitiva para a formação de novas operações mentais e, dessa forma,

para o desenvolvimento das funções superiores. Para Moysés (2001), isto ocorre como

uma estratégia de reificação da natureza, o mundo dos homens, histórica e socialmente construído, é transformado em natural, pertencente ao mundo da natureza, podendo, portanto, ser lido pela mesma ótica, como se fosse independente das ações do homem (p. 96).

A prática educacional e o cotidiano relatado pelos alunos perpassam a idéia da necessidade de maturação e de aquisição de determinados pré-requisitos para aprendizagem. A prática cotidiana das salas de aulas, conforme o relato dos alunos, traz embutida uma percepção estática da educação e da "impossibilidade de mudanças de atributos do educando" (KASSAR, 1995, p. 53).

Esse ponto de vista desconsidera que a tarefa concreta da escola é levar a criança ao desenvolvimento, por maiores que sejam as suas dificuldades. Não significa desconsiderar especificidades próprias de algumas condições incapacitadoras, que interferem no curso do desenvolvimento do aluno, "como se as qualidades próprias da criança não exercessem a menor influência sobre o processo educativo [mas, devemos considerar que] as diferenças não são absolutas, mas relativas" (KOSTIUK, 1991, p. 34).

Não há como desconsiderar, a partir do referencial vygotskyano de desenvolvimento e aprendizagem, a ação humana na reorganização e reconstrução do conhecimento, que ocorre internamente, através do processo de internalização. Nesse sentido, enfatiza Kostiuk,

O desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativa a que uma criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa estratificada daquilo que a criança adquire nos diferentes atos de atividade escolar ou de outro gênero. Há uma seleção, uma transformação interna, uma reorganização, uma amálgama, uma interação (p.34).

Tratar o aluno com deficiência como alguém incompleto e, portanto, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas disponíveis no meio social. A escola deveria agir no sentido de mudar o ciclo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes não só o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos escolares, mas a "utilização do conhecimento adquirido [em direção à] uma reflexão mais completa

e precisa [...] [desenvolvendo] um crescente potencial de pensamento”(BOGOYAVLENSKY E MENCHINSKAYA, 1991, p. 45).

Padilha (2001) comenta sobre a programação pedagógica em educação especial, “sempre uma programação de educação infantil”, que vale ressaltar:

recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para escrita e leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, cantar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar... (p. 123).

Parece-nos que ainda estamos instalados nestas práticas! Seria isto a diversificação de conteúdos disposta na LDB, Lei 9394/96? (BRASIL, 1997) É isto que se espera quando a legislação nacional faz referência à flexibilização e adaptação curricular? Estaríamos, ainda, presos à idéia de currículo especial como preconizado no Parecer 1682/74 do Conselho Federal de Educação? (BRASIL, 1983) Mesmo que assim fosse, historicamente não conseguimos estabelecer um currículo especial que superasse uma visão infantilizada da deficiência e que proporcionasse aos alunos com deficiência outros conteúdos que não os pré-escolares<sup>26</sup>.

Mazzotta (1987) e Ferreira (1993) demonstram que, mesmo com a publicação técnica da Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis (MEC, 1979) (publicada por áreas de deficiência), realizada pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), a área de educação especial não avança na proposição de um currículo especial ou de propostas pedagógicas diferenciadas, muitas vezes, limitando-se à adaptação do “tempo” para aprender.

As publicações, tanto do CENESP, quanto da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE, 1977), de acordo com Mazzotta (1987), não esclarecem a questão curricular, pelo menos para os deficientes mentais, além de apresentarem “graves incoerências, inclusive no plano conceitual” (p.81). Além disso, de acordo com esse mesmo autor, nos próprios documentos há o esclarecimento de que “os currículos especiais não são tão especiais quanto se possa crer e os seus objetivos não são diferentes dos da educação comum, ou mesmo especiais” (p.77). Então, o que deveria

---

<sup>26</sup>O termo é aqui usado no sentido de conteúdos ou habilidades que deveriam preceder o ensino escolar.

ser o currículo especial? Onde estão as especificidades próprias às deficiências e, no caso deste documento em particular, da deficiência mental? (BRASIL, 1983)

As falas dos alunos, enunciados que nos permitem conhecer as representações que fazem do cotidiano escolar, traduzem um ensino sem desafios, sem expectativas e cuja ênfase recai nos tão desgastados pré-requisitos para alfabetização.

Encontramos também, em nossa análise (de acordo com a tabela 8), 15 alunos (34,8%) que não respondem à questão de forma que pudéssemos ter algumas pistas de como são trabalhados os conteúdos escolares. É um número bastante alarmante, que demonstra a dificuldade do aluno em falar do seu cotidiano escolar. Parece que lhe faltam elementos ou que o aluno não consegue entender o significado da rotina ou da tarefa. Eles falam sobre uma rotina geral.

O que você faz aqui nesta escola? *olha, eu fui para APAE, vim para cá, fiz balett. E quando você chega aqui o que você faz?* *Ah, não faço nada! Você não faz nada aqui? o que você estava fazendo lá na classe?* *Nada, eu tenho preguiça. Você tem preguiça? Lá na escola da APAE, não guento, tem um monte de coisas. Então você fica cansada? Fica. Então não é preguiça, é cansaço? é cansaço. Mas, e quando você não está muito cansada e resolve fazer alguma coisa, o que você faz?* *hum, não sei!*  
Você faz contas? *hum, estudo, e tudo, quanto mais tudo. Então tudo que a F dá, você faz?* *Faço.*

A1-DM

*Eu quando eu venho da minha casa, eu desço da perua, vou prá sala e...o que você faz na sala?* *Eu fico esperando a M. dar alguma atividade que tem que dar e eu tenho que, quando eu estou com vontade de ir no banheiro eu peço, na hora do recreio eu vou lá prá baixo e compro as coisas na cantina.* A8-DF

Ah, sim. depois, quando eu tenho tempo, jogo dominó, faço as atividades que eu já estou fazendo e mexo no computador. E você acompanha a aula, aprende o que a professor ensina? Ah, sim, isso não tem problema, só quando eu empaco. A10-DF

Chega, depois vai e volta, faz lançamento, lance de bola, chamo , depois para ir embora. E você vai bem na aula, aprende o que a professor ensina? é fácil, aprendo a letra assim , ela deixa no caderno, jogar bola e escrever o nome de todo mundo. A 27-DM

Estudo, aprendo converso com todos os amigos. E você aprende bem, acompanha as aulas? Aprendo pouco. A34-DA

Gosta de aprender palavras, se faltar muito fica ruim e não sabe nada, tem que vir estudar, não pode ficar em casa folgado, para ficar forte precisa treinar, estudar, treinar, estudar, não pode ficar só dormindo, senão não tem saúde. A 35-DA

Espero o sinal tocar, corro para fila, vou para classe, fica copiando. E você vai bem na aula, aprende o que a professor ensina? Sim, é fácil. A 26-DM

Ah, eu passeio com minha amiga, a gente conversa, é, às vezes a gente até fala, as pessoas faz alguma coisa que a gente não gosta, até respondo de vez em quando. Isso na escola? Na escola. Você passeia na escola, como é que é

*isso? Ah, quando a hora que a gente chega o sinal não bateu e a gente vai andar pelo pátio, na hora do recreio. E dentro da classe? Ah! É só estudar? Só, a gente conversa também. A37-DV*

O aluno parece não se dar conta de suas atividades escolares. Parece-nos que os conteúdos não estão sendo significativos e, portanto, nada alteram na vida desses alunos e, por isso, pouco ou nada têm a dizer. Para Moysés (2001), “uma atividade é ensinada, estimulada, quando é valorizada no grupo social, quando se integra ao conjunto de valores sociais, históricos, culturais, políticos de um determinado grupo” (p.37). Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) afirmam:

O conteúdo do material escolar exerce uma importante influência sobre as características do processo de aprendizagem, dado que as características objetivas desse conteúdo predeterminam de maneira considerável os processos cognoscitivos e os modos de pensamento necessários para uma adequada aquisição de noções (p.52).

Os objetivos educacionais e curriculares preconizados nos documentos nacionais incorporam o pressuposto de que a educação básica, além de proporcionar o acesso ao conhecimento do mundo físico, natural, político, social e das artes, tem como objetivo maior “propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem” (MEC, 2001).

Por cidadania, entendemos a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando-se os direitos de todos. Para isto, indiscutivelmente, na área de educação especial, é preciso que a escola seja capaz de oferecer um ensino que possibilite vencer as barreiras da “...deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para que consiga estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo (PADILHA, 2001, p. 135).

Para que os conteúdos não tenham caráter estanque e não se transformem em um fim em si mesmo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2001) enfatizam que a escola deve ajustar sua metodologia de ensino e deve maximizar as capacidades e potencialidades dos alunos. Para tanto, propõem uma mudança de paradigma em relação aos conteúdos curriculares, reafirmando “a responsabilidade da escola com a

formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção” (p.73).

É preciso considerar as ambigüidades do próprio sistema de ensino, o qual não apresenta condições favoráveis para o desenvolvimento preconizado no discurso oficial. No entanto, no interior das salas de aula e no cotidiano das escolas, há muito a fazer para desenvolver “o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade [...] numa palavra, desenvolver ‘no todo’ as suas faculdades mentais” (KOSTIUK, 1991, p. 25). Levar os alunos a apreenderem e se apropriarem dos conhecimentos socialmente disponíveis.

Dos 43 alunos, 6 deles (14%), 5 da área de deficiência visual e 1 da auditiva, estão integrados em classe comum e seus relatos estão relacionados com esse cotidiano, como, por exemplo:

*vai em outra classe [4ª série comum] e aqui [sala de recursos] estuda. A16-DA*

*Chego 7 horas, daí bate o sinal e eu vou para classe, chego lá eu faço, se for matemática eu faço, o que a professora passa eu copio, ai, tem 2 aulas, daí bate o sinal e eu vou para outra classe e daí eu faço a matéria, ou bate o sinal do recreio e eu fico lá com os meus amigos, depois tem mais 2 aulas e eu vou embora. E você entende bem a aula? Entendo. A 39-DV*

*Na escola a gente também tem bastante amizades, tanto com professores como também colegas, né. Tudo normal, tenho tempo para conversar com os amigos E você consegue aprender bem? Eu consigo aprender, sempre prestando atenção, quando é para prestar atenção, depois tem a parte também, de surgir uma oportunidade de*

*conversar e trocar uma idéia com um colega ou professor, então, é normal. A42-DV*

Em relação aos alunos que freqüentam classes comuns, as atividades que citam não apresentam diferenças significativas em relação às mencionadas pelos alunos que freqüentam classes especiais. Isto nos leva a questionar o papel do ensino especial ou o do ensino comum? Ou de ambos?

Na realidade, o que estamos assistindo é a uma escola descomprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, sejam comuns ou especiais. Claro que toda generalização é imprecisa e oculta ações pedagógicas diferenciadas, que buscam a transformação do espaço escolar.

A profissionalização e a inserção no mundo do trabalho também se configuram como temas essenciais para a educação especial. O trabalho, assim como a educação, caracteriza-se como uma indispensável fonte de constituição humana, uma vez que “é por meio do trabalho que o homem produz sua existência material e humaniza-se” (ROSS, 1998, p.77). O trabalho proporciona ao homem a apropriação dos bens materiais e históricos, socialmente construídos pela humanidade.

Contudo, a condição precária do trabalho na sociedade contemporânea impede ao homem produzir a sua existência e o exclui das relações sociais produtivas. A reestruturação do mundo do trabalho se dá de forma inconsistente e subjugada às artimanhas da globalização e mundialização das relações trabalhistas, fragmentando a atividade produtiva e impedindo ao homem a conquista de sua emancipação, que possibilitaria sua participação efetiva como membro atuante de uma sociedade, o que costumamos chamar de “cidadania”.

Alves (2000) analisa detidamente a precarização do mundo do trabalho e as conseqüências advindas da mundialização do capital e de uma reestruturação produtiva, ocasionando fragmentação da classe trabalhadora, crise sindicalista e desconstrução do trabalho organizado, “subsumindo-o, principalmente no campo ideológico, às necessidades de valorização do capital” (p. 304), numa lógica mercantilista.



É nesse mesmo contexto de precariedade e crise do trabalho como efeito da globalização que deve se localizar a discussão sobre profissionalização dos alunos com deficiência que, no nosso entender, é duplamente marcado e excluído, por ser deficiente e por não ter acesso a uma qualificação profissional.

No entanto, os antagonismos inerentes ao sistema produtivo capitalista e mesmo “o novo complexo de reestruturação produtiva é permeado por uma série de contradições que criam a possibilidade objetiva – e apenas a possibilidade – de constituir movimentos de resistência “(ALVES, 2000, p. 305). É nessa contradição que se instala a possibilidade de transformação da lógica estabelecida. Todavia, esse processo não se dá de modo natural, mas no imbricamento e no conflito das relações históricas e sociais. Talvez seja exatamente nesse movimento social que se instalam as maiores possibilidades para o campo educacional, uma vez que: "ninguém se humaniza voluntariamente, ninguém supera suas limitações valendo-se apenas do espontaneísmo. As potencialidades não nascem prontas nos indivíduos, cabendo ao social apenas desabrochá-las"(ROSS, 1998, p. 78).

Indiscutivelmente a educação especial muito tem a fazer no que se refere à profissionalização dos alunos com deficiência, na tentativa de mudar o “fatalismo” histórico de exclusão dessas pessoas do trabalho ou, quando muito, “concessão” frente às exigências legais. Anache (1996) através de uma pesquisa realizada no Mato Grosso do Sul, verificou: "contratar uma pessoa com deficiência ainda é uma polêmica, pois são poucas as empresas que o fazem. Às vezes, mesmo concursados precisam do aval da instituição especializada para que atestem sua eficiência". (p.122).

Alguns autores da área de educação especial (GLAT, 1989, JANNUZZI, 1992, TOMASINI, 1995 E 1998, ANACHE, 1996, ROSS, 1998, MELLETI, 2001, entre outros) têm discutido a temática da profissionalização e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Entretanto, ainda pouco avançamos num trabalho educativo, que proporcione ao aluno com deficiência o acesso aos bens simbólicos e à riqueza do mundo social. Tomasini (1998) alerta

O não-acesso ao saber historicamente construído faz do diferente um sujeito com reduzidas chances do exercício do pensamento, fator crucial para o estabelecimento de suas relações com o mundo [...] Um processo

de trabalho repetitivo, automático e fragmentado reduz o campo da consciência [...] (p.127).

Talvez não caiba à escola profissionalizar o aluno com deficiência, porém proporcionar-lhe o acesso ao mundo simbólico, através da apropriação de novas formas de conhecimento e relação com o mundo que o cerca, poderá favorecer a construção de uma identidade onde possa se acentuar suas competências e suas possibilidades concretas de participação no mundo do trabalho. Nesse sentido, justifica-se a investigação sobre suas expectativas profissionais.

Através das entrevistas realizadas com os 43 alunos, sujeitos desta pesquisa, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 8 A: Freqüência e porcentagem das expectativas dos alunos, geral e por área, em relação ao seu futuro profissional

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>2.1-nível superior</b>	0	7	1	4	<b>12</b>	<b>27,9</b>
<b>2.2-sem nível superior</b>	4	3	7	3	<b>17</b>	<b>39,5</b>
<b>2.3-servicos gerais</b>	5	0	3	0	<b>8</b>	<b>18,6</b>
<b>2.4-não sabe</b>	1	0	1	4	<b>6</b>	<b>13,9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

De acordo com os dados, podemos verificar que 12 dos 43 alunos (27,9%) indicam como expectativa futura a categoria 2.1, que faz referência a profissão que exige nível superior. A área de deficiência física apresenta 7 dos 10 alunos com expectativa de profissão de nível superior, na área de deficiência visual 4 dos 11 alunos e 1 na área de deficiência mental. Foram consideradas como sendo profissões com nível superior as de médico, veterinário, dentista, advogado, auditor, professora, diretora de escola e engenheiro.

E o que você quer ser quando sair da escola? Ah, queria ser advogado. A4-DF

E o que você quer ser quando sair da escola? Olha, para falar verdade, quero terminar, não sei com quantos anos de idade, eu queria fazer, não sei se vai dar, mas queria tentar

*a carreira de medicina, veterinária, alguma coisa assim, porque eu acho bonito, os médicos às vezes são dedicados, às vezes morreu, mas eles sabem de uma coisa, eles fazem até onde dá. A7-DF*

E o que você quer fazer quando sair da escola? *Diretora de escola. A22-DM*

E o que você quer fazer quando sair da escola? *Engenheiro mecânico. A39-DV*

E o que você pretende fazer depois que sair da escola? *Psicologia. A43-DV*

Quais as chances concretas desses alunos realizarem suas pretensões profissionais? Exceto os alunos da área de deficiência visual, integrados no ensino comum e com a escolarização adequada à sua idade, qual a possibilidade dos alunos das áreas de deficiência física e mental, com idades variando entre 15-18 anos, classe especial, sem domínio de leitura e escrita, alcançarem o ensino superior? Como explicar o distanciamento entre o sonho e a realidade concreta?

Os processos formadores das representações sociais (objetivação e ancoragem) procuram dar conta de entender o universo do pensamento humano, ou ao menos o mecanismo de familiarização de um novo conceito. Esses processos procuram evitar o conflito, naturalizando o conhecimento através de generalizações imprecisas e da transformação do saber em senso-comum, convertendo o objeto de conhecimento num instrumento de uso social.

Talvez isto esteja acontecendo com o pensar desses alunos. Pensar que se apresenta simplista, mecânico, concreto, limitando o raciocínio a “uma modalidade de tradução que reduz tudo a um esquema comum” (MOSCOVICI, 1978, p. 257). Não há abstrações, não há relações, o pensamento limita-se a processos mecanicistas de apreensão e, infelizmente, haveremos de considerar a ausência da intencionalidade

pedagógica no desenvolvimento do pensamento simbólico e abstrato, o qual poderia se dar através de uma prática dialógica.

Parece-nos que somos abatidos pelo determinismo, não apenas biológico, mas social e também pedagógico, ao tratar como natural o que é culturalmente determinado, perdendo por completo a dimensão histórica da humanidade e procurando justificativas para a realidade aparente. Parece que nos debatemos por “um lado, [com] as explicações genéticas para o destino dos homens, rechaçadas por uma parcela da sociedade, [as quais] são substituídas por discursos que centram nas circunstâncias da vida de um homem a responsabilidade por seu destino” (MOYSÉS, 2001, p. 103). Individualizamos o que é socialmente determinado no embate de forças, no interior de uma sociedade de classes.

O aluno com deficiência é, de novo, duplamente marcado: pela sua deficiência e pela condição determinante de sua classe social. Se assim não fosse, como explicar o fato de nenhum aluno surdo colocar como expectativa futura o ensino superior? Seria a surdez o impeditivo para o pleno desenvolvimento de sua trajetória escolar? Qual seria o papel que a escola estaria desempenhando frente a esses alunos?

Devemos considerar que o aluno com deficiência, como qualquer outro aluno,

precisa viver experiências significativas, precisa realizar ações, falar palavras, dizer discursos que não são estereotipados, prontos para serem copiados. É preciso que aquele que ensina e quem aprende entrem em verdadeira relação de ensinar e aprender (PADILHA, 2001, p. 136).

Se esta interdiscursividade não ocorrer, a escola perde o sentido. É necessário que professores sejam interlocutores, que não se anulem e assumam a “relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar” (SMOLKA, 1999, p.95).

Para 17 (39,5%) alunos, a categoria 2.2, profissão especializada sem nível superior, corresponde à expectativa futura, como profissão que desejam desempenhar quando saírem da escola. Desses 17 alunos, 3 deles (7%), sendo 2 de deficiência auditiva e 1 de deficiência mental, indicam que gostariam de atuar na área de informática.

Em relação às categorias de deficiência, podemos observar a seguinte distribuição: 7 na área de deficiência mental, 4 na auditiva, 3 na visual e 3 na física

colocam a possibilidade de atuarem numa profissão especializada sem nível superior. Foram consideradas como sendo profissões especializadas sem nível superior as funções como: policial, cabeleireira, bailarina, bombeiro, jogador de bola, vendedora, motorista, maquinista, computação e professora de teclado.

*quero ser maquinista. Maquinista de trem? é. A2-DM*

*dirigir carro. A3-DM*

*Policial, porque tem uns tios meu que é policial e eu cheguei a pensar em ter essa profissão. A10-DF*

*Eu sempre quis ser secretária. A11-DF*

*Trabalhar com o computador. A16-DA*

*Cabeleireira. A18-DA*

*De bombeiro. A19-DA*

*Jogar bola. A23-DM*

*Trabalhar em futebol, jogar bola. A27-DM*

*eu queria trabalhar, profissão, sabe de uma loja assim?  você gostaria de trabalhar de vendedora? Isso. A29-DV*

*Ah, eu queria ser professor de teclado. A37-DV*

*Jogador de futebol. A41-DV*

Repetimos a questão colocada anteriormente: quais as oportunidades concretas desses alunos? Poderão se profissionalizar e alcançar a expectativa manifestada?

Historicamente, os adultos com deficiência estão sendo excluídos das atividades de trabalho, principalmente, mas não exclusivamente, na área de deficiência mental, por vários fatores, que vão desde os determinantes socioculturais até a inoperância da escola frente à temática do trabalho.

Del Masso (2000), em seu estudo, demonstra como a escola não cumpre nem mesmo seu papel de preparação para o trabalho, através de atividades que pudessem orientar os alunos sobre elementos significativos relacionados com o mundo do trabalho. Glat (1989) comenta que um programa de orientação vocacional deveria considerar três fatores: “1) adequação ao mercado de trabalho local; 2) capacidade cognitiva e adaptativa do indivíduo; e 3) interesse pessoal e aptidões” (p. 179). Embora possamos questionar o caráter simplista de um programa de adequação e adaptação, não podemos deixar de admitir que, pelos dados encontrados, os alunos estão totalmente alheios à discussão sobre atividades profissionais.

Claro que algumas profissões são passíveis de serem desenvolvidas por adultos com deficiência, mesmo aquelas que exigem nível superior, entretanto parece-nos que há um desconhecimento generalizado sobre a relação entre competências e possibilidades, desconsiderando-se, inclusive, o momento histórico que estamos vivenciando. O processo de globalização e o aparato tecnológico mudam as relações de trabalho, instalando uma nova “ordem” social, da qual não podemos estar alheios. Se anteriormente o treinamento de tarefas repetitivas era suficiente para preparar o adulto com deficiência para a inserção no mercado de trabalho, hoje ele é, no mínimo, insuficiente. Ross sinaliza que as

formas de resistência apontam cada vez mais para o domínio do conhecimento produzido no bojo da complexidade das transformações do mundo do trabalho, da relação sujeito-objeto, natureza-cultura, portanto, do caráter histórico do homem e do próprio trabalho (1998, p. 97).

Desconsiderar a historicidade do trabalho e os determinantes sociais é manter os alunos com deficiência onde estão, amparados pelo assistencialismo e paternalismo. Dessa forma, Moysés (2001) alerta:

Justificam-se, assim, humanitariamente, ações sociais que legitimam a organização social vigente [...] A sociedade, em todas as suas instâncias ou instituições, é poupada, ficando à margem de qualquer crítica mais conseqüente, concretizada em propostas de transformação da sociedade em si (p.103-4).

O enfrentamento da escola junto ao aluno, na análise das suas possibilidades e das oportunidades parcamente colocadas por uma sociedade capitalista, proporcionaria um amadurecimento para o aluno, através da compreensão dos antagonismos sociais, e permitiria ao mesmo libertar-se do papel de dependente e de eterna criança, incapaz de tomar decisões próprias e autônomas. Para Padilha (2001), é “inegável a ilimitada possibilidade do homem simbólico, mesmo submetido às limitações biológicas. O que muda é o nosso modo de entender, tanto essas limitações quanto as possibilidades” (p. 97).

É preciso que a educação especial tenha coragem de dar este salto qualitativo no que se refere ao ensino de alunos com deficiência, principalmente adolescentes e adultos, para que não compactuemos com a “naturalização” da exclusão, ocultada num discurso de especialização, que, como lembrado por Tomasini (1998), “sob a justificativa de necessidades educacionais especiais, legitima-se a exclusão” (p.122).

Ao lado de toda essa discussão, é preciso apontar também o desencontro entre as exigências (nas condições atuais do mercado) da ocupação pretendida e as limitações intrínsecas à deficiência de que são portadores. Ao mesmo tempo em que se pode até questionar a exigência das capacidades físicas privilegiadas para ser policial, é preciso levar em conta que, tal como a corporação, as atividades de policial e talvez até a ordem social constituídas, é um tanto irreal pensar o deficiente físico em ser policial. Talvez o mesmo se possa dizer do bombeiro deficiente auditivo, balconista deficiente visual e até mesmo professor de teclado deficiente visual.

Os dados dispostos na tabela 8-A também revelam que 8 alunos (18,6%), sendo 5 da área de deficiência auditiva e 3 da área de deficiência mental, esperam exercer

profissões ligadas a serviços gerais (categoria 2.4), como: pedreiro, doméstica ou trabalho em fábrica.

*não queria de nada assim, queria coisa boa, aprender mais, tipo de serviço, depois a gente vai ver, mais para frente eu queria ver, coisa que eu acho mais fácil de fazer, fazedor de cabide. A9-DM*

*Não sei, limpar casa, serviço doméstico. A32-DA*

*cortar roupa, mamãe, amiga telefonou que precisa e chamou para cortar, precisa aprender cortar e depois trabalhar. A33-DA*

*na fábrica de bolachas com 18 anos pode trabalhar, agora que sou nova posso trabalhar limpando casa. A34-DA*

É impressionante como os alunos com surdez se concentram nesta categoria. Não há nada, do ponto de vista biológico, que justifique a restrição das possibilidades de sua vida profissional. Parece-nos que os alunos se conformam com o triste destino que lhes é imposto: o trabalho em fábrica ou o trabalho doméstico.

Sem dúvida, são trabalhos dignos e que mereceriam uma valorização maior do ponto de vista social, uma vez que esses trabalhadores desempenham papel fundamental na organização da sociedade. No entanto, bem sabemos do conflito referente aos modos de produção capitalista e, infelizmente, essas opções nos parecem imposições e denunciam o caráter excludente e determinante das sociedades de classes.

Além disso, no caso especialmente do deficiente auditivo, parece bastante visível o a construção da identidade social fundada na crença geral de que o surdo é cognitivamente limitado, o que o leva a ser confundido com o deficiente mental.



Encontramos também 6 alunos (14%), sendo 4 da área de deficiência visual, 1 da área de deficiência mental e 1 da deficiência auditiva, que ainda não sabem o que irão fazer quando saírem da escola.

Os alunos deficientes, como outros quaisquer, têm seus sonhos, suas expectativas e desejos de realização profissional. Alguns chegam a sonhar em alcançar profissões que irão exigir longos anos de estudo, como as de nível superior. Nesses casos, o aluno parece não se dar conta da restrição de suas oportunidades, não exclusivamente pela sua condição, mas, principalmente, pela seletividade do sistema de ensino.

Na verdade, as representações dos alunos sobre suas possibilidades profissionais nos pareceram demasiadamente simplistas e desprendidas do contexto social. Os alunos parecem estar à parte da dinâmica social, alheios ao significado do mundo do trabalho e das contradições próprias do sistema econômico que vivemos. Talvez essas representações não sejam necessariamente diferentes das mantidas por alunos não deficientes, igualmente privados de perspectiva de vida, maltratados pelas condições miseráveis e exclusão social.

De qualquer forma, a escola tem um papel determinante a ser realizado na busca de uma prática pedagógica discursiva e dialógica, que permita ao aluno apropriar-se de formas simbólicas e culturais que poderão dar outro significado à sua existência.

## **EIXO TEMÁTICO 5**

### **ESCOLARIZAÇÃO**

A escolarização do aluno com deficiência tem sido um tema bastante debatido em educação especial, inclusive em relação à modalidade de atendimento que seria melhor para esse aluno. Historicamente, o acesso desses alunos à educação vem sendo assegurado através das leis educacionais, desde a Lei 4.024/61, que preconizava o direito dos “excepcionais” à educação, já, naquele momento, trazendo como princípio que “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1988, p.33).

As Leis 5.692/71 e a 7.044/82 ao fixarem as diretrizes básicas do ensino de 1º e 2º graus, também tratam da escolarização dos alunos com deficiência, preconizando “tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais” (MAZZOTTA, 1988, p. 68 ). Tal recomendação, de uma certa forma, contraria o preceituado na Lei 4.024/61, mas o Conselho Estadual de Educação, ao fixar as normas gerais para a educação dos excepcionais, regulamenta, através da Deliberação CEE n. 13/73, em seu artigo 4º, que “a educação especial deve desenvolver-se no regime comum de ensino”, complementando com um parágrafo único que o aluno que não puder beneficiar-se do ensino comum poderá ser atendido em “regime especial de ensino” (BRASIL, 1988, p.884).

Esses procedimentos legais e a própria interpretação sobre deficiência e sobre o papel da escola frente a esses alunos acabaram por criar um sistema especial de ensino, paralelo à educação comum, institucionalizando a educação especial e tornando-a um sub-sistema da educação geral. Cabe ressaltar que o atendimento educacional aos alunos com deficiência, mesmo que realizado em ambientes separados, sempre foi permeado pelo discurso de integração que preconizava o retorno do aluno ao ensino comum, mesmo daqueles institucionalizados em escolas especiais; entretanto, esse movimento acontece de forma bastante tímida e pouco significativa.

Bueno (1993) faz uma análise da ampliação do atendimento educacional ao aluno com deficiência e demonstra que esse movimento, que se intensificou nas décadas de 60 e 70, trouxe como característica marcante a distinção entre os serviços oferecidos. E acrescenta:

Essa distinção deixa patente que, enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objetos da assistência e caridade públicas, passou-se a oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação (p. 96).

Omote (1999) também aponta que, na década de 70, observa-se “uma notável expansão nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes” (p.5), através da criação de classes especiais, principalmente na área de deficiência mental. De acordo com Bueno (1993), esse movimento só pode ser melhor compreendido no âmbito da educação geral e do reordenamento do sistema educacional brasileiro. Para ele, “a determinação científica e neutra da deficiência, principalmente em relação à deficiência mental, contribuiu para o acobertamento das reais determinação do fracasso escolar por parte das crianças da camada [popular]”. (p. 94).

Mesmo em termos de ampliação de vagas, esse autor demonstra o número reduzido de crianças com deficiência absorvidas pela educação especial, seja no ensino público, seja no privado. Essas constatações, aliadas à teoria pedagógica e à crítica a uma escola excludente e dual, levam à percepção de que as “instituições especializadas também produzem as exclusões que ocorrem na sociedade” (Omote, 1999, p. 7).

Para Aranha (2000), todo o movimento da educação especial pode ser compreendido como paradigmas ocorridos no “decorrer da história, [que caracterizam] as relações das diferentes sociedades com as pessoas com necessidades especiais” (p.3). De acordo com a autora, toda essa movimentação histórica, no que se refere às práticas institucionais e ao avanço teórico da área, trouxe o “conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade“, e aponta, no plano político, a Inclusão, “entendida como o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade” (p.4).

A discussão do paradigma da Inclusão no âmbito educacional se intensifica a partir, principalmente, da Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e se incorpora ao movimento de uma escola que deve atender a todos, independentemente do tipo de deficiência e grau de comprometimento do aluno. Nesse sentido, é uma educação

que está pautada em uma concepção diferenciada de educação e aprendizagem, fundamentando sua prática numa aprendizagem mediada. Como decorrência, algumas alterações significativas devem ocorrer na dinâmica da escola na busca dessa nova consciência coletiva.(OLIVEIRA E POKER, no prelo)

Atualmente, o próprio Ministério da Educação indica, como melhor forma de atender esse aluno, o ensino inclusivo, através do qual a pessoa com deficiência estaria incorporada nas classes comuns e receberia serviços de apoio pedagógico (CNE, 2001).

Nesse eixo temático, que faz referência à escolarização, pretendemos investigar como o aluno com deficiência entende sua trajetória escolar, o nível de ensino que pretende alcançar, até onde considera que possa ir e qual sua expectativa em relação ao término de sua escolarização. Junto a esse tema, também procuramos informações sobre o conhecimento do aluno acerca da classe especial, uma vez que ele está freqüentando essa modalidade de educação especial, o que conhece sobre seu funcionamento, seus objetivos, sua clientela.

Assim como em outros, esse eixo está subdividido em dois temas, escolarização e conhecimento sobre classe especial, cada qual com as seguintes categorias:

### **1-Escolarização do aluno deficiente**

Na classe especial

Ensino Fundamental (integrado)

Profissionalização

Ensino Médio ou Superior

Não sabe

### **Conhecimento do aluno sobre classe especial**

Uma sala comum, como qualquer outra

Uma sala para alunos com deficiência

Uma sala para alunos com dificuldades para aprender

Não sabe

Para compor esse eixo temático, foram propostas várias questões para os alunos. As perguntas foram as seguintes: Você sabe o que é classe especial? Como é a classe especial? Você poderia estudar numa classe comum? Você quer continuar estudando? Pretende estudar até quando (qual série)? Foram encontrados os seguintes resultados:

Tabela 9: Freqüência e porcentagem das respostas dadas pelos alunos, geral e por deficiência, em relação à sua escolarização<sup>27</sup>

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	TOTAL	%
<b>1.1-E. Fundamental</b>	5	3	3	2	<b>13</b>	<b>30,2</b>
<b>1.2-Profissionalizacão</b>	1	5	1	0	<b>7</b>	<b>16,2</b>
<b>1.3-Ensino Médio ou Superior</b>	2	0	0	5	<b>7</b>	<b>16,6</b>
<b>1.4-Não sabe</b>	2	2	8	4	<b>16</b>	<b>37,2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Pela tabela, a categoria que apresenta maior freqüência é a 1.4, a categoria “não sabe”, ou seja, 16 alunos (37,2%) não sabem até quando vão estudar, qual nível de ensino pretendem alcançar, sendo 8 da área de deficiência mental, 4 da visual, 2 da auditiva e 2 da física. A fala dos alunos que não sabem até quando pretendem estudar foram as seguintes:

Você quer continuar estudando? *Sim. Até quando?* Não sei.  
A3-DM

Você gostaria de continuar estudando? *Sim, aprende mais.*  
Até quando? *Que der certo, até a professora determinar, não faço bagunça, sento na cadeira, não saio para fora, a professora deixa, saio de casa, vou no açougue, não sou de*

<sup>27</sup> A referência sobre classe especial não aparece na fala dos alunos, por isto é excluída na apresentação da tabela 9.

*farra, baile, bebedeira. assisto o jornal, missa, música só gosto de sertaneja, tenho discos, uns 4 ou 5. A9-DM*

Você gostaria de continuar estudando? *Queria, para mim aprender. Até quando?* (cito as alternativas). *Não sei. A20-DV*

Você quer continuar estudando? *Quero, porque é bom. Até quando?* *Não sei. A26-DM*

Você quer continuar estudando? *Eu quero, porque eu comecei agora, e para eu parar tem chão ainda. Até quando você quer estudar?* *Ah....! (risos), Ah, sei lá, não estou pensando ainda não. A28-DV*

Você quer continuar estudando? *Não, professora brava, tem que estudar e não sabe. Você não quer continuar estudando?* *Não sabe. A 32-DA*

O aluno parece ainda não ter claro sua trajetória na escola, ou porque não tem clareza ou conhecimento dos níveis de ensino, ou ainda porque não sabe mesmo como serão suas possibilidades, uma vez que não dependem exclusivamente dele. A fala do aluno A9-DM é muito significativa, pois coloca nas mãos da professora o poder de resolver sua escolarização e se justifica, citando suas habilidades e seu comportamento na escola e fora dela.

Vale ressaltar que a idade desses alunos varia entre 14 a 19 anos e seria de se esperar que, nessa idade, já tivessem claro o futuro profissional, seja em termos de escolarização, seja em termos de profissionalização. Talvez a área de deficiência mental pudesse ser aquela em que os alunos tivessem maiores dificuldades para entender suas possibilidades futuras, porém, seria essa dificuldade explicada por suas condições biológicas ou pela sua posição de marginalidade e exclusão social? Até que ponto a escola não tem sido cúmplice dos fracassos impostos por ela mesma?

Todos os alunos comentam que querem continuar estudando. Parece-nos que, intimamente o aluno percebe que a escola tem algo a lhe ensinar, que é preciso que ele permaneça na escola, embora não entenda muito bem o sentido dessa trajetória.

Outros 13 alunos (30,2%) apontam o ensino fundamental como término de escolarização, sendo 5 da auditiva, 3 da mental, 3 da física e 2 da visual. Os alunos que fazem referência ao ensino fundamental como término de escolarização traziam as seguintes falas:

Você quer continuar estudando? *Sim, Ah, sei lá, eu tenho vontade de estudar, os colegas falam que é ruim, mas eu não acho isso não. Até quando? 1º grau.* A4-DF

E você quer continuar estudando? *Para algum dia ser alguma coisa na vida. Até quando? Eu tenho uma base, porque agora eu quero, ... , eu quero aprender, quer dizer, lembrar tudo o que eu aprendi, dar uma lembradinha, então, eu quero sair daqui, que tinha colegial tudo, agora só até a 4ª , quero ir para a classe comum, e depois pegar 2ª , 3ª e chegar na 4ª e depois eu vou para outra escola , terminar, igual minha irmã estava fazendo colegial já, eu quero, então quero terminar aqui até a 4ª serie e depois quem sabe continuar até a 8ª serie, eu não sei, se eu parar de novo não vou acabar.* A7-DF

Quer continuar estudando? *Eu quero. Até quando? (cito os itens). Até a 8ª.* A19-DM

Você gostaria de continuar estudando? *Quero, porque eu, vai ter um dia que eu vou ter um futuro, ter um serviço. Até quando? Até a 8ª serie.* A21-DM

Você gostaria de continuar estudando? *Sim, porque é bom.*  
Até quando? *Na 1ª série.* A24-DM

Você quer continuar estudando? *Sim, porque gosta, mas quer estudar à noite.* Até quando? *20 anos, no ano 2000 estudar à noite para trabalhar.* A 30-DA

Você quer continuar estudando? *Sim, aprender tudo, conhecer palavras, aprender o que acontece no mundo.* Até quando? *Mais 7 anos continuar.* A31-DA

Você quer continuar estudando, até quando? *Sim, dão risadas porque a carteira é de criança, que é folgado, os amigos estão no colegial, todos estão na 7ª/8ª e continua 3ª/4ª série, não pode 3ª/4ª série, 8ª para frente continuar, continuar até 8ª série.* A35-DA

Você quer continuar estudando? *Ai, bom eu (ri) Bom, até na 4ª eu vou fazer aqui, daí a gente vai ver lá perto da minha casa, só que eu to querendo parar, imagine se aqui está sendo difícil, imagine em outra escola, as professoras não vai ter paciência, já vai querer que é... começar com brutalidade, então eu vou fazer a 4ª série aqui e depois eu vou vê.* Você vai fazer até a 4ª série e depois vai pensar?

É. A38-DV

Foram considerados, na categoria sobre ensino fundamental, desde os alunos que indicam que irão até a 8ª série, até aqueles que indicam ir até uma parte do ensino fundamental (1ª série, mais 7 anos etc.). A idade desses alunos varia entre 14 e 19 anos e todos apontam a importância do ensino e da escolarização. O aluno 21-DM afirma que pretende estudar para ter um “futuro, ter um serviço”. No aluno, há



esperanças de uma expansão em suas possibilidades através da escola. Ora, não seria esta a função da escola? Não deveria a escola ser, conforme diz Perrenoud (2001),

um sistema de ação, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, assim como suas atitudes, suas representações, seus gostos. É um sistema que pretende instruir, exercer uma influência. [...] A partir do momento em que pretendemos intervir, mudamos a configuração das causas (p. 19).

É preciso que a escola tenha uma atuação determinante no desenvolvimento de seus alunos. Afinal, em qual outra instituição passamos mais de 15 anos de nossas vidas? Não estamos desconsiderando que esses alunos, sujeitos desta pesquisa, são alunos com deficiência, o que poderia sugerir um outro quadro de dificuldades e, portanto, eles estariam menos sensíveis à ação da escola. Será mesmo? Ou não seria exatamente ao contrário? Perrenoud (2001) afirma:

Por definição, diferenciar é não dedicar a todos a mesma atenção, o mesmo tempo, a mesma energia. [...] Para enfrentar as dificuldades de uma criança, muitas vezes é preciso sair dos caminhos conhecidos, distanciar-se do programa e da didática, para reconstruir suas noções básicas, inculcar-lhe confiança, reconciliá-la com a escola. Às vezes, diferenciar é assumir riscos, afastar-se da norma (p. 44).

Não deveria ser assim em relação ao uso da LIBRAS pelo aluno surdo? O braille para o cego, os recursos específicos para o deficiente físico, o tempo de aprendizagem para o deficiente mental? Diferenciar para atender às necessidades de cada um e para oferecer, concretamente, possibilidades reais de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Leontiev (1991), “colocar estas crianças em condições adequadas ou utilizar métodos especiais de ensino, [leva] a progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso” (p. 59). Este é o papel da educação especial e o que está preconizado pelo ensino inclusivo; a escola deve oferecer respostas educativas a todas as crianças, inclusive aos deficientes.

A categoria 1.3, profissionalização, é indicada por 7 dos 43 alunos (16,2%), sendo que 5 alunos da área de deficiência física se colocam nessa posição, fato curioso, uma vez que, no eixo anterior, quando perguntamos sobre a profissão após terminar os estudos, 7 dos 10 alunos dessa área citam profissões de nível superior,

como médico, veterinário, dentista, auditor etc. Na área de deficiência auditiva, 1 aluno aponta a profissionalização como a expectativa de dar seqüência ao seu processo de formação, o que também revela 1 na área de deficiência mental.

Você quer continuar estudando? Por que? Sim, porque é legal. Até quando? (cito os itens). Profissão. A2-DM

Você quer continuar estudando? Sim, porque é legal. Até quando? (cito os itens). Profissão. A5-DF

Você quer continuar estudando? Quero, porque eu acho legal, gostoso, 5 anos eu estava estudando lá na Unesp, daí eu parei e não estudei mais e daí minha mãe arrumou aqui. Até quando? Até o fim agora. E o que é o fim?(cito os itens) Aprender uma profissão. A8-DF

Você quer continuar estudando? Olha, gosta de estudar ninguém gosta, quero para quando eu sair daqui ter um diploma para conseguir um emprego, porque sem emprego hoje não é nada, não é verdade? A12-DF

Até quando você quer continuar seus estudos? É difícil, heim?! acho que para mim estudar ai se eu procurar um servicinho ai para mim trabalhar, aprender, até estudar primeiro e depois trabalhar. A15-DA

Esses alunos fazem referência à questão do aprimoramento ou aprendizagem de uma profissão como uma alternativa após o término da escolarização. O aluno A15-DA menciona a possibilidade de encontrar um “servicinho”, como se fosse “natural” a restrição de suas chances e oportunidades, e assim evidencia “essa população que sofre todas as conseqüências da exclusão social, a desesperança e a construção de

uma identidade em que se acentua ainda mais a incompetência como característica básica” (Tomasini, 1998, p. 128).

A fala de todos os alunos denuncia o caráter contraditório de suas vivências na escola, a esperança de transformação da precariedade de suas vidas através da preparação e do acesso ao mundo do trabalho, “*porque sem emprego hoje não é nada*”(A12-DF).

Na categoria 1.3, foi classificada a fala de 7 alunos (16,3%), sendo 5 área de deficiência visual e 2 da auditiva. As respostas dos alunos faziam referência a aspectos relacionados com a continuidade e aprimoramento de sua formação, no ensino médio ou superior.

Quer continuar estudando? Até quando? *Sim, tem muitas pessoas e precisa trabalhar, até terminar o colegial.* A17-DA

Você quer continuar estudando? *Sim, para trabalhar, ter carro, ser importante. Até quando você quer continuar seus estudos? Até o 3º colegial.* A16-DA

Você quer continuar estudando? *Ah, eu vou, fazer tudo. Por que? Para ir bem na vida. Até quando? Terminar até o 3º colegial.* A41-DV

Gostaria de continuar estudando? *Gostaria de continuar. Por que? Para ter maiores conhecimentos, adquirir mais conhecimentos. Até quando? Ah, aí, pretenderia fazer uma faculdade.* A42-DV

Aos alunos com deficiência visual, a trajetória escolar parece estar garantida dentro do sistema de ensino; apesar de todas as dificuldades enfrentadas, da necessidade de recursos específicos e diferenciados, ainda é, dentro das categorias de deficiência, a área que melhor tem conduzido o ensino especial.

As outras áreas enfrentam problemas de maiores amplitudes. Em tese, não se justificaria o limite e a dificuldade de escolarização do aluno com deficiência auditiva e física, uma vez que os recursos poderiam responder adequadamente às suas necessidades educacionais, se considerarmos que não há, necessariamente, déficits cognitivos intrinsecamente ligados a essas áreas citadas. Diferentemente da área de deficiência mental, que lida com o déficit cognitivo, o que poderia explicar o não-acesso desse aluno à vida universitária.

No entanto, o que mais nos chama a atenção é o fato de esses alunos “revelarem-se personagens vitimizados, dado a falta de atenção, de vontade política e de articulação entre recursos ambientais e científicos” (CHAMMÉ, 1997, p. 335). O limite parece-nos, estar instalado não nos alunos ou nas suas condições primeiras, mas no próprio sistema de ensino, que homogeneiza o conhecimento e trata como igual aqueles que são diferentes.

Claro que estamos falando de representações sociais, ou seja, a forma como o aluno percebe o seu cotidiano escolar e as suas possibilidades, porém é “quando elas [as pessoas] estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas” (GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 2000, p. 20).

Nesse sentido, como já mencionamos repetidas vezes, esses alunos deveriam, através da escola, estar tendo oportunidades do “aparecimento de novos modos de raciocínio abstrato e generalizado no processo de aprendizagem”(Kostiuk, 1991, p. 28). E, infelizmente, não podemos dizer que isto esteja circunstanciado às classes especiais e aos alunos com deficiência. A prática pedagógica “percorre infinitas relações que constituem um campo de forças atravessado predominantemente pela política educacional” (Machado, 1994, p. 83).

Em relação ao conhecimento sobre classe especial, também foco de estudo neste eixo temático, encontramos o seguinte resultado:

Tabela 9-A- Frequência e porcentagem das respostas dos alunos, geral e por deficiência, acerca de seus conhecimentos sobre educação especial

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	TOTAL	%
2.1-Sala comum	0	1	0	1	2	4,6
2.2-Sala para deficientes	4	4	1	7	16	37,3
2.3-Alunos c/ dificuldades	0	3	4	1	8	18,6
2.4-Não sabe	6	2	7	2	17	39,5
<b>TOTAL</b>	10	10	12	11	43	100

Como podemos verificar na tabela, a categoria que apresenta maior frequência é a categoria “Não sabe”: 17 dos 43 alunos (39,5%) não sabem o que é a classe especial ou possuem um conhecimento incorreto. As áreas de deficiência auditiva e mental são as que estão mais representadas nesta categoria, 7 dos 12 alunos com deficiência mental e 7 dos 10 alunos surdos entrevistados. Na área de deficiência física, 2 dos 10 alunos e, na área de deficiência visual, encontramos 2 alunos que dizem não ter conhecimentos sobre classe especial.

Você sabe o que é a classe especial? Não. Você sabe como é a classe especial? Não. Você sabe qual é a diferença entre uma classe comum e uma classe especial? Ah, isto aqui. A classe que você estuda ela é especial ou comum? Ah, especial. E o que ela tem de diferente das outras classes? Ah, eu gosto. A1-DM

Você sabe o que é a classe especial? Sei. Como é a classe especial? É para ler e aprender. Ela é diferente da classe comum? Não. O que é classe comum, sabe o que é? Não. A2-DM

Você sabe o que é classe especial? É, a M. sempre fala. Você saberia dizer como é a classe especial? Não. A8-DF

Você sabe o que é classe especial? Não. Sabe como é a classe especial? Não sei. Você poderia estudar numa classe comum, uma classe normal da sua escola? *Eu gosto de estudar numa classe comum porque eu sou rápida, aprendo as coisas que são ensinadas, eu não vejo dificuldade.*

A13-DF

Você sabe o que é classe especial? Não. Você saberia dizer como é a classe especial? *Para brincar, conversar com amigo, fico feliz, gosto.* A16-DA

Você sabe o que é classe especial? Sei. Como é uma classe especial? (fica pensativo). Quem é o aluno que estuda na classe especial? *Quem vai bem.* E na classe comum? Não sei. E você acha que poderia estudar numa classe comum? *Comum? Posso esse ano. por que? não sei.*

A25-DM

Você sabe o que é classe especial? Não. (de acordo com a professora, não conhece o termo, ou seja, não liga o conceito `a terminologia). Saberia dizer como é uma classe especial? Não. você poderia estudar numa classe comum? *Gostaria de estudar.* A30-DA

Como vemos pelo relato dos alunos, eles parecem não ter claras as diferenças entre classe comum e classe especial e o funcionamento ou função desta. Parece-nos bastante grave que praticamente a metade dos alunos entrevistados não saiba o que significa o próprio recurso do qual é usuário. A fala do aluno A25-DM é muito interessante, porque revela o seu entendimento sobre a classe especial, é uma classe para “*quem vai bem*”. Parece sugerir que a classe especial é um prêmio.

Na tabela 9-A, verificamos que a categoria que faz referência a classe especial como uma sala para alunos com deficiência é indicada por 16 dos 43 alunos (37,3%). Para 7 dos alunos de deficiência visual, 4 da deficiência física, 4 da área de deficiência auditiva, e apenas um aluno da área de deficiência mental, essa é a compreensão acerca da classe especial.

*A classe especial. O que é? classe especial quer dizer, classe de deficiência. Dos alunos deficientes? É, dos alunos deficientes como eu, como o D. Você poderia estudar numa classe comum? Se eu não fosse desse jeito como eu sou, né? Que jeito? Assim, deficiente essas coisas, se eu andava eu poderia estudar numa classe comum.. Deixa eu entender melhor, se você andasse, você poderia estudar numa classe comum? Poderia. Então o que impede você de estudar numa classe comum é o fato de não andar? É, não andar.*

A6-DF

*Classe especial é...acho que é para deficiente, acho que é assim a classe especial. Você acha que poderia estudar numa classe comum? Não, acho que não...Ou nunca pensou nisto? (fica pensativo). Eu acho que não.. A15-DA*

*Você sabe o que é classe especial? Sei, uma classe com aluno deficiente, que tem problema na cabeça, nos braços, nas pernas. E uma classe comum você sabe o que é? Sei. E o que é? Uma, criança normal. E você acha que poderia estudar numa classe comum? Poderia. A20-DV*

*Sei, classe especial, é uma escola. Como assim, quem estuda nesta classe especial? Alunos deficientes. Você*

poderia estudar numa classe comum? *Não, eu gostei daqui.*  
E aqui não tem classe comum? *Não.* A22-DM

Você sabe o que é classe especial? *Sim* Como é a classe especial? *é bom para treinar para depois ir estudar com ouvinte, ouvinte ajuda, mostra o que tem que fazer, tem bastante amigo ouvinte que estuda.* Você poderia estudar numa classe comum? *Sim.* A35-DA

As falas dos alunos demonstram que relacionam a classe especial à deficiência, passando a visão de deficiência congruente com uma abordagem funcional ou patológica, que localiza a deficiência no aluno, na falta ou no limite que está aparente.

Isto pode ser observado no depoimento dos alunos A6-DF e A20-DV, que colocam a questão do andar ou a deficiência nos braços e pernas como fator definidor para ir ou não estudar numa classe comum. O aluno A22-DM, que aparenta saber a quem se destinam as classes especiais, diz não poder estudar numa classe comum, porque não há essa classe na escola.

Muitas são as idéias que passam no pensar desses alunos e que vão construindo suas representações. A representação da classe especial como uma classe que atende alunos com deficiência está condizente com os objetivos preconizados pela educação especial e pela função que deveria assumir essa modalidade de ensino, no sistema educacional.

A década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9694/96 – e da Declaração de Salamanca, principalmente, vem veiculando um novo paradigma frente à educação especial e ao papel que deveria cumprir no sistema de ensino. No entanto, essas idéias ainda não estão incorporadas no cotidiano da escola, uma vez que o sistema educacional não é um sistema inclusivo.

Mesmo assim, encontramos 8 alunos (18,6%) que identificam a classe especial como uma sala para alunos com dificuldades para aprender, alguns o fazem frente às alternativas colocadas pela entrevistadora, mas não podemos deixar de comentar que esse procedimento também foi realizado com outros alunos, cujas opções ficaram



circunscritas e relacionadas à deficiência. Portanto, consideramos que não foi essa interferência que influenciou a resposta do aluno.

Na área de deficiência mental, 4 consideram que a classe especial é uma sala para alunos com dificuldades de aprender, 3 alunos da área de deficiência física e um aluno da deficiência visual.

Você sabe o que é a classe especial? *Sim. Como é a classe especial?* *Ah, (pergunto os itens que constam nas categorias). É essa aí. Alunos que tem dificuldade para aprender?* *É. (converso com ele sobre o que é classe comum e checo que ele sabe o que é ).* Você poderia estudar numa classe comum? *Sim, poderia.* A3-DM

*Classe especial, é uma classe assim.... sei mais ou menos. Conta o que você sabe. Para gente deficiente assim, são mais diferentes do que os outros que são normais, igual eu assim, eu acho. E você acha que são alunos que tem dificuldades para aprender ou são alunos deficientes?* *Ah, dificuldades de aprender. Você poderia estudar numa classe comum?* *Sim, eu vejo tanto assim aqueles que aprendem na classe especial para depois ir na classe normal.* A4-DF

*O que eu sei é que a classe especial é assim, o aluno tem dificuldade, ele entra na classe especial, a professora vê a capacidade do aluno e dá o livro, e vê se ele tem capacidade para 4ª, dá livro da 4ª, então, a classe especial é assim, você chega na classe, como é que eu posso falar, se está bem ela passa para classe normal, se ele não está, ele continua, é isso que eu sei. Você poderia estudar numa classe comum?* *É, eu acho que eu poderia se... eu sou um pouquinho lento, mas está valendo.* A12-DF

Você sabe o que é classe especial? Sei. O que é? (cito as alternativas contidas nas categorias). Aprender. Alunos com dificuldades para aprender? É. Você sabe o que é uma classe comum? Para os normais. E você poderia estudar numa classe comum? Podia. A19-DM

*Sei, é uma classe que dá para acompanhar os outros e nas outras não dá, terminou, terminou, eu era atrasado na escola normal. Então, na classe especial, você tem mais tempo para fazer?* Tenho. Então que aluno estuda na classe especial? Para poder aprender. Mas, é uma sala como outra qualquer, ou para alunos com deficiência, ou com dificuldade de aprender? Ai tem dois com dificuldade de aprender, o A e o J, e o E. Você poderia estudar numa classe comum? Poderia. A21-DM

*Classe especial, Ah, também tem ajudado bastante, também tanto a gente faz algum trabalho escolar, quando a gente tem alguma dificuldade, a gente vem aí e elas ajudam também, classe especial é muito bom. E como é a classe especial?* A classe especial, assim, olha eu não sei muito bem explicar. Ela é igual à classe comum, tem alguma diferença? Não tem tanta diferença não, como é lá, é na classe especial também, mesma, quase a mesma coisa também. Qual a diferença, então? Por que uma chama especial e a outra comum? A diferença, a classe especial é tudo especial para gente, o que eu penso assim, é que se a gente tem alguma dificuldade, ajuda a gente, né, um atendimento mais diferente. E qual aluno estuda na classe

especial, qualquer aluno? Ah, eu acho que o aluno que tem um problema assim. A42-DV

Nessas falas, parece que os alunos não estão centrados na questão da deficiência e sim na questão da aprendizagem ou da dificuldade para aprender, o que muda o foco de interpretação sobre o papel da educação especial.

Possibilita vencer a barreira do diagnóstico médico para focar o campo pedagógico, do fazer pedagógico e da busca de respostas educacionais para o desenvolvimento escolar do aluno com deficiência. Permite a compreensão de que o limite não é biológico, embora ele exista, mas o limite maior é a falta de “uma política de educação que considere, respeite e promova o acesso dos deficientes à educação que eles necessitam e a qual, como cidadãos têm direito” (PADILHA, 2001, p. 38), mesmo que para isso seja necessário o uso de recursos, métodos, técnicas específicas; o importante é possibilitar o avanço do aluno e a apropriação de novas formas de conhecimento e ações.

O olhar da educação especial sobre o fenômeno da deficiência não pode se pautar numa visão clínica e biológica do aluno, pois isso desloca o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à educação (COLLARES E MOYSÉS, 1992). O olhar educacional se diferencia substancialmente do olhar médico e clínico e é exatamente esta a maior riqueza a ser explorada, o olhar de caleidoscópio que nos permite apreender diferentes dimensões de um mesmo problema.

Considerar, logicamente, o olhar clínico e médico para, junto com a avaliação pedagógica, buscar caminhos para a aprendizagem do aluno e não apenas buscar justificativas para a não-aprendizagem. Ou seja, enfatizar o olhar pedagógico e não médico, não tomando como referências as práticas clínicas da saúde: afinal, a forma de atuação médica e pedagógica são incessantemente diferentes. No entanto, Padilha nos lembra: “não é possível [...] encontrar instrumento adequado, se continuamos no modelo médico; se continuamos tomando como pressuposto que a deficiência é ser menos, é ser falta; se persistimos nas explicações apenas no campo biológico” (2001, p. 39).

A tabela 9A mostra também que 2 alunos (4,6%), um da área de deficiência física e um da visual, consideram que a classe especial é uma sala como qualquer outra.

Você sabe o que é a classe especial? Não, classe especial não. E você saberia dizer como é a classe especial? Não sei. E classe comum, você sabe o que é? Classe comum é uma pessoa que estuda numa classe como a gente, só que estuda na classe comum e tem vez que é muito difícil estudar numa classe comum. Você acha que poderia estudar numa classe comum? Agora neste momento eu não posso, porque tenho muito tempo aqui no B. E porque neste momento não pode? Porque se eu sair daqui e eu não se acostumar em outra classe. A 10-DF

Como é a classe especial? Ah, gostosa. Como assim, gostosa? A classe especial é o mesmo que as outras. Mesmo jeito? É. Então, por que chama classe especial? Ah, não sei! Mas não tem nada de diferente? Não. É uma classe que estuda alunos comuns também, como todos os outros? É. Então você poderia estudar numa classe comum, normal? É. A41-DV

Nos dois casos, podemos perceber que os alunos não diferenciam classe especial e classe comum, de modo que para eles é como se os serviços fossem os mesmos. Isto poderia ser visto de forma positiva, como se as modalidades de ensino especial estivessem sendo incorporadas de maneira natural no contexto escolar, porém um olhar mais apurado pode nos remeter a outra análise. Na verdade, parece-nos que o aluno está alheio ao que acontece na escola e não diferencia modalidades substancialmente diferentes. O aluno não tem consciência das conseqüências, para sua trajetória escolar, do uso de uma ou outra modalidade de ensino.

Machado (1994), em um trabalho desenvolvido no interior de uma classe especial para alunos identificados como deficientes mentais, aponta alguns entraves dessa modalidade de ensino, inclusive pode perceber, que mesmo na classe especial, o processo de aprendizagem vai se diferenciando e acontece um processo camuflado de exclusão idêntico ao da classe comum: “os especiais que vão ficando para trás, os especiais que caminham e os especiais adiantados” (p.15). Nesse aspecto, nada se diferencia e, portanto, a leitura que o aluno faz de uma ou outra modalidade de ensino não pode ser diferente.

Se a classe especial cumpre papel equivalente ao da classe comum, como justificar a sua existência? Machado (1994) também aponta a percepção dos alunos em relação à classe e um deles chegou a comentar: “eu achava que a classe especial era uma 1<sup>a</sup> série que durava para sempre”(p.15). Ou ainda, anunciavam, “em tom agressivo e bem-humorado, que tudo é ruim, nada presta” (p.17).

Certamente, o problema não está na classe especial em si, mas na forma como é apreendida a diferença no interior da escola e na “cristalização que acontece no cotidiano da escola pública [que] não é monopólio das classes especiais” (MACHADO, 1994, p. 83).

Em síntese, neste eixo temático 5, estudamos a questão da escolarização do aluno e seu conhecimento sobre classe especial. Pudemos apreender um conhecimento bastante simplista, sem grandes interpretações ou argumentações. As representações dos alunos se apresentam pouco sofisticadas, presas ao conhecimento do senso comum, embora suas enunciações sejam extremamente significativas e apontem os descaminhos da escola pública, inclusive no que se refere ao acesso, por esses alunos, de conhecimentos científicos, provenientes dos universos reificados.

## **EIXO TEMÁTICO 6**

### **RECURSOS E AÇÕES NECESSÁRIOS PARA O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Nesse eixo temático, buscamos investigar como o aluno tem visto e compreendido o atendimento que recebe, o que poderia nos dar a dimensão do funcionamento dos serviços especiais e das necessidades para sua melhoria. Aqui esperamos encontrar o específico do especial, ou seja, quais são os recursos ou apoios necessários para o desenvolvimento escolar desse aluno que poderiam garantir um melhor funcionamento da educação especial.

Apesar de todo o discurso democrático que permeia a educação especial, de ampliação e igualdade de oportunidades, carecemos de uma política nacional, que defina com clareza as condições que serão dadas para o sistema educacional, frente ao trabalho educacional com esses alunos. Na verdade, de acordo com Da Ros (1989) “o trabalho junto aos deficientes tem assumido, ao longo do tempo, o mesmo caráter de outros tantos trabalhos de cunho social, ou seja, apenas o de uma resposta natural a uma necessidade dada” (p. 23).

Não se trata de negar ações que têm sido propostas pelo Ministério da Educação do país, mas avaliar quais as medidas que efetivamente são empreendidas no sistema público de ensino, incorporando os alunos com deficiência como parte integrante desse sistema e oferecendo recursos e serviços que poderão subsidiar seu desenvolvimento educacional, pensando na sua escolarização articulada com os outros alunos da escola.

Omote (1989) atenta para o perverso papel de estigmatização que os serviços especiais podem estar cumprindo, segregando seus usuários e generalizando suas necessidades, uma vez que muitas delas podem ser supridas através dos serviços prestados à maioria da população. Chama a atenção, também, para o fato de que

o uso generalizado e indiscriminado de recursos especiais com pessoas deficientes pode funcionar como um intenso e eficiente processo de

socialização delas no papel social de deficientes e operar também como um processo de invalidação social delas [...] e pode levar as pessoas deficientes a desenvolverem limitações, na medida em que passam a depender cada vez mais desses recursos especiais, os quais nem sempre estão disponíveis, além de exacerbar e evidenciar a natureza especial dessas pessoas (p.15)

Nesse sentido, os recursos especiais de ensino devem ser utilizados com critério e quando necessário, uma vez que “quanto mais se recorre a procedimentos especiais (currículo, materiais, técnicas, etc) [...] menos “normal” é a aparência do processo” (FERREIRA, 1993, p. 69), assim como também não podemos descartar que outros alunos, e não apenas os deficientes, podem ser beneficiados com alguns recursos usados com exclusividade em educação especial. Kassar (1995) adverte:

O “especial” acaba sendo analisado como uma questão que encontra um fim em si mesmo, ou melhor: as questões especiais são analisadas somente dentro de seu próprio contexto, como estas se “auto-explicassem” (p.23).

O estudo desse eixo temático pode trazer-nos a percepção do aluno em relação aos recursos de educação especial, se são necessários procedimentos ou recursos específicos, quando eles são necessários ou se existem problemas que devem ser tratados de forma geral, uma vez que a educação especial deveria ser parte integrante da educação comum.

Assim, para o estudo desse eixo, levantamos as seguintes categorias:

**1- Maiores investimentos na educação** – as respostas estão centradas no entrosamento entre educação comum e especial, e a melhoria da política educacional global trará benefícios `a educação especial.

**2- Maiores investimentos na área de educação especial** – respostas centradas na especialidade, na ação isolada da educação especial, enfatizando aspectos como recursos, equipamentos, formação específica, equipe multiprofissional etc.

**3- Não sabe o que poderia melhorar**

**4- Está bom assim.**

Para compor este eixo temático, foi perguntado ao aluno se ele achava que a escola poderia ser melhor e como ela poderia melhorar. As respostas dos alunos, após a tabulação dos dados, apresentaram os resultados contidos na tabela 10.

Tabela 10- Frequência e porcentagem das respostas dadas pelos alunos, geral e por deficiência, em relação aos recursos necessários para a educação especial

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	TOTAL	%
<b>1-Investimentos na educação</b>	3	6	6	6	<b>21</b>	<b>48,8</b>
<b>2-Investimentos específicos em EE</b>	1	0	0	0	<b>1</b>	<b>2,3</b>
<b>3-Não sabe</b>	3	1	4	3	<b>11</b>	<b>25,6</b>
<b>4-Está bom assim</b>	3	3	2	2	<b>10</b>	<b>23,3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Pela tabela, observamos que a melhoria na escola como um todo é a categoria que apresenta maior frequência, apontada por 21 dos 43 alunos entrevistados (48,8%). Desses 21 alunos, 6 são da área de deficiência mental, 6 da visual, 6 da deficiência física e 3 da área de deficiência auditiva. Os alunos se reportam aos seguintes aspectos:

*É, parque, brinquedo. A2-DM*

*Acho bom porque a gente vem estudar, tem os colegas. Você acha a escola boa, mas você acha que ela poderia melhorar em alguma coisa? Poderia. Em que? Assim, em educação, bastante estudo, porque a gente não conhece bastante assunto, negócio do governo, isto é de agricultura, porque a gente não sabe e ai a gente fica sabendo o que é certo ou errado. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Que aqui é muito bom, gostoso ficar aqui, ainda mais que a gente pode se misturar com a turma dos normais, poder conversar, bater papo, é legal, gosto bastante. A4-DF*

*Oh, poderia e ainda pode. Que nem a gente ajuda na limpeza, a maioria da escola ajuda na APM, a APM manda a*



*contribuição, o papelzinho, essas coisas lá, e a escola pega, nós dá ali, é dez real, cinco real, um real para escola . E aqui na sua escola, onde poderia ser melhor? Sabe onde ela poderia mudar? As kombi da prefeitura, sabe? O G. que leva as pessoas daqui, a kombi dele é particular, então, ele tem a kombi dele nova, com motorista dele, do A . também. A outra kombi lá só tem banco na frente e o banco melhor, o cinto não segura e na kombi tem 3 pequenininhos, mais a mocinha para ajudar e acho que deveria melhorar isto daí, nós chega a escorregar, não escorregar completo, mas eu já sentei, sentei umas 2 ou 3 vezes já. A7-DF*

*Poderia. mais cheia de gente, poderia ter um monte de coisa, deixa eu ver, poderia ter mais coleguinhas para brincar, coleguinha, e tipo tem as coisas para fazer, um monte também, quebra-cabeça, letras que eu faço com as minhas irmãs que fica pendurado na parede. A8-DF*

*Ah, poderia viu. E no que ela poderia ser melhor, você sabe dizer o que falta na escola? Ah, falta muita criança para chegar ainda porque não tem vaga e falta um monte de coisa. A10-DF*

*Melhor, podia. Como? o que? Todo mundo ajudar a limpar a escola, obedecer, respeitar. Isso você acha que ajudaria a escola a ser melhor? Podia ser. A19-DM*

*Melhor. aprender melhor, mais português, história, ciências pouco, português, matemática, aprender mais, não liga para as outras. A31-DA*

*Agora está chato, estuda ba-ba-ba, melhor estudar na escola de ouvintes, agora tudo igual, igual, igual.*

A 34-DA

*Poderia, né. Em que? Em que? É, em que, como ela poderia ser melhor? É que agora está tendo muita paralisação, é o governo deveria dar mais dinheiro para as professoras para não ter paralisação, os alunos fica sem estudar por causa disto, e isso é errado .A36-DV*

*Ah, poderia. Como? Se o governo ajudasse, né, dar mais dinheiro, coisas assim. E daí, o que poderia ter na escola que seria mais legal? Video-game, poderia ter sala de computação. A41-DV*

Alguns alunos comentam melhorias que nos remetem para questões políticas abrangentes e que trazem conseqüências para o cotidiano da escola, tais como as greves, a falta de verba, aumento de vagas etc. Outros alunos pensam numa escola melhor, pintando, não bagunçando, respeitando um ao outro.

Outros, ainda, como o aluno A7-DF, que comenta a contribuição para APM (associação de pais e mestres) e se refere, também, à precária condição do transporte, o desrespeito com esses alunos deficientes. Segundo ele, ao mesmo tempo em que se oferece o serviço, não há a preocupação com a qualidade.

O aluno A8-DF remete sua fala à questão dos materiais na sala de aula. Importante notar que não cita algo específico ou de difícil acesso, mas materiais básicos, como quebra-cabeça e letras. É muito interessante observar como o aluno vive o dia-a-dia na sala de aula, sentindo e percebendo algumas dificuldades que interferem na dinâmica da escola.

Todas as falas são extremamente ricas e mereceriam comentários específicos que extrapolam, inclusive, o limite deste trabalho. Contudo, não há como não apontar a precária condição do ensino e a falta de condições básicas para o desenvolvimento

educacional. Indiscutivelmente, a nossa luta deveria ser por uma escola de qualidade para todos, como preconizado pelo princípio de inclusão.

No limite, como bem apontado por esses alunos, as nossas dificuldades não estão apenas circunscritas ao âmbito das especificidades, mas referem-se à educação, na busca de uma nova escola, o que, conseqüentemente, também haveria de trazer melhores condições para os alunos com deficiência.

De acordo com Mantoan (2001), esse movimento estaria no âmago do movimento para uma escola inclusiva, através da modificação de conceitos e posicionamentos e , mais do que isto, para “reconstruir os fundamentos e a estrutura organizacional das escolas na direção de uma educação de qualidade para todos remete, igualmente, a questões específicas, relacionadas ao conhecimento do objeto ensinado e ao sujeito que aprende” (p.53). Uma escola capaz de conviver com a diversidade e atender as necessidades educacionais específicas de cada aluno, sejam elas quais forem.

Em contrapartida, temos 11 alunos (25,6%) que dizem não saber em que a escola poderia melhorar: são 3 da deficiência auditiva, 3 da física, 2 da mental e 2 da visual. Também podemos observar 10 alunos (23,3%) que consideram que a escola está bem, está bom desse jeito, e não dão nenhuma sugestão de melhoria, sendo que 3 dos 10 alunos entrevistados da área de deficiência auditiva consideram que está bom, fato curioso, uma vez que sentem a inadaptação curricular na parte da linguagem e não conseguem relacionar este aspecto com melhorias na escola. Encontramos 3 alunos da área de deficiência física, 2 alunos na de deficiência mental e 2 na área de visual, que também consideram que a escola está boa. Se somados os dados, teremos 21 alunos (48,9%) que não apontam melhorias ou necessidades de modificação da escola.

*É bom. Podia ser melhor? É. Em quê? Menos. Menos o quê? Ah, não sei., não. Menos o que você queria? Menos lição? Não, tá bom assim. A1-DM*

*Bom, a escola né, eu gosto daqui eu vou continuar estudando aqui. E você acha que a escola poderia ser melhor? Não, to satisfeita. A6-DF*

*Bom, por enquanto não sei, para mim está bom assim. A9-DM*

*Bom, aqui eu acho assim, tá bom do jeito que tá A11-DF*

*Tá bom. A16-DA*

*Não sei. é boa essa aqui, está bom. A17-DA*

*Ah, é boa, às vezes a gente acha chato, mas é legal. Você acha que ela poderia ser melhor em algumas coisas? Ah, eu acho que não. Tá bom assim? Tá bom assim. A37-DV*

*Você acha que a escola está boa assim ou tem alguma coisa que você acha que poderia melhorar? Não. Acha que está bom assim? Tá. A40-DV*

Pelas falas, os alunos parecem estar satisfeitos com a escola ou não possuem idéia de como poderia ser melhorado o espaço educacional. Como apontamos anteriormente, 48,9% dos alunos não estariam percebendo necessidades de modificações na escola. No entanto, é preciso analisar com cautela essas falas, uma vez que, particularmente, consideramos esse dado bastante grave.

Primeiramente, esses relatos devem ser encarados com restrição, uma vez que os alunos podem não ter clareza da variedade de recursos existentes, sejam técnicos, clínicos, tecnológicos ou metodológicos, que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem e, ainda, não ter conhecimento de que os investimentos na educação

pública são provenientes dos impostos pagos pelos trabalhadores e são esses investimentos que irão garantir, na prática, o discurso da democratização do ensino, pois somente um tratamento desigual poderá ampliar e igualar as oportunidades educacionais de todos os alunos recebidos pela escola pública, inclusive os deficientes

Para Minayo (2000), “as representações sociais não são necessariamente conscientes. [...] Por isso mesmo, nelas estão presentes elementos tanto de dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo (p.109). Se nos remetermos à visão marxista, a formação da consciência sofre a determinação pela base material e emana das relações sociais concretas e contraditórias entre as classes sociais.

Isto poderia nos revelar por que esses alunos consideram satisfatória a escola que freqüentam? Levantamos como hipótese analítica a própria percepção que possuem de seus direitos e de suas possibilidades. Talvez o fato de estarem numa escola seja visto como um benefício e que, devido à pobreza de suas oportunidades, não possuam idéia das infinitas possibilidades pedagógicas das quais poderiam se beneficiar, seja no que se refere às condições físicas da escola, seja no que se refere à parafernália tecnológica existente. Por falta de conhecimento, para eles, está bom assim.

Se nos remetermos para a análise de Chammé (1997), poderíamos dizer o mesmo que ele, que essas enunciações revelam “personagens vitimizados” (p.335). Na verdade, não pode estar boa uma escola que não proporciona ao seu aluno as condições necessárias ao seu desenvolvimento, que falha desde o plano político-educacional até a prática pedagógica no contexto da sala de aula. Mas, o aluno não tem consciência disso, mesmo porque as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na idéia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito.

Encontramos, também, 1 aluno (2,3%), da área de deficiência auditiva, que considera serem necessários maiores investimentos financeiros e de infra-estrutura em educação especial.

*Português melhor, português com Libras melhora.*  
(professora comenta que só querem aprender com Libras).  
A33-DA

Esse aluno aponta um aspecto bastante importante na educação de alunos surdos. Muitos autores têm se debruçado sobre esta questão e apontam a função da linguagem como uma função “organizadora e planejadora do pensamento”. Nesse sentido, a linguagem interfere definitivamente no desenvolvimento cognitivo da criança e, portanto, a escola teria que oferecer aos alunos surdos a possibilidade do uso da LIBRAS como a língua natural do surdo, “responsável pela mediação e ressignificando a construção do trabalho com a segunda língua, a escrita do português” (SILVA, 2001, p. 34 e 37).

Em síntese, de acordo com os dados apresentados pelos alunos nos eixos temáticos estudados e com a nossa análise, podemos afirmar que as representações dos alunos estão bem próximas de suas vivências na escola, das percepções do senso comum e, inexpressivamente, são influenciadas por um saber proveniente do universo reificado. O conhecimento é restrito e a escola mantém as mesmas percepções comuns das relações cotidianas, estabelecidas fora do contexto educacional.

Um questionamento há de ser feito: onde está a educação? Qual a dimensão da pedagogia? Ousando ir na direção oposta das discussões atuais sobre a sobrevivência ou não da pedagogia, poderíamos dizer que, contraditoriamente ao que se diz, o que nos falta é exatamente o saber pedagógico. A pedagogia está ausente das escolas, da mesma forma que a querem ausentar dos cursos de formação. Os pedagogos não existem mais, embora sejam formados em pedagogia. Na educação especial, isso é patente e nos salta aos olhos; o que sabemos e o que passamos para os nossos alunos é a percepção da deficiência clínica, médica, patológica, cuja condição não poderia ser modificada pela educação, carente de pedagogia.

Obviamente, não é qualquer ensino que serve, pois a tarefa pedagógica de desenvolvimento simbólico de nossos alunos exige uma ação planejada, planejada, ousada e que sai do senso comum, que se não se limite à transmissão do conhecimento, embora isto também seja importante, mas que seja favorecedora do

desenvolvimento de nossos alunos e de suas capacidades, sejam elas quais forem. “A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo” (KOSTIUK, 1991, p. 32). É à pedagogia que cabe este papel consubstanciado no cotidiano das escolas, através de práticas pedagógicas significativas, que permitam aos alunos saírem do estado de alienação e submissão, para um estado de autonomia e independência.

Uma prática pedagógica que permita aos alunos se constituírem como sujeitos históricos, através da apreensão dos bens simbólicos, da possibilidade de argumentar, discordar, concordar, refletir, negociar, avançar no pensamento, por mais simples que ele possa ser. A educação especial precisa avançar nos seus procedimentos pedagógicos, “é preciso que os programas de educação especial concebam esse ser simbólico como seu aluno...jogar para quê? brincar para quê? faz-de-conta para quê?” (PADILHA, 2001, p. 69).

A educação especial não pode se distanciar da pedagogia, afinal esses alunos não vão à escola para “tratarem” das suas deficiências, eles vão para a escola para aprenderem e desenvolverem ao máximo as suas potencialidades, como qualquer outro aluno. Então, o que precisamos é encontrar respostas educacionais que lhes possibilitem a aprendizagem e a pedagogia “institui-se como campo próprio de investigação para possibilitar um tratamento globalizante e intencionalmente dirigido dos problemas educativos” (LIBÂNEO, 2001, p. 47), dentre os quais, poderemos incluir os problemas dos alunos com deficiência.

A educação formal desenvolvida nas escolas deve se caracterizar como uma prática intencionalmente pensada, como um exercício de mediação emancipatória e não de dominação ou alienação. As atividades curriculares e os conteúdos de ensino são mediadores do conhecimento que devem possibilitar a emancipação humana através do processo de humanização, inserindo os alunos no mundo da cultura e do pensamento simbólico. A educação não é um processo espontâneo e não pode cair nas armadilhas do senso comum e das articulações mundiais globalizadas. Libâneo (2001) apresenta com muita propriedade as características da pedagogia, dizendo

É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características do 'ser humano'. Numa sociedade em que as relações baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. (p. 23).

As representações dos alunos são preocupantes, pois nos permitem inferir que a educação formal, desenvolvida na escola, não se caracteriza como uma prática social transformadora, capaz de influir na história dos sujeitos, resgatando-lhes a possibilidade de autonomia, independência e emancipação. Possibilidade que existe concretamente, pois essa é a essência humana. A deficiência é uma dentre tantas outras características desses alunos e não deveria impedir a integração do sujeito com a sociedade e a cultura simbólica.

O estudo das representações dos professores, realizado a seguir e como complemento para este trabalho, poderá elucidar algumas artimanhas desse complexo processo de representação social, que se dá através da objetivação e ancoragem e se transforma em verdadeiras teorias para a compreensão da realidade imediata.



### 5.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES

Neste item, apresentaremos a análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas com 23 dos 25 professores da rede pública de ensino,<sup>28</sup> vinculados à Diretoria Regional, e que estavam ministrando aulas em classes especiais ou sala de recursos, de acordo com mapeamento realizado pela pesquisadora, no segundo semestre de 1997. Dois professores não quiseram participar da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados no quadro 1, todos os professores possuem nível superior em Pedagogia, com habilitação na área correspondente a sua atuação, 22 com formação em Universidade pública e uma em Universidade privada, mas com tradição de pesquisa, conceituada tanto quanto uma universidade pública.

Esses dados são importantes em nossa análise, porque trazem a configuração geral dos professores participantes e norteiam a discussão sobre suas representações. Uma vez que todos possuem nível superior, podemos inferir que as discussões acerca de deficiência e de educação especial se fizeram presentes de forma mais aprofundada.

Certamente, ambas as universidades desenvolvem pesquisa na área, o que confere maior legitimidade ao seu ensino, considerando que é por meio da pesquisa empírica e/ou teórica que os conhecimentos podem ser confrontados, debatidos, revistos e modificados, embora isso não seja indicativo suficiente para garantir que a formação desses docentes tenha alcançado os objetivos delineados pelas universidades formadoras. Tal formação também depende das concepções presentes no meio universitário, como bem demonstra Enumo (1985).

Em seu estudo, Enumo (1985), após exaustiva coleta de dados e análise, classifica a Habilitação em Educação Especial – área de deficiência mental - do curso de Pedagogia da UNESP-Marília como fundamentada em uma abordagem social da deficiência, enfatizando o papel da audiência no processo de identificação e criação do desvio (a deficiência entre eles). Aponta essa autora “a sociedade como criadora da

---

<sup>28</sup> Lembramos ao leitor que 2 professores não concordaram em participar da pesquisa.

deficiência, através de um processo de estigmatização, que deteriora a identidade da pessoa” (p.109).

O desvio torna-se relativo, não é visto como uma qualidade presente em alguns comportamentos e em algumas pessoas; “ o fato de um ato ser desviante, então, depende de como as pessoas reagem a ele” (BECKER, 1977, p. 62). Torna-se instigante verificar as representações conceituais sobre o que é deficiência nesse grupo de professores, com esta configuração apresentada pelo quadro 1. As representações sobre deficiência constituem um dos elementos fundamentais na nossa análise, razão por que estiveram presentes no nosso instrumento de coleta de dados, por meio de questões que investigavam sobre o conceito de deficiência, a identificação e a caracterização do aluno deficiente.

Dentro do possível, tentamos manter os mesmos temas discutidos com os alunos, no sentido de buscar uma articulação temática entre o pensar do professor e o pensar do aluno. Alguns eixos foram mantidos e alguns necessitaram de outra organização, devido aos elementos diferenciados levantados pelos alunos, como demonstrado anteriormente no sistema definitivo de categorias.

Para análise das respostas dos professores, foram organizados oito eixos temáticos, que se referiam a aspectos importantes para compor as representações dos professores acerca da educação especial e da deficiência. Os eixos temáticos estão citados abaixo e, a seguir, cada um deles será detalhadamente analisado.

EIXO 1 – Conceito de deficiência e do aluno com deficiência

EIXO 2- Identificação da deficiência por outros membros da escola

EIXO 3- Capacidades e dificuldades do aluno com deficiência: gerais e educacionais

EIXO 4 - Relações interpessoais do aluno com deficiência

EIXO 5- Prática pedagógica: rotina, expectativas e avaliação do rendimento

EIXO 6 – Educação Especial: definição e importância

EIXO 7- Escolarização do aluno com deficiência

EIXO 8 – Recursos e ações necessários para o funcionamento da Educação Especial

## **EIXO TEMÁTICO 1**

### **CONCEITO DE DEFICIÊNCIA**

Assim como no estudo com os alunos, neste eixo temático 1, buscamos investigar a visão do professor em relação ao conceito de deficiência, perguntando-lhe seu conceito de deficiência, as características dos alunos com os quais atuam e quais seriam os alunos que necessitam dos serviços de educação especial. As categorias analíticas foram as seguintes:

**Concepção individual da deficiência:** a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo.

**Concepção psicossocial da deficiência:** a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos.

**Concepção interacionista da deficiência:** a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva e, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.

Essas foram as categorias utilizadas na análise das respostas dos professores, na tentativa de compreender as representações sociais que emanam do pensar daqueles que estão cotidianamente com os alunos. Os resultados encontrados com base nas respostas dos entrevistados estão sintetizados na tabela a seguir.

Tabela 11: Freqüências e porcentagens das respostas do professores, geral e por área, em relação ao conceito de deficiência.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>T</b>	<b>%</b>
<b>1-Concepção individual</b>	2	3	4	4	<b>13</b>	56,6
<b>2-Concepção psicossocial</b>	2	1	4	0	<b>7</b>	30,4
<b>3-Concepção interacionista</b>	0	1	1	1	<b>3</b>	13,0
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

De acordo com os dados, podemos observar que, de uma amostra de 23 professores entrevistados, 13 professores (56,6%) possuem uma concepção individual de deficiência, tomam como referência aspectos individuais, ou seja, relacionam a deficiência com a presença de alguma falha ou limite que levam o indivíduo a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos ou, ainda, o desvio de uma padrão social.

Apontar aspectos funcionais ou patológicos pode indicar uma analogia médica, certamente proveniente de concepções arraigadas tanto no senso comum quanto no universo reificado, ou seja, algumas concepções científicas tomam como base de identificação da deficiência apenas os aspectos biológicos ou patológicos como determinantes da deficiência. Suas explicações se fundamentam no determinante orgânico, que traz como conseqüência a dificuldade, imposta pelo limite.

Alguns professores aceitam a idéia de comparação com o normal, consideram o padrão estatístico como elemento explicativo da concepção de deficiência. O aluno é identificado como deficiente devido ao desvio de um padrão, de uma média de normalidade, por atributos individuais, inerentes ao indivíduo.

A idéia de quantitativo e de medição se faz muito presente nesta categoria, uma vez que o funcionamento do aluno é comparado com os demais colegas, tendo como referência o desenvolvimento esperado pela média, dentro de padrões estabelecidos, os quais não são questionados e são colocados como meta a ser alcançada pelos alunos desviantes.

Dessa forma, na análise desses professores, o problema individual, funcional ocasiona dificuldades e traz algumas implicações no desenvolvimento educacional do aluno. No entanto, não há por parte desses professores a referência às inadequações

do sistema educacional, que não tem conseguido incorporar em sua dinâmica o aluno com deficiência.

A transcrição de alguns trechos das falas dos professores<sup>29</sup> poderá ilustrar o conceito de deficiência com base numa concepção individualista.

*Deficiência é uma parte física da pessoa, mas essa pessoa fica com determinadas limitações. [...] mas isso não quer dizer que ele não seja capaz de fazer uma porção de coisas. Tem algumas limitações, mas não é completamente limitado.*  
P2-DV

*[...] tem o normal e o deficiente, o deficiente é diferente [...] é aquele que tem alguma coisa defasado.* P4 – DM

*A deficiência é uma perda que o indivíduo tem em relação ao padrão comum [...] é a queda que tem em relação ao comum. O deficiente auditivo [...] eles não tem padrão de moral, eles não tem esse parâmetro que nós usamos.”* P6 – DA

*Deficiente é toda aquela pessoa que difere da normalidade, que a gente fala entre aspas, que tem uma deficiência auditiva, física ou mental,, que tenha alguma falha, que já nasça com ela ou decorrente de uma doença ou uma seqüela, a pessoa passa a ter uma deficiência. É um aluno que tem várias limitações, várias dificuldades de aprendizagem, de linguagem, de percepção, sabe, e também de comportamento, então a maioria engloba todos esses aspectos, uns mais outros menos em cada área, mas são todos assim com deficiência mais de aprendizagem mesmo, de memória, de entendimento, de conteúdo de tudo que você*

---

<sup>29</sup> Os professores serão identificados com a letra P seguida da categoria de deficiência.

*imaginar que se refere ao mental. O aluno de educação especial, não são só os deficientes mentais treináveis, educáveis que eu trabalho em classe especial, mas alguns alunos também da classe comum que não são detectados como deficientes mentais e têm dificuldades de aprendizagem e mesmo de interação, de comportamento.*

*P14-DM*

*A deficiência para mim é mais uma limitação [...] limitação motora, uma limitação da área perceptiva, então, limitações.*

*P 17- DF*

*Dependendo da área não fica uma coisa muito específica, quando ele não tem condições de freqüentar uma classe comum, na parte escolar, os padrões de comportamento dele não estão adequados com a criança da classe comum.[...] Considero assim, o que tem um pouco de desvio dos padrões normais. P 18- DF*

*É uma criança que desvia do padrão de normalidade. Na minha área eu encaro a deficiência como um desvio*

*que a criança tem que ela não consegue se integrar numa classe comum. P22- DM*

É bastante clara a idéia de uma média ou de um padrão de normalidade que deve ser seguido, que deve ser atingido e, se isso não acontece, a responsabilidade é individual, é o indivíduo que não consegue alcançar ou se adaptar aos padrões socialmente estabelecidos.

O professor P18-DF inicia sua fala comentando a dificuldade de especificar o que é a deficiência em algumas áreas, remetendo à parte escolar como referência para

identificação desse aluno. Entretanto, mesmo buscando compreender a deficiência a partir do ambiente educacional, restringe a sua compreensão ao padrão da criança da classe comum.

Assim, a deficiência está localizada no indivíduo, as características de seu limite lhe são próprias e são nelas que o professor se baseia para descrever o seu aluno. Para Becker (1977), essa forma de definir o desvio “simplifica o problema” (p.56), uma vez que não traz o questionamento desses padrões, os quais são incorporados como verdadeiros, desconsiderando-se por completo o teor ideológico e social, no estabelecimento e na manutenção de determinadas regras ou padrões sociais, sejam de desenvolvimento, aprendizagem ou de comportamento. Trata-se de questão antes política que científica e, na extensão em que se ignora o caráter político da identificação e tratamento do deficiente, pode-se até inverter a relação de causa-efeito (OMOTE, 1994).

O aspecto ideológico dos signos sociais é muito bem explorado em Bakhtin (1999), que considera os elementos de interação social como determinantes no estabelecimento dos valores socioculturais, vinculados a um grupo social determinado que exerce domínio sobre os outros e através dos aspectos ideológicos buscam o consenso social. Na opinião do autor,

[...] os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico (p. 45).

Ao professor é muito difícil se desvincular dos aspectos ideológicos e conseguir “ver” além da aparência. Entretanto, a questão dos padrões de normalidade nos obriga a ir além do que está aparente e apreender o sentido ideológico presente no estabelecimento desses padrões, que nos são colocados como se eles fossem naturais e como se todos tivessem acesso a oportunidades que garantissem o alcance ou o desenvolvimento de capacidades individuais, compatíveis com os padrões normativos de um determinado grupo social.

Além desses aspectos apontados, é preciso localizar na história as marcas das influências médicas no olhar da pedagogia<sup>30</sup>. A aprendizagem e a não-aprendizagem, o comportamento e seus desvios, a inteligência e a incapacidade passam a ser objetos da medicina, os quais são incorporados ao olhar clínico, objetivo, neutro e absoluto. De acordo com Moysés (2001), “a medicalização é fruto do processo de transformação das questões sociais, humanas, em biológicas. [...] O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (p. 176).

A educação é marcada pela patologização e medicalização do processo de ensino-aprendizagem, buscando na medicina as explicações para o fracasso escolar. A educação especial, pelas características de seu alunado, também é fortemente marcada por uma concepção biológica do aluno com deficiência, deslocando, para o olhar clínico, questões especificamente pedagógicas. Mesmo atualmente ainda podemos observar, como no pensar desses professores, uma

visão claramente inatista, desloca questões sociais para o plano individual e biológico [...]. Nada de histórias de vida, nada da inserção social. Mesmo supondo avanços na maneira de avaliar, saindo dos testes de Q. I. padronizados, ainda assim, não há alteração substancial. Permanece a mesma visão de homem e mundo, conformada ao biológico, ao individual, ao que é hegemônico... (PADILHA, 2001, p. 34).

Claro que o professor é fortemente influenciado por todos esses conceitos presentes na realidade social e, na tentativa de buscar um mínimo de conforto cognitivo para a vivência social, “o raciocínio torna-se então uma modalidade de tradução que reduz tudo a um esquema comum”, adequando o julgamento “à classe (ou categoria) que melhor corresponda ao quadro de referência principal da pessoa que reflete”( MOSCOVICI, 1978, p. 257 e 274). Assim, são formadas as representações sociais, na busca de uma convivência social tranquilizadora que diminua os conflitos cognitivos.

Em nosso estudo, conforme a tabela 19, encontramos 7 professores (30,4%) que, ao explicitar o seu conceito de deficiência, trazem elementos que não são apenas intrínsecos ao indivíduo, mas colocam os fatores externos como também causas das

---

<sup>30</sup> Para maior detalhamento deste processo aqui apontado, o leitor deve reportar-se para Moysés (1985, 2001), Correa (1992), Collares e Moysés (1985, 1992) e Patto (1996).



deficiências. Nas áreas específicas das deficiências, encontramos os seguintes resultados: 4 professores da deficiência mental, 2 da auditiva e 1 da física.

Os professores apresentam uma concepção psicossocial sobre a deficiência e consideram os fatores sociais, emocionais ou educacionais como causas que podem impedir ou prejudicar o indivíduo na obediência às regras sociais, ou seja, os fatores não são simplesmente orgânicos, intrínsecos ao indivíduo, mas também podem ser fatores externos, que trazem implicações ao desenvolvimento. No entanto, o fracasso em obedecer às regras do grupo ainda está localizado na própria pessoa, uma vez que “a sociedade estabelece regras de comportamento rígidas e estáticas que não devem ser transgredidas” (OLIVEIRA, 1996, p. 4), e caberia às pessoas adequar-se às normas.

As falas dos professores podem ser exemplificadas através das seguintes transcrições:

*Para mim é uma limitação que não é uma característica do deficiente [...] eu acho que tem a ver também com cultura, com o momento político também, tem a ver com, é lógico, com o biológico, essas coisas, mas eu também entendo que reflete o social. P5- DM*

*Uma dificuldade para determinada coisa, uma dificuldade para desenvolver, não sei te definir muito. Meus alunos tem muita dificuldade na comunicação, o problema da audição é esse, ele tem o desenvolvimento, às vezes, um pouco atrasado pela própria falta de comunicação [...] Quem tem alguma dificuldade, que tem alguma barreira, alguma coisa que ele não está conseguindo transpor sozinho. Dificuldade no sentido acadêmico? Não só a dificuldade acadêmica, porque às vezes o aluno tem uma dificuldade social [...]*

P9-DA

*Eu acho assim, que elas são desmerecidas. Elas podem ser limitadas [...] é difícil falar. Cada um é cada um, porque eu tenho crianças comportadas, responsáveis e mesmo os que tem a síndrome. Toda criança tem necessidade. Tem criança que não tem problema de deficiência, tem criança que tem problema emocional, não tem nada mais, tem bloqueio, então eu acho que a nossa classe ajuda muito crianças problemas, não deficiente, mas crianças problemas, [...] nós fazemos o nosso planejamento no começo do ano, mas não chega, porque não vai chegar, não chega, porque eles não têm condições, porque eles são limitados. P13-DM*

*São crianças portadoras de necessidades especiais [...] que a deficiência são crianças desde com problemas, com uma seqüela neurológica também, ou pelo convívio social, tiveram comportamento, problemas emocionais. P16-DM*

A fala dos professores, embora ainda localizada no plano pessoal, parece incorporar novas formas de conceber a deficiência. Talvez estejam refletindo as influências de sua própria formação, a qual se deu em um curso de graduação, apontado por Enumo (1985), com uma concepção interacionista de deficiência. As reflexões e a própria teorização que devem ter recebido durante os anos de formação parecem levar o professor, pelo menos, a questionar uma concepção medicalizada e patológica da deficiência.

Podemos considerar também a vivência do professor, no interior das escolas. Conhecer processos de aprendizagem que levaram muitos alunos não-deficientes ao fracasso permite ao professor o questionamento sobre o próprio conceito de deficiência, deslocando o foco de atenção do individual para aspectos psicossociais, também causadores de fracasso; assim “consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações” (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Esses conflitos presentes no cotidiano de trabalho do professor obrigam-no a buscar novas formas de interpretar a realidade emergente. A não-aprendizagem de alunos não-deficientes precisa ser equacionada para que se encontre o equilíbrio cognitivo. De acordo com Moscovici (1978),

esse princípio de equilíbrio ou de consistência cognitiva postula que os indivíduos evitem os estados de tensão cognitiva e prefiram os estados em que as cognições e as percepções estão de acordo entre si. Portanto, se houver conflito, eles modificarão suas cognições de maneira a torná-las consoantes ou a restaurar o equilíbrio” (p.270).

Esse movimento em busca de um equilíbrio cognitivo se evidencia na fala dos professores, muitas vezes carregada de contradições e confusões, não sabendo muito bem como resolver as ambigüidades existentes no próprio conceito de deficiência. A idéia de péssimas condições sócio-econômicas, problemas emocionais, limitação e desmerecimento tornam-se presentes na fala dos professores, na tentativa de resolver o conflito (ou a contradição ?) entre o fracasso escolar dos alunos deficientes e o uso de modalidade de ensino diferenciada que, em tese, deveria ser o suficiente para superar as vicissitudes da deficiência.

Em sua fala, o professor P13-DM, ressalta que os benefícios da classe especial não são apenas para alunos deficientes, mas para alunos problemas. No entanto, de antemão adverte: *porque não vai chegar, não chega, porque eles não têm condições, porque eles são limitados*. Poderíamos perguntar: Chegar onde? Limitados em quê?

Claro que o conceito de deficiente mental, por si só, é suficientemente complexo; o diagnóstico e a identificação são mais difíceis face à subjetividade dos critérios definidores dessa deficiência, principalmente no que se refere à deficiência mental leve (ou educável). Muitos autores vêm apontando a dificuldade em estabelecer critérios objetivos para a identificação de alunos nesta categoria específica de deficiência mental leve. Ferreira (1993) enfatiza que, “para um professor comum, não é difícil perceber a presença de uma deficiência visual acentuada [...]. Outros quadros, como o caso dos deficientes mentais e, mais especialmente, dos deficientes mentais educáveis, carecem de tal clareza” (p.51).

Vários estudos em educação especial vêm demonstrando que as causas da deficiência mental não são apenas orgânicas, que existem outros determinantes a

serem considerados do ponto de vista conceitual e de atendimento. Dessa forma, justifica-se o fato de professores da área de deficiência mental trazerem em sua fala outros fatores como causas da deficiência que não apenas o orgânico.

Mendes (1995), num exaustivo estudo sobre a deficiência mental, também aponta o intenso debate existente entre estudiosos e pesquisadores e a divergência de opiniões, sendo que alguns chegam a questionar “se tal categoria deveria realmente integrar a categoria genérica de deficiência mental, ou se tal fenômeno deveria retornar a definição clássica que envolvia apenas os níveis mais severos e com marcadores orgânicos definidos” (p.101). Alguns pesquisadores russos consideram que esses seriam casos de “pseudo-débeis” e sua classificação serve mais ao “propósito de discriminação de determinados grupos sociais”.

Essa mesma autora também comenta sobre a imprecisão do conceito de deficiência mental, devido às dificuldades diagnósticas, e, “assim, pode-se constatar muitas descrições imprecisas, contraditórias e que em suma reforçavam uma visão supersticiosa” (p.88) e não esclarecedora da condição do indivíduo com deficiência mental

Além de toda esta controvérsia, é preciso pontuar que, certamente, os critérios educacionais deveriam ser substancialmente diferentes de critérios médicos ou clínicos, uma vez que o objeto do conhecimento da pedagogia é a educação e os processos de aprendizagem, portanto, este deveria ser o foco: a aprendizagem. Por outro lado, não encontraremos critérios ou “*instrumento adequado* se continuamos no modelo médico; se continuamos tomando como pressuposto que a deficiência é ser menos, é ser a falta; se persistimos nas explicações *apenas* no campo biológico” (PADILHA, 2001, p. 39- grifos da autora).

Todos esses questionamentos influenciam o pensar do professor e, como vemos, deixam marcas nas suas representações acerca do fenômeno da deficiência. Conceber a deficiência numa abordagem psicossocial, no nosso entender, é um avanço, muito embora isto ainda não esteja solidificado no pensamento do professor, como se vê pelas contradições que surgem em suas falas e, rigidamente falando, ainda não alteram de forma expressiva a sua prática pedagógica, uma vez que o problema ainda está localizado no indivíduo.

A atribuição das causas da deficiência a fatores externos ao aluno parece ainda se dar de forma mecânica e as regras sociais ainda são apreendidas como naturais; assim, o professor “não dá peso suficiente às ambigüidades que surgem na decisão de quais regras devem ser tomadas como ponto de comparação em relação ao qual o comportamento medido é julgado desviante” (Becker, 1977, p. 59).

Na categoria 3, concepção interacionista, encontramos, de acordo com a tabela 19, 3 professores (13%) que concebem a deficiência como algo que não está instalado na pessoa, sendo 1 de cada área de deficiência, exceto da auditiva, já que, nessa área, nenhum professor, em sua fala, dá indícios de um pensamento interacionista no que se refere à deficiência, o que nos chama a atenção, uma vez que a questão da comunicação dos surdos é uma problemática que, inevitavelmente, inclui o outro.

Do ponto de vista interacionista, a deficiência não se relaciona diretamente com o atributo, depende da audiência e, portanto, não é universal nem definitiva. Pode ser transitória, contingencial. Essa leitura resgata o caráter histórico e social na compreensão do fenômeno da deficiência, considerando que, “apesar da especificidade de cada deficiência, é no contexto social, no processo de inter-relacionamento entre pessoas com deficiência e pessoas comuns que surge a noção de desvio e o rótulo de deficiente” (OLIVEIRA, 1996, p.4).

O limite ou a falha não está instalada na pessoa, mas depende da interpretação e julgamento de uma audiência, no processo de interação. Velho (1985) esclarece:

A noção básica é que não existem desviantes em si mesmos, mas sim uma relação entre atores (indivíduos e grupos) que acusam outros atores de estarem conscientes ou inconscientes quebrando, com seu comportamento, limites e valores de determinada situação sociocultural. Trata-se, portanto, de um confronto entre acusadores e acusados (p. 23).

Esta visão muda substancialmente o conceito de deficiência, uma vez que não há como generalizar e, para a compreensão desse fenômeno, faz-se necessário não olhar apenas para os fatores biológicos, psicológicos, culturais ou sociais, mas olhar para a interpretação da audiência que se dá na intensidade das interações que se estabelecem socialmente, interações dialéticas, contraditórias e determinantes para apreensão do fenômeno conceitual da deficiência.

Alguns professores parecem ter incorporado o conceito de deficiência de forma diferenciada, considerando esses aspectos teóricos levantados pelos diversos autores citados. Por exemplo:

*O deficiente é aquele que não está nos padrões que a sociedade exige que ele esteja, porque tem toda uma postura, toda uma linha que a pessoa tem que seguir, que tem que viver para dentro dos padrões que ela estabelece, ele não está dentro dos padrões, ele está excluído. P7- DF*

*Essa indagação é minha também, parece que as pessoas confundem, quem que é, quem que faz parte da clientela da educação especial. [...]O aluno que precisa de educação especial não é só aquele que tem um déficit ou mental, ou visual ou auditivo, mas é aquele que ainda não conseguiu defesas para reagir no meio social, então o aluno que precisa daquele apoio, daquele amparo. Aquele que tem dificuldades nas interações? Exatamente, seja ele um deficiente que tenha adquirido uma deficiência ou que tenha uma deficiência mesmo, porque a nossa sociedade está gerando muita deficiência mesmo. P11- DM*

*A deficiência depende muito de cada um, de cada cabeça [...] depende, uma certa limitação que a pessoa tem, só que quando a pessoa tem a limitação, porque todos tem limitações, quando a pessoa tem uma limitação maior, dirigido para certos aspectos, onde é considerado deficiente, porque fugiu da normalidade da maioria dos seres humanos. P 21-DV*

Embora essas falas tenham sido classificadas na categoria interacionista, é importante indicar que trazem em seu bojo as contradições e conflitos inerentes ao

processo de construção das representações sociais. No entanto, essas falas se diferenciam das outras porque, pelo menos aparentemente, buscam outros referenciais, que não apenas individuais, para conceituar a deficiência.

O professor P7-DF, por exemplo, inicia sua fala remetendo-se aos padrões sociais de conduta que todos deveriam seguir, porém, coloca uma dimensão diferente nas suas considerações, ao dizer que, por não seguir as regras, o deficiente *está excluído*. Isto pode ser interpretado como uma concepção que já considera o papel do outro, da audiência, de juízes que definem ou não uma pessoa como deficiente. A exclusão é social e, portanto, não depende exclusivamente das ações individuais, mas da interpretação do outro, da coletividade, sobre determinado comportamento ou características.

O mesmo processo pode ser identificado na fala do professor P11-DM, inicialmente, porque coloca como uma indagação: *quem é este aluno?* Isto pode nos indicar que não é possível saber com precisão, uma vez que, de acordo com esse professor, *a nossa sociedade está gerando muita deficiência*, de maneira que a deficiência não seria exclusividade individual, de alguém nascer ou contrair, mas dependeria, em grande medida, das relações estabelecidas socialmente.

Na fala do professor P21-DV, embora haja a referência a limitação e ao padrão de normalidade, há uma palavra que, no nosso entender, muda a interpretação do que é colocado em relação aos padrões ou aos limites. Quando P21 fala que *é considerado deficiente*, muda o foco de compreensão do individual para uma audiência que o considera deficiente, de acordo com os padrões estabelecidos e exercidos pela maioria da população.

Entendemos que essas falas representam um pensar diferenciado das outras e, pois, espera-se que esses professores estejam relativamente qualificados para olhar o contexto na interpretação da deficiência de seus alunos e a intervir também no meio. Todos os demais, essencialmente, voltam a sua atenção, também na intervenção, ao próprio deficiente, já que interpretam que nele está a deficiência.

As representações dos professores acerca da deficiência parecem estar em ebulição e apresentam diferenças significativas, do ponto de vista conceitual, entre um e outro pensamento. Entretanto, o que mais preocupa, tendo como referência o papel

do professor na formação dos alunos, é um pensar ainda simplista, tal qual encontramos nos alunos, sem muitas argumentações teóricas e pragmáticas. O professor parece estar alheio ao processo educativo e ao papel que desempenha, não apenas na formação do aluno, mas na possibilidade concreta de contribuir para que o aluno saia da cotidianidade e possa avançar no pensamento abstrato, significando o mundo e significando a si mesmo.

De acordo com Duarte (1996), o professor

precisa para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Em outras palavras, não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos (p.51).

Não sejamos ingênuos, toda prática educativa traz em seu bojo a dimensão política e, portanto, o professor tem que se perguntar constantemente qual a direção na qual está atuando, qual o significado de sua ação pedagógica. As representações que possui acerca da deficiência, com toda certeza, regem o seu fazer pedagógico.

Os dados de que dispomos e estão aqui apresentados apontam que 87% dos professores, ainda colocam a deficiência no plano individual, fixando no aluno o ônus de ser deficiente, seja por condições individuais (47,8%), seja por causas psicossociais (39,2%). Essa visão compromete a prática pedagógica: se o problema está no aluno ou nas suas condições de vida, o que pode a escola ou o professor fazer? Isto, do ponto de vista pedagógico e da formação humana, é extremamente grave, pois imobiliza, transfere para outras instâncias o que seria o compromisso e o papel da escola.

A escola possui um papel específico na formação das pessoas humanas, papel que nenhuma outra instituição pode cumprir. Particularmente, partilhamos com Duarte (1996) a idéia de que “um dos momentos decisivos da formação do indivíduo é aquele dirigido pelo trabalho educativo, isto é, pela educação escolar” (p.74). Claro que, ao analisar a fala dos professores, não o fazemos desvinculados da prática educacional, incluindo, logicamente, a política educacional e as artimanhas do sistema nacional de educação pública. Muitas ações, conseqüentemente, dependem, em grande medida,



de ações políticas, No entanto, havemos de considerar que, no interior e na intimidade da sala de aula, muito o professor pode fazer pelo seu aluno.

## **EIXO TEMÁTICO 2**

### **PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE OS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR E OS ALUNOS DEFICIENTES**

Os professores entrevistados descrevem e percebem a relação dos alunos deficientes com os outros membros da escola de diversas maneiras. O eixo temático 2 foi construído para organizar as diferentes respostas dos professores a esse respeito.

Verifica-se que alguns professores abordam a relação do aluno com os membros da comunidade escolar em função do fato de o aluno ser usuário de serviços especiais destinados a deficientes. Outras percebem que a comunidade escolar identifica o aluno fundamentando-se nas manifestações de outras pessoas face a tal aluno, enquanto outros professores revelam que a identificação é feita com base nos atributos ou comportamentos do próprio aluno.

Para autores como Goffman (1988), Omote (1986/87), Becker (1977) e outros, a identificação da pessoa como um membro desviante da comunidade cria uma espécie de expectativa em relação aos seus comportamentos, atribuindo-lhe características próprias das pessoas identificadas sob o mesmo rótulo; assim, para uma pessoa identificada como deficiente mental, a expectativa é que ela apresente comportamentos esperados para pessoas categorizadas sob esse mesmo rótulo. Omote (1986/87) declara:

Uma vez incluídas numa categoria sob um mesmo rótulo, tendem a ser atribuídas às pessoas deficientes as características previstas nos membros dessa categoria. O procedimento de atribuição se completa, criando-se aí, em relação ao comportamento dos deficientes, uma espécie de expectativas normativas cuja realização pode ser exigida. Assim, uma pessoa identificada como deficiente e colocada numa categoria definida, e que se comporta como deficiente pode estar [...] desempenhando o papel social prescrito para os membros dessa categoria (p. 168).

Rosenthal e Jacobson (1981) também fazem referência à profecia auto-realizadora, ou seja, às expectativas em relação ao comportamento ou capacidades das pessoas que tendem a ser realizadas ou cumpridas.

Nesse sentido, identificar alguém como pertencente a uma categoria desviante pode “produzir uma profecia que se auto realiza. Ela coloca em movimento vários mecanismos que conspiram para moldar o indivíduo segundo a imagem que as pessoas têm dele” (BECKER, 1977, p. 80).

Justifica-se dessa maneira, a importância, nessa análise, de compreender um pouco a dinâmica da identificação desses alunos no interior da comunidade escolar e conhecer como o professor representa as relações entre deficientes e não-deficientes da escola. Assim, solicitamos aos professores que comentassem como acreditam que os outros membros da escola identificam o aluno deficiente. As categorias para análise foram as seguintes:

**Identificação da deficiência com base no serviço de que ele é usuário:** identifica o aluno pelos serviços dos quais é usuário, por exemplo: classe especial, sala de recursos, atendimentos clínicos etc.

**Identificação da deficiência a partir do próprio atributo e/ou comportamento do indivíduo:** identifica o aluno a partir de seus comportamentos ou características (grita, não escuta, é diferente dos outros)

**Identificação da deficiência com base na resposta ou reação de terceiros:** identifica o aluno com base em concepções estabelecidas socialmente (com piedade, preconceito, discriminação)

**Não-identificação da deficiência como uma categoria `a parte:** vê o aluno de forma natural, como qualquer outro.

As respostas sobre as interações sociais, no âmbito da escola, em relação aos alunos deficientes, foram variadas, demonstrando uma oscilação interessante.

Tabela 12: Frequência e porcentagem das respostas dos professores, geral e por área de deficiência, quanto a percepção da relação entre os membros da comunidade escolar e os alunos deficientes

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>T</b>	<b>%</b>
<b>1-Identificação da def. com base nos serviços de que ele é usuário</b>	0	1	1	1	<b>3</b>	13,0
<b>2-Identificação da def. a partir do próprio atributo do indivíduo</b>	3	0	1	1	<b>5</b>	21,7
<b>3-Identificação da def. com base na resposta ou reação de terceiros</b>	0	3	1	2	<b>6</b>	26,1
<b>4-Não-identificação da def. como uma categoria à parte</b>	1	1	6	1	<b>9</b>	39,2
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

A categoria 4, não-identificação da deficiência como uma categoria `a parte, é a que apresenta maior frequência: 9 professores (39,2%) consideram que os outros membros da escola identificam o aluno deficiente de forma natural, igual aos outros, não fazendo referências `a sua deficiência nas interações que se estabelecem. Desses 9 professores, 6 são da área de deficiência mental, 1 da auditiva, 1 da física e 1 da visual.

*eles se relacionam tão bem que passam assim no meio dos outros normalmente, todo mundo respeita, colabora, eu não vejo assim que seja uma pessoa discriminada. P2-DV*

*Então, eu acho que é, eu acho que bem, não vejo nenhum problema disso entre os funcionários. Todo mundo trata a criança lá... não sei, acho que é uma coisa normal. P7-DF*

*Eu acho que é tudo muito natural, porque as crianças aqui se misturam mesmo, se integram. Não existe esta discriminação, são alunos comuns da escola aqui e os funcionários aceitam bem. P12-DA*

*Depende. Lidam normalmente, como se fosse da criança, sem diferença nenhuma. P15-DM*

*Os alunos que eu trabalho são integrados e não passam por nenhum tipo de preconceito. P23- DM*

De acordo com a percepção dos professores, parte da comunidade escolar identifica os alunos naturalmente, sem discriminação ou preconceito. Para Becker (1977), “o comportamento é uma consequência da reação pública ao desvio mais do que uma consequência das qualidades inerentes ao ato desviante” (p.81); desse modo, podemos inferir que a relação dos membros da comunidade escolar com os alunos deficientes garante estabelecer interações comuns, com as dificuldades comuns ao processo interacional. Este seria um aspecto bastante positivo.

Esses dados parecem entrar em contradição com o eixo temático 1. Naquele momento, a quase totalidade dos professores (87%) concebia a deficiência com base em atributos individuais: como agora, nesse eixo, 9 professores (39,2%) relatam que a comunidade escolar considera o deficiente como os outros, de forma natural e sem identificar a deficiência como uma categoria à parte?

Ao fazer o rastreamento das falas dos professores classificadas nesse eixo 2, na categoria 4, podemos apontar que os professores P7-DF e P11-DM, no eixo 1, indicaram a categoria 3, que se refere à concepção interacionista; dos outros, 4 apontaram a categoria 1, concepção individualista e 3 a categoria 2, concepção psicossocial. Isto nos remete ao seguinte questionamento: será que os professores têm procedimento perceptivo diferente dos demais membros da escola ou estão atribuindo aos demais integrantes da comunidade escolar o discurso politicamente correto?

Vale, também, ressaltar o relato de 6 professores da área de deficiência mental, de que a identificação do deficiente pela comunidade escolar é feita de forma natural. Isso nos remete à discussão realizada anteriormente sobre a complexidade e subjetividade do conceito de deficiência mental, que muitas vezes não apresenta causas aparentes nem uma aparência física que possa caracterizar o indivíduo como deficiente.

Dos professores entrevistados, 5 (21,7%) relatam que a comunidade escolar identifica a deficiência pelo atributo, sendo classificados na categoria 2; são 3 da área de deficiência auditiva, 1 da mental e 1 da visual. Verifica-se que no eixo 1, 3 desses professores possuem uma concepção individual de deficiência ( 1 da auditiva, 1 da mental e 1 da visual) e 2 (da auditiva) deles, psicossocial, portanto consideram os aspectos individuais e faz sentido que também enfatizem os atributos nesse eixo, mesmo quando se reportam aos outros membros da escola. Vejamos alguns exemplos.

*na verdade ele é visto como deficiente, porque a deficiência existe, nós não podemos falar que o indivíduo deficiente é normal, senão não existiria a deficiência, não podemos negar a deficiência. P3- DV*

*São os mudinhos. P6-DA*

*É chamado mudinho, podemos dizer que tem aqueles que se integram, não muitos, dizer que existe uma integração, não é bem verdadeiro, eles chamam eles de mudinho. P9-DA*

*Pejorativamente, eles falam mudinho, surdinho, eles não tem nome. P10-DA*

*Para o pessoal da escola é o aluno que não consegue aprender, que não sai daquilo, tem deficiência e que tem dificuldade e que não consegue aprender. P14-DM*

Na verdade, esses dados apontam o que temos comentado ao longo deste trabalho. O aluno é reduzido a um rótulo, num processo de estigmatização que restringe a sua identidade a um atributo e, a partir deste, generaliza suas capacidades (ou incapacidades ?). E, então, as relações se estabelecem com o rótulo e há a

desconsideração da totalidade da pessoa, perdendo-se por completo a complexidade e a ambigüidade existentes nas relações sociais.

O rótulo de deficiente atribuído a esses alunos, por uma parcela da comunidade escolar, muda o rumo das interações, dificultando a convivência social entre as pessoas e impondo ao deficiente um papel social específico e determinado. “Colocada em termos gerais, a questão é que o tratamento como desviantes nega a estes os meios comuns de prosseguir nas rotinas da vida quotidiana abertas à maioria das pessoas” (BECKER, 1977, p. 81). Para Tomasini (1998),

um indivíduo estigmatizado pode ter reduzida suas chances de convivência social [...]. O fato é que muitas pessoas que se relacionam com indivíduos ditos diferentes não conseguem dar o devido crédito e respeito aos outros aspectos de sua identidade social (p. 117).

Goffman (1982), em seu clássico estudo sobre estigma, já apontava as conseqüências do rótulo para a construção da identidade pessoal daqueles identificados como deficientes. A fala dos professores sobre a percepção da comunidade escolar, em relação aos alunos com deficiência, revelam um visão extremamente reducionista daqueles sujeitos, principalmente sobre o aluno surdo: *são os mudinhos... surdinho.*

Omote (1984) e Costa (2000) demonstram, em seus estudos, a influência da aparência física nas relações interpessoais, provocando sentimentos e emoções conflituosos, muitas vezes de rejeição e de pena, que levam ao afastamento dos normais.

O deficiente mental que não apresenta uma aparência física diferenciada pode sofrer menos a marginalização e exclusão do que aqueles cuja deformidade ou marcas da deficiência sejam mais aparentes. “Acreditamos que grande parte da marginalização em que vivem as pessoas deficientes se deve, entre outros aspectos [...], à questão da sua aparência física comprometida” (COSTA, 2000, p. 34).

Talvez a área de deficiência auditiva pudesse sugerir uma baixa identificação pelo atributo, pela sua não-visibilidade. No entanto, as conseqüências de ser desprovido de audição parecem exercer uma forte influência para identificação desse indivíduo, através de seu comportamento, que é bastante visível. Os dados apontam

que, de 4 professores dessa área, 3 avaliam que os outros membros da escola identificam o aluno surdo com base em seus atributos. É um dado significativo, uma vez que trará conseqüências para o estabelecimento de relações saudáveis dentro da escola

A categoria 3 refere-se à identificação da deficiência pela comunidade escolar com base na resposta ou reação de terceiros, identificando o aluno com piedade, preconceito e discriminação. Observa-se que, na percepção de 6 professores (26,09%), a comunidade escolar baseia-se nesses critérios para referir-se ou identificar o aluno deficiente, sendo 3 da área de deficiência física, 2 da visual e 1 da mental.

*O cego total é visto com muita piedade, mas ao mesmo tempo tem esse protecionismo. P1-DV*

*Com aquela opinião de menos valia. P5-DM*

*Eu acho que é um problema, tem alunos que passam pelos meus alunos e a gente sente aquele sentimento de asco mesmo, de repúdio, de medo, não há aproximação. P17-DF*

*Aqui [...] como doentinho, como deficiente, como criança da classe especial, deixando claro que ele é deficiente. P18-DF*

*Tão sendo tão rotulados! Não tem muitos alunos conversando com eles e as professoras, mudou tudo, está tendo uma exclusão total, um desencontro.*

*P20-DF*

Tanto a categoria 2 quanto a categoria 3 revelam que as pessoas interpretam a deficiência localizando-a no indivíduo e nos seus atributos específicos. Sawaia (1999) comenta a sutilidade desse processo de exclusão e negação da identidade, que impede aos sujeitos o acesso aos direitos sociais. Diz ele:



O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação dos privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social (p.124).

Nesse sentido, é preciso, novamente, enfatizar o papel da escola na incorporação de determinados preconceitos e estereótipos veiculados socialmente e que interpenetram no interior das escolas indevidamente, sem um controle e análise crítica e pedagógica sobre as conseqüências desses preconceitos para o desenvolvimento dos alunos, de todos os alunos.

A fala do professor P7-DF nos mostra o prejuízo desses preconceitos também para os outros alunos, que olham os deficientes com: *aquele sentimento de asco mesmo, de repúdio, de medo, não há aproximação*, ou do professor P5-DM: *Com aquela opinião de menos valia*, ou, ainda, do professor P18-DF: *como doentinho, como deficiente, [...]deixando claro que ele é deficiente*.

Do ponto de vista educacional, isto é um crime para a sociedade, uma vez que a escola continua educando para a discriminação e dominação, reproduzindo valores fartamente criticados por várias áreas do conhecimento. Duarte (1996) atenta para o fato de que “cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais” (p.41), não numa visão ingênua, porém na consciência de suas possibilidades e de seus limites. Todavia, é inegável, que à escola cabe um importante e insubstituível papel na direção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Também encontramos, em nossa análise, 3 professores (13%) que consideram que os outros membros da escola identificam o aluno deficiente com base nos serviços dos quais é usuário, deslocando parcialmente o foco do indivíduo para o das suas necessidades específicas.

*Como aluno da classe especial, aluno da classe especial, assim que eles são identificados. P19-DF*

*[...] a única coisa que lembraria ele como aluno deficiente é que quando vai para sala de aula, ele vai para uma classe especial, tirando isto, ele é um aluno como qualquer outro da escola” P22- DM*

Para Omote (1986/87), centrar a atenção na pessoa deficiente foi útil exatamente no sentido de se organizarem serviços para o seu atendimento, buscando o aprimoramento técnico para atender suas necessidades especiais e desenvolver técnicas de treinamento.

No que se refere às interações entre os deficientes e demais membros da comunidade escolar, parece que a dinâmica psicossocial, no interior das escolas fica menos prejudicada quando a referência de identificação do aluno recai sobre o atendimento. Talvez isso possa assegurar ao aluno deficiente uma melhor convivência no âmbito escolar, uma vez que “o sujeito constrói-se nas relações sociais e de produção mais amplas e não à margem delas” (TOMASINI, 1998, p. 128).

### **EIXO TEMÁTICO 3**

#### **PERCEPÇÃO DAS CAPACIDADES E LIMITES DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: GERAIS E EDUCACIONAIS**

A análise desse eixo temático traz a compreensão do professor sobre as capacidades e os limites de seu aluno, tanto as capacidades gerais quanto as educacionais. Essa análise é importante porque poderá revelar a representação do professor acerca da condição do aluno identificado como deficiente.

O foco principal é tentar entender como o professor percebe se as necessidades e o desenvolvimento de seu aluno são irrestritas, ou seja, se os alunos deficientes podem desempenhar toda e qualquer atividade nas mesmas condições que os outros alunos, ou se o desenvolvimento de suas capacidades está condicionado a outros elementos, internos ou externos ao aluno.

Esses dados poderão demonstrar a representação que o professor faz do papel da educação especial, no interior das escolas, e das suas possibilidades de atuação.

A literatura especializada aponta que a educação especial tem sido vista sem vínculo com a educação geral (MAZZOTA, 1988; FERREIRA, 1993;. FERREIRA, 1994; OLIVEIRA, 1996; KASSAR, 1995 e 1999) e, assim, cria-se uma visão fragmentada e isolada da ação pedagógica destinada aos alunos com deficiência, como se a educação especial tivesse uma outra proposta, um outro objetivo.

Não cabe negar o específico no papel da educação especial. A tentativa é compreender como o professor percebe a sua prática para rever determinados conceitos que embasam o cotidiano da escola. “Nesse sentido, [parece-nos ser necessário], também, uma reformulação da escola e do enfoque sobre o ‘especial’ da educação especial” (KASSAR, 1995, p. 87).

É preciso compreender como estão sendo interpretadas as dificuldades dos alunos e as providências educacionais que são tomadas frente, às necessidades desse alunado. Na tentativa de analisar o papel da ação pedagógica especializada e a

dimensão de sua prática, levantamos as seguintes categorias, referentes às capacidades ou limites do aluno com deficiência:

### **Possibilidades do aluno com deficiência**

1.1 Irrestritas

1.2 Condicionais

1.2.1 depende de ajuda externa

1.2.2 depende do indivíduo

### **2- Limites do aluno com deficiência**

2.1 Comuns a qualquer aluno

2.2 Condicionado a

2.2.1 limitação cognitiva

2.2.2 limitação lingüística

2.2.3 limitação motora

2.2.4 limitação familiar ou emocional

2.2.5 limitação imposta pelo meio

Com base nas respostas dos professores frente à questão sobre as capacidades do aluno com deficiência, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 13: Frequência e porcentagem das respostas dos professores, geral e por área de deficiência, sobre as possibilidades dos alunos com deficiência

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>T</b>	<b>%</b>	
<b>1.1-Irrestritas</b>	3	0	1	0	<b>4</b>	17,4	
<b>1.2.1-Depende de ajuda externa</b>	1	0	2	4	<b>7</b>	30,4	
<b>1.2.2-Depende do indivíduo</b>	0	5	6	1	<b>12</b>	52,2	82,6%
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	

Analisando os dados, podemos observar que 19 dos 23 professores (82,6%) consideram que as possibilidades dos deficientes são condicionais, estão na dependência de alguns fatores que irão determinar as suas possibilidades de

aprendizagem. Ao desmembrarmos os apontamentos dos professores, verificamos que 12 deles (52,2%) consideram que as possibilidades do aluno deficiente são condicionais e dependem do indivíduo. Nessa categoria, estão 6 professores da área de deficiência mental, 5 da física e 1 da visual.

*Depende do grau de deficiência, ele não vai ter praticamente nenhuma dificuldade se ele tem uma sala de recursos onde ele vai estudar e se ele tem força de vontade. P3-DV*

*As competências, cada um é cada um, cada um na sua competência, cada um na sua área, na sua habilidade, cada um com suas possibilidades, com suas competências, eles que fluem, então, o que vai ser, só o tempo dirá [...] vai depender da criança, da capacidade dela. P 13- DM*

*Eu acho que varia muito de pessoa para pessoa [...] é muito variado, às vezes a criança tem um limite maior numa área e na outra é notável, tudo o que é muito sistematizado, é difícil para eles, enquanto você está no concreto, vai muito bem. P 17-DF*

*[...]. tem bastante deles que consegue [...] mas isso depende de cada caso também, porque cada um tem um jeito, tem um ritmo. P20-DF*

As falas se centram nas características individuais do aluno, na capacidade e no ritmo de cada um; além disso, consideram o limite imposto pelas condições internas e de desenvolvimento individual. Sem negar as especificidades individuais humanas, as quais independem da deficiência, centrar o foco nessas características individuais pode levar a escola a não perceber o papel determinante que exerce, frente ao

desenvolvimento de todos os alunos. Ao evidenciar estes aspectos, pode se perder de vista, também, a função específica dos serviços de educação especial.

O professor P3-DV afirma claramente que: [...] *se ele tem uma sala de recursos onde ele vai estudar e se ele tem força de vontade*, ou conforme o professor P13-DM: [...] *vai depender da criança, da capacidade dela* (grifos nossos). O papel da educação especial fica oculto, pois considera a individualidade como fator determinante para suas possibilidades, desfocando a responsabilidade da escola e do professor na aprendizagem desses alunos.

Outro agravante é o fato de 6 dos 9 professores acreditarem que o desenvolvimento do aluno deficiente mental depende dele mesmo. Aqui nos parece evidente a noção de que ele não possui condições de responder ao saber escolar e, portanto, caberia a ele, e não à escola, a adequação ou, talvez, a maturidade para aprender.

E na área de deficiência física? Todos os professores entrevistados (5 ) enfatizam que as possibilidades de aprendizagem dependem do aluno. Como? Não podemos deixar de considerar a necessidade de, ao menos, recursos de mobiliário, equipamento e materiais para o aluno que possui dificuldades motoras e, muitas vezes, somente com essas ou ainda outras adaptações que o aluno com deficiência física poderá garantir o seu desenvolvimento. Entretanto, relatam as possibilidades considerando-as dependentes do esforço do próprio aluno, com falas enfatizando o seguinte: *depende muito[...] eles me surpreendem ( P7); varia muito de pessoa para pessoa ( P17); dependendo do grau de deficiência ( P18); tenho aluno que tem condições [...] e tem aluno que você tem que estar repetindo (P19); mas isso depende de cada caso também, porque cada um tem um jeito, tem um ritmo (P20).*

É como se o professor não tivesse consciência ou não tivesse incorporado a importância fundamental e determinante de sua intervenção e do processo de mediação para aprendizagem do aluno, de qualquer aluno, inclusive do aluno com deficiência.

Um aspecto fundamental da teoria vygotskyana “está na análise por ele esboçada da elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais, explicitando o papel da mediação pedagógica e dialógica” (Fontana,

1996, p. 23). Desse ponto de vista, o papel da escola e o da mediação do professor (ou de colegas) são relevantes, uma vez que são esses processos e não simplesmente as condições dos alunos que irão determinar o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Ferreira (1994) comenta que deve ser destacada a

responsabilidade profissional pela educação ou, colocado em outros termos, o problema das dificuldades de aprendizagem “versus” dificuldades de ensino. [...] Se formos avaliar o sistema de ensino especial, [...] o grande responsável pelos insucessos, do ponto de vista de professores e de outros profissionais, pais e até, talvez, alunos é a deficiência. [...]. Cada habilidade é um feito e não um resultado natural e minimamente esperado no processo de ensino-aprendizagem; o não-avançar pode ser positivamente identificado como não-regredir (p. 66-7).

É diferente a abordagem do professor quando ele considera que o desenvolvimento depende de fatores externos ao indivíduo. Mesmo que não faça referência ao processo de mediação, muda o foco de interpretação quando incorpora uma visão mais abrangente de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, o que, conseqüentemente, traz implicações para sua prática frente à educação especial.

Na categoria que considera que a capacidade depende de ajuda externa, 7 professores (30,4%) relatam que as possibilidades de seu aluno dependem de ajuda externa. Desses professores, 4 são da área de deficiência visual, 2 da mental e 1 da auditiva.

*Habilidades todas podem ser desenvolvidas, todo tipo de trabalho, desde que com as devidas adaptações, então os trabalhos têm que ser adaptados ou substituídos. [...] As atividades acadêmicas, irrestritas também, da mesma forma, desde que ele tenha um professor habilitado para fazer a ponte entre ele e o conhecimento.P1-DV*

*Depende muito da bagagem que ele traz, dos pré-requisitos, tem uns que vem sem saber nada [...] eles têm condições de progredir, todos, sem exceção, eu vi progressos em todos. P2-DV*

*Competências, eu acho que todas, o deficiente consegue fazer quase tudo, desde que ajudado, se ele tiver uma ajuda ele consegue fazer quase tudo. [...] Em termos de aprendizagem acadêmica, eu acho que ainda falta um pouco de recurso.*

*P5- DM*

*São iguais a qualquer aluno. Ele pode fazer do jeito dele, como mais devagar ou adaptar. [...] Tudo sendo adaptado para ele, vai conseguir, ele tem condições de aprender tudo igual ao outro, só que do jeito dele, adaptado. P8-DV*

*São as mesmas dos alunos comuns, embora toda a dificuldade que eles apresentam, no meu caso, em sala de recurso, são derivadas da falta de audição mesmo, puramente. O resto é tudo normal. Em termos de escolarização, a dificuldade é pela falta de audição, o problema não é nem do aluno, é do currículo, é da grade.*

*P12-DA*

*Eu acho que existe os dois lados, o competente que realmente desenvolve o seu trabalho de forma natural e aquele outro que tem mais dificuldade, mas não em relação à deficiência, mas em relação ao próprio meio em que vive, em relação à própria educação que teve em casa, a própria instrução dos pais. [...] Estou pensando na parte acadêmica, volto naquilo mesmo dele render melhor na escola depende do meio em que vive, não é por causa da deficiência. P21-DV*

*Eu tenho alunos bem comprometidos, eu sei que sozinha eu não dou conta, que ele é um aluno problema, ele não é só*



*um aluno problema mental, ele precisa de uma fono, ele precisaria de uma TO. Se com outros tipos de atendimento fora, junto eu com essa profissional temos contato para que esse aluno evolua, tenha uma evolução mais rápido, ao passo que aquele aluno que não tem nenhum atendimento a gente percebe a dificuldade de retenção. P22- DM*

Nessa categoria, os professores parecem ampliar a explicação sobre as capacidades dos alunos com deficiência, ao considerar alguns fatores externos como elementos importantes para dimensionar as suas capacidades. A questão dos recursos também é mencionada, tanto os materiais (segundo P1, P5 e P6) como os recursos humanos e o apoio profissional, para atender as necessidades específicas desses alunos (segundo P22).

Foi mencionada também, pelo professor P12-DA, a questão da grade curricular, a qual dificulta a aprendizagem do aluno surdo; mesmo enfatizando a surdez como um dos elementos que o prejudicam, reconhece que: *o problema não é nem do aluno, é do currículo, é da grade*. Essa observação nos remete a um questionamento sobre o conhecimento veiculado na escola, sugerindo a necessidade de uma flexibilização curricular, elemento em discussão atualmente frente à política de inclusão.

Quando pensamos em recursos e currículos, pensamos no papel que a escola tem desempenhado na sociedade e no seu compromisso de garantir o conhecimento para seus alunos, uma vez que, conforme Sanfelice (1989),

em nossa sociedade, a única instituição que tem por finalidade específica a transmissão de conhecimentos sistematizados socialmente disponíveis é a escola. Caso a escola não garanta e execute a sua especificidade, não há outra instituição que a substitua nesse aspecto ( p. 35)

Não se trata de desconsiderar a heterogeneidade da escola, mas de se resgatar o seu papel e seu compromisso de oferecer oportunidade para que todos possam ter acesso ao conhecimento, mesmo que para isso sejam necessários procedimentos especiais. Essas alterações podem ocorrer em qualquer nível, inclusive curricular, para garantir a aprendizagem de todos os alunos, pois

algumas alterações e adaptações devem ser feitas pela escola, pelo professor ou por aqueles que sejam responsáveis pelo processo educativo, para possibilitar ao aluno condições para que o desenvolvimento da aquisição do conhecimento ocorra (OLIVEIRA E LEITE, 2000, p.13).

De acordo com Omote (1995), os recursos de educação especial devem ser utilizados para atender as necessidades de todos os alunos, uma vez que são instrumentos para atender as suas especificidades, independentemente de serem deficientes ou não.

Parece-nos que a dificuldade da educação especial está em determinar onde está o específico e onde está o comum, uma vez que a “especificidade do ‘especial’ é atribuída unicamente à capacidade do aluno [...] o específico parece não estar sendo tão específico assim”.(KASSAR, 1995, p. 69). Portanto, é significativo que alguns professores busquem compreender as possibilidades do aluno com deficiência além dele mesmo, ou seja, entendendo que existem outros fatores, além da deficiência, que podem interferir no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Situação diferente é daqueles professores que, embora vejam positivamente as possibilidades dos alunos, talvez não estejam percebendo justamente o específico de sua educação, quando, por exemplo 4 deles (17,3%) consideram que as possibilidades do aluno com deficiência são irrestritas.

*Competência igual ao outro só que com defasagem, com dificuldade maior para aprender [...] ele demora mais para aprender. P4- DM*

*É tão competente quanto o outro, basta ele querer fazer [...]. eles são meio preguiçosos. P6- DA*

*eles conseguem desenvolver todas as atividades que a gente tem da mesma forma, tem uns que são até muito mais avançados. P9 – DA*

*Tem bastante habilidade[...] na área de matemática eles saem melhor, agora nas outras eles tem mais dificuldades por causa da linguagem mesmo*P10- DA

Justamente na área de deficiência auditiva, em que encontramos a dificuldade na comunicação e na linguagem, os professores não fazem referência à necessidade de ajuda externa, para desenvolver as capacidades desses alunos.

Mesmo quando o professor P10-DA comenta que eles têm dificuldades maiores nas outras áreas, devido à linguagem, parece não denotar uma relação mais específica entre a compreensão lingüística e melhor desenvolvimento. Observação equivalente pode ser feita sobre a fala do professor P6-DA, o qual afirma que os alunos surdos são “preguiçosos”. Será que a surdez provoca preguiça? Ou é realmente mais difícil se apropriar de conhecimentos veiculados em outra língua que naquela a qual o aluno surdo domina?

Em relação aos limites ou dificuldades dos alunos com deficiência, dentro desse mesmo eixo 3, com base nas respostas dos professores em relação à pergunta: *quais os limites e dificuldades do aluno com deficiência?*, seguiu-se a classificação nas categorias citadas anteriormente, chegando-se aos dados apresentados na tabela 13-A.

Tabela 13-A : Freqüência e porcentagem das respostas dos professores, geral e por área de deficiência, sobre as dificuldades e limites dos alunos com deficiência

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>T</b>	<b>%</b>
<b>2.1.1- limitação cognitiva</b>	1	0	7	0	<b>8</b>	34,8
<b>2.1.2- limitação lingüística</b>	3	0	0	1	<b>4</b>	17,4
<b>2.1.3- limitação motora</b>	0	2	1	0	<b>3</b>	13,0
<b>2.1.4-limitação familiar/ emocional</b>	0	0	1	3	<b>4</b>	17,4
<b>2.1.5- limitação imposta pelo meio</b>	0	3	0	1	<b>4</b>	17,4
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Na categoria 2.1.1, limitação cognitiva, foram classificadas 8 falas dos professores (34,8%) que se referiam aos aspectos relacionados com a cognição - citando fatores relacionados à memória ou retenção, à limitação orgânica

(funcionamento intelectual) e aprendizagem operatória (como interpretação, raciocínio, concentração) - sendo 7 professores da área de deficiência mental e 1 da auditiva.

Na área de deficiência mental, indicar a limitação mais significativa do aluno como a cognitiva é bastante compatível com as características próprias da deficiência mental, que interferem justamente no desenvolvimento intelectual e na aquisição de conceitos mais abstratos. As falas foram assim colocadas:

*Dificuldade é realmente na parte de aprendizagem, você ensina hoje, amanhã ele praticamente já esqueceu tudo, você torna de novo, então você demora mais tempo para ensinar. P4- DM*

*Os limites? [...] que a síndrome seja mais forte que nós dois, percebe? Que esta coisa orgânica, ela é mais forte que o meu trabalho, o trabalho do próprio aluno e da família, mesmo eu trabalhando com este aluno, os pais, a família trabalhando com fono, fisioterapia ou com terapeuta não consegue minimizar. P11- DM*

*Interpretação de texto, interpretação de raciocínio matemático. P12- DA*

*Dificuldades de retenção, de memória, não consegue reter o conteúdo, memória de longa duração, o cognitivo deles mesmo. P14-DM*

*[...] você trabalha, vem as férias, ele esqueceu, por exemplo, você vai até o G [letra G do alfabeto] no próximo ano ele volta como se não tivesse aprendido nada e tem que retomar tudo de novo. P15-DM*

*[...] nas atividades que exigem mais raciocínio, atenção, concentração, né, na parte de operação mesmo, na hora que ele tem que realizar as operações. P16- DM*

*Retenção, retenção, totalmente. P22-DM*

*Eu acho que o português, produção de texto, ter crítica, idéia própria, às vezes fica difícil, você tem que conduzir para ele chegar a algum ponto de coerência na matéria. P23-DM*

Embora essas falas possam estar classificadas numa mesma categoria analítica, a de aspectos cognitivos, é necessário distinguir alguns elementos que as diferenciam. Algo que nos chama particularmente a atenção é o fato dos professores P4, P14, P15 e P22 enfatizarem a retenção ou o papel da memória, na aquisição dos conhecimentos.

Não podemos negar que a memória desempenha um papel significativo na aprendizagem, não apenas escolar, mas na aprendizagem em geral (como, por exemplo, para diferenciar um avião de uma árvore). No entanto, é necessário dimensionar seu papel e melhor compreender sua função, até para que possamos dirigir a prática pedagógica de forma mais adequada e fazer uso da memória de forma inteligente e benéfica para esses alunos, uma vez que, na deficiência mental, o déficit se localiza, no que se relaciona ao funcionamento individual, na cognição.

A memória, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), pode ser interpretada como uma “plasticidade natural do aparelho neuropsicológico que permite que se fixe ou, por assim dizer, se grave uma impressão percebida” (p.184) e que não há um desenvolvimento da memória, mas uma “transição de formas naturais de memória para formas culturais que constitui o desenvolvimento da memória da criança para o adulto” (p.186). Para eles, as crianças se apropriam de formas culturais para o uso da memória e para a ampliação das possibilidades da função mnêmica, através da manipulação de objetos externos para o controle da memória; insistem que o “desenvolvimento não é simples maturação, mas sim metamorfose cultural, reequipamento cultural” (p. 194).

Com respeito às crianças intelectualmente deficientes, através de alguns experimentos, esses autores perceberam que suas funções naturais, como a visão e a audição, são melhores quanto maior for o retardo e, contrariamente ao que esperavam, espantaram-se com uma “memória surpreendentemente aguçada” (p.228) nas crianças deficientes. No entanto, observam que

uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não *sabe como utilizar* esses talentos naturais e isto constitui o defeito básico da mente da criança retardada. [...] Para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares (p. 229 – grifos dos autores).

Coerentes com a abordagem socio-histórica, os autores concluem que a diferença de memória entre a criança normal e a deficiente está “numa capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória” (p.229). Assim, mais uma vez se estabelece o papel da escola na compensação das dificuldades dos alunos, o que é plenamente passível de ser realizado como, por exemplo, na área de deficiência mental principalmente, mas não exclusivamente: primar por um ensino significativo. Leontiev (1991) afirma categoricamente que “foi demonstrado que ao colocar estas crianças [atrasadas] em condições adequadas ou a utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso” (p.59).

Alguns autores contemporâneos (FOUCAMBERT, 1997; GOODMAN,1997; SMITH, 1999), ao analisarem a questão da aprendizagem da leitura, discutem o papel da memória, demonstrando que a capacidade de retenção é ampliada a partir da necessidade do indivíduo e de uma aprendizagem significativa, “e nós [educadores] devemos questionar-nos sob que condições se produz essa necessidade” (Foucambert, 1997, p. 37).

Talvez uma concepção de deficiência centrada no aluno não permita perceber as inadequações da prática pedagógica que, ao invés de ser facilitadora para a aprendizagem, cria caminhos difíceis de serem trilhados e centra seus objetivos justamente na dificuldade do aluno.

Para Smith (1999), “o esforço para memorizar é completamente destrutivo para a compreensão. Por outro lado, havendo compreensão, a memorização tomará conta de si mesma” (p.16). Se essa dificuldade de compreensão, pelo excesso de uso da memória<sup>31</sup>, prejudica a criança comum, uma vez que o ensino muitas vezes se distancia de suas necessidades, o que dizer de um aluno que possui um déficit imposto pela sua condição de funcionamento individual? Qual seria o papel da escola, do ensino e mais precisamente da educação especial? Não temos dúvidas de que seria exatamente o de responder às necessidades educacionais dos alunos, mesmo que para isto seja necessário mudar sua proposta pedagógica.

Mazzotta (1988) e Ferreira (1994) discutem a questão curricular na área de deficiência mental e apontam suas inadequações, conduzindo novamente à discussão sobre o comum e o específico da educação especial. Se o aluno é encaminhado para uma classe especial devido a uma necessidade específica, quais condições de ensino lhe são dadas para superação de suas dificuldades?

[...] o ensino da criança deficiente mental educável não pode ocorrer em função da aprendizagem casual; ele deve ser sistemático, programado [...] tradicionalmente, o ensino especial para deficientes mentais tem-se baseado na crença de que os fracassos escolares são devido a “defeitos” inerentes ao aluno. Em razão disso, principalmente, o trabalho em educação especial tem seguido o caminho quase fatalista do diagnóstico, rotulagem e colocação dos alunos deficientes mentais em ambientes segregados (MAZZOTTA, 1988, p. 102-103- 115).

A idéia de dificuldade fundamentada na impossibilidade de retenção ou em um funcionamento inadequado da memória simplifica sobremaneira o ato educativo e justifica o fracasso com base no funcionamento do aluno. Para Ferreira (1994), não se

trata de desconhecer ou de eliminar pelos argumentos, o fenômeno do atraso intelectual e suas implicações, mas de mostrar como o problema é amplificado com os atuais parâmetros de diagnóstico e ‘tratamento’ para os alunos classificados como deficientes mentais (p. 57).

Em nossa análise, estamos considerando que a escola exerce um papel determinante no desenvolvimento do aluno, portanto, deve ser revisto o papel

---

<sup>31</sup> Para maior detalhamento sobre o uso excessivo da memória, remeter-se à obra de Smith (1999), caps.2 e 3.

educativo que as instituições e a escola vêm desenvolvendo, no cenário da educação especial, pois, muitas vezes afasta do aluno qualquer possibilidade de convivência social, estigmatizando-o e criando em torno dele um “mito” acerca de suas possibilidades (ou impossibilidades). Conforme Kassar (1995), se existe o compromisso com a educação,

[...] é inconcebível justificar o fracasso escolar pela ‘não adequação’ das estruturas familiares dos alunos, heranças biológicas, ou pelas suas condições socio-econômica. O conhecimento dessas condições deve ser um passo em direção a superá-las e não simplesmente contemplá-las.[...].As ditas malformações não podem significar os limites de nosso trabalho, mas talvez, até os possíveis caminhos na construção de novas visões, novas linguagens e novos mundos (p.88).

A fala dos professores P16-DM e P 23-DM leva ao déficit na aprendizagem operatória, relacionado com um pensamento mais abstrato, de raciocínio e de idéia próprias, que está ligado às características da deficiência mental, mas que também pode ser melhorado no âmbito educacional. Alguns trabalhos (MANTOAN, 1989; IDE, 1992; FERREIRA, 1993 a; DEL MASSO, 2000) vêm demonstrando as possibilidades de uma prática educacional que se sustenta em outros paradigmas de ensino e aprendizagem.

Os dados constantes da tabela 13 A, apontam que 4 professores (17,4%) indicam a limitação lingüística como a mais significativa. Desses professores, 3 são da área de deficiência auditiva e 1 da visual.

*[...]é a questão lingüística, porque a linguagem dele, quando ele vai transpor pra linguagem escrita, ele transpõe como ele entende que está certo, mas não está certo para a nossa linguagem escrita. P6-DA*

*A linguagem é a barreira, é a maior barreira, porque a gente ensina para eles o português, que não é a língua deles, a*



*língua deles é a mímica e na mímica a linguagem é diferente, a estruturação [...] você tenta ensinar ele a língua que ele não fala. P9-DA*

*A gente sente um limite pelo não domínio da língua, eles tem muita dificuldade na compreensão, a língua portuguesa é uma outra língua que ele não domina, então ele tem muita dificuldade. P10-DA*

*A dificuldade maior que eles têm é a questão de leitura, leitura do braille, se torna cansativo, desestimulante, lê alguma coisa quando é obrigado, acontece esta dificuldade também na ortografia, na escrita, escreve palavras, um texto e, alguns na relação de orientação e mobilidade, que alguns não aceitam muito bem e ficam dependendo dos outros. P21-DV*

O professor P21-DV considera que a deficiência visual traz limitações no que se refere ao desenvolvimento lingüístico, uma vez que se tornam mais cansativos a leitura e o acompanhamento das disciplinas escolares, trazendo conseqüência para a apreensão de aspectos importantes da linguagem. Faz referência também à orientação e mobilidade, necessidade própria dos alunos com deficiência visual, mais precisamente, dos cegos.

Na área da surdez, a literatura tem enfatizado exaustivamente a questão lingüística na educação dos surdos. O uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) tem sido a forma de comunicação considerada a mais adequada para a criança surda, principalmente porque o domínio dessa língua poderia garantir-lhe um melhor desenvolvimento cognitivo, no que se concerne à aquisição conceitual significativa. Os autores afirmam que o surdo tem dificuldade no estabelecimento de conceitos, devido à falta de interação, que é mediada, em primeira instância e essencialmente, pela linguagem oral.

Esse não domínio lingüístico e o não–desenvolvimento de um sistema organizado de comunicação trazem conseqüências para a aprendizagem do aluno surdo, principalmente para a linguagem escrita, como aponta Martins (1998):

A criança ouvinte que entra na escola com sete anos já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão. Contrária a esta condição, encontramos a criança surda, que, ao ingressar no ensino formal, nem sempre consegue compreender a língua da comunidade na qual está inserida. Conseqüentemente, para essas crianças, a linguagem escrita tem sido considerada como um processo extremamente complexo e de difícil acesso (p.16).

Vários autores têm-se debruçado sobre essa questão e insistem na necessidade de se garantir ao aluno surdo a aprendizagem e o domínio da LIBRAS, considerada como a língua natural dos surdos, para a aquisição da língua escrita e para um adequado desenvolvimento educacional e escolar. Os dados encontrados nos relatos dos professores demonstram que a dificuldade lingüística realmente tem se constituído numa barreira para o aluno surdo.

Mesmo as dificuldades encontradas na aprendizagem operatória de raciocínio matemático e interpretação de texto também apresentam relação direta com a questão lingüística.

De acordo com a tabela 13 A, 4 professores (17,4%), sendo 3 da área de deficiência visual e 1 da mental, apontam a limitação emocional ou familiar como a maior dificuldade do aluno.

*O aluno não tem consciência de suas potencialidades, muitas vezes ele não tem uma família que o estimule adequadamente, que ofereça uma oportunidade e acaba ficando tudo para a escola [...] a gente já recebe uma pessoa desacreditada no que ela é capaz de fazer ou então uma falsa concepção do que ela pode fazer. P1-DV*

*[...] é a questão familiar, se ele não encontrar apoio familiar  
[...] os limites seriam isto: a família e a consciência do  
próprio deficiente, do próprio indivíduo. P3-DV*

*Os limites deles...talvez seja a limitação emocional que é  
muito pouco tratada, é a emocional, sempre cheia de altos e  
baixos, eles tem um temperamento, eles são muito  
oscilantes, oscilam muito. P5-DM*

*a maior preocupação é o relacionamento dele com os outros  
colegas, com a professora da classe comum e com essa  
dificuldade de não estar tendo a mesma oportunidade que  
os outros tem de ver tudo que está se passando na frente de  
maneira clara como os outros estão vendo. P8- DV*

Kirk e Gallagher (1996) consideram que as crianças com deficiência mental apresentam problemas especiais em suas características pessoais, que estão, em parte, “relacionados a reações de outros `a sua condição e à sua história de fracasso em alcançar o nível de desempenho esperado pelos outros no passado” (p.139). Na área de deficiência visual, o fato de ser desprovido da visão pode trazer algumas inseguranças no inter-relacionamento pessoal, assim como a mobilidade restrita pode levar o deficiente visual a “um estado de passividade e dependência ou uma inutilidade aprendida” ( p. 196).

Também encontramos 4 professores (17,4%), sendo 3 área de deficiência física e 1 da mental, que relacionam os limites desses alunos à dificuldade imposta pelo meio.

*As dificuldades maiores são quando eles não estão  
devidamente aparelhados para a parte pedagógica, como eu  
tive problema de gente que não tinha óculos, que não tinha  
consulta, que não tinha condição de fazer, porque a*

*dificuldade dessa parte é muito grande, a falta de colaboração. P2- DV*

*Bom, [...] .eu acho que a parte emocional é a que mais pesa e [...] um problema social grande, porque as mães, as crianças, são crianças carentes, a maioria são carentes, então eu percebo assim, como é a parte social, é influenciou. P7-DF*

*O deficiente físico tem as barreiras arquitetônicas que tem em todos os lugares [...]je é mais assim, de preconceito. P18-DF*

*A minha maior dificuldade é mobiliário, é falta de equipamento, equipamento adequado. P20-DF*

As dificuldades parecem estar ligadas às atitudes frente às pessoas deficientes (barreira arquitetônica, preconceito, falta de equipamento) e isso traz conseqüência diretas para o desenvolvimento do aluno com deficiência física. É importante perceber que, do ponto de vista desses professores, a limitação está ligada a fatores externos ao aluno, pois não é a deficiência em si que está ocasionando a limitação, mas as atitudes perante esse aluno ou até a carência social.

O professor P2-DV refere-se à condição social e à dificuldade de se conseguir uma consulta oftalmológica, o recurso óptico, ou um simples óculos. Sem dúvida, foi muito bem lembrada por esse professor a precária condição do sistema público de saúde de nosso país, que não consegue responder à demanda da necessidade social, trazendo conseqüências na dinâmica da escola e no processo educacional do aluno, que, muitas vezes vê serem negados recursos que poderiam garantir o direito estabelecido constitucionalmente de desenvolvimento pleno de suas capacidades, através da educação.

A categoria 2.2.3, que aborda a limitação motora, foi apontada por 3 professores (13% ), sendo 2 da área de deficiência física e 1 professor da mental.

*A dificuldade que eles apresentam, praticamente a maioria, é a escrita, a coordenação, tem uns que não têm coordenação nenhuma, nenhuma, acaba não tendo, mesmo a gente batalhando anos e anos [...] não tem coordenação nenhuma, nem grossa, não tem, não tem noção, não tem noção, não tem noção, sabe, de espaço, de nada e daí que não vai prá frente, quando não tem coordenação, tem que dar muita coordenação para pegar lápis e depois a gente vai. P13-DM*

*Com os meus alunos eu acho que a maior dificuldade que eu tenho com eles, não é nem tanto na parte cognitiva, mas na motora. P17-DF*

*A dificuldade mais evidente é a dificuldade motora que faz parte da própria deficiência. P19-DF*

A limitação específica da categoria de deficiência física, para esses professores, é a motora, o que é bastante condizente com a própria condição desse aluno.

Na fala do professor P13-DM a limitação motora adquire outra conotação. Aqui, no caso, refere-se à coordenação motora que, no entender da professora, impede que o aluno prossiga no desenvolvimento da escrita, antes de adquirir essa habilidade considerada, de acordo com algumas abordagens de ensino, como pré-requisito para a escrita.

Nessa fala, podemos apreender que está implícita uma concepção de escrita e de aprendizagem, fundamentando-se na idéia de pré-requisitos para a alfabetização, sendo a coordenação motora o mais enfaticamente colocado. Novamente podemos apontar a inadequação do ensino especial, que “sempre tentou adequar os conteúdos de forma simplista, não acreditando, como possível, o desenvolvimento intelectual dos alunos deficientes mentais” (DEL MASSO, 2000, p. 233).

Em síntese, no que se refere às dificuldades e limites dos alunos com deficiência, a análise por categoria permitiu uma visualização e compreensão dos dados, demonstrando que as dificuldades, a partir do relato dos professores, se relacionam, em geral, às características individuais e específicas de cada área de deficiência ou às condições socio-econômicas dos alunos.

Sem querer desconsiderar as dificuldades provenientes das deficiências, gostaríamos de enfatizar de forma insistente e, talvez, até repetitiva, o papel do ensino e da escola no desenvolvimento desses alunos. Cabe à escola criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite. Vygotsky e Luria (1996) demonstram que “paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa, é necessário também criar suas ‘características positivas’ (p.220). Para os autores, o que ocorre é um

mecanismo singular e especial [...]: ocorre a *compensação do defeito*. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (p. 221).

E este processo a criança não desenvolve sozinha, de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar: encontrar caminhos que possam superar a incapacidade imposta pela deficiência.

## **EIXO TEMÁTICO 4**

### **RELAÇÕES INTERPESSOAIS DO DEFICIENTE**

Como discutido anteriormente na análise dos dados dos alunos, as interações desempenham papel determinante tanto para o desenvolvimento do pensamento cultural, da identidade pessoal, quanto para a aprendizagem das crianças.

Ao incluirmos a análise sociocultural do desenvolvimento, não há como desconsiderar a imagem da criança (ou do aluno) como ser social que aprende a partir da interação social, através do processo de mediação. Para Pollard (1995), “a aprendizagem intra-individual não pode ser realmente compreendida sem mencionarmos as experiências interpessoais e as circunstâncias sócio-históricas” (p. 255). Parece que está se tornando consenso, entre diferentes autores, a importância de fatores sociais e psicológicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Para a teoria das representações sociais, todo e qualquer conceito só será absorvido ou apreendido nas relações entre as pessoas, construindo os conhecimentos que permitirão a comunicação e o relacionamento social.

Desse modo, compreender a dinâmica das interações dos alunos com deficiência, dentro e fora da escola, ainda que de forma breve, permite entender melhor suas representações e as influências que recebem para a construção de suas teorias individuais.

Para tanto, estabelecemos as seguintes categoria analíticas, em vistas à interpretação das relações interpessoais, seja no mesmo grupo, seja em grupos mistos.

#### **1- No mesmo grupo**

plena

parcial

sem possibilidade

#### **2- Grupos mistos**

2.1 depende do outro

2.2 os próprios deficientes se separam

2.3 depende de ambos

2.4 normal

De acordo com as respostas dos professores, os dados foram analisados e estão apresentados na tabela 14.

Tabela 14: Freqüência e porcentagem das respostas dadas pelos professores em relação às interações dos alunos com deficiência no mesmo grupo

CATEGORIAS	F	%
1.1- plena	20	87
1.2- parcial	3	13
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

As interações no mesmo grupo (entre iguais deficiências), segundo a análise dos professores, acontecem de forma plena, uma vez que, de 23 professores, 20 (87%) concordam que os deficientes dentro do mesmo grupo, entre iguais, se relacionam bem.

*Em seu grupo as possibilidades vai depender de uma série de fatores, mas eu acho assim, as possibilidades interpessoais de seu grupo é mais fácil, do seu grupo é muito mais fácil.*

*P2-DV*

*O deficiente auditivo ele é muito seletivo, eles fazem o grupinho deles, então eles têm um convívio social bom.*

*P6 –DA*

*Entre eles se dão bem, eles brigam, é uma comunidade, fofocam. P9-DA*

*[...] eles se relacionam super-bem e eles se auxiliam.*

*P11- DM*

*Eu acho que tanto entre eles como com os outros, eles são dez. P15-DM*



*Eles são amigos um do outro, são muito bem humorados, trocam idéias, riem muito, fazem piadinha um do outro, se relacionam muito bem entre si. P19-DF*

*[...] entre eles não tem problema. P21-DV*

Como podemos observar, de acordo com o relato desses professores, ao menos as interações no mesmo grupo estão garantidas de forma natural. A professora P1-DV aponta que na escola ocorrem poucas interações e a professora P17-DF comenta o receio de machucar os amigos como um elemento que dificulta as interações e os contatos, mesmo entre eles.

*Eu trabalho com atendimentos individuais, mas aqui não há muita interação, aqui na escola isto acontece muito pouco. P1-DV*

*Eles com eles mesmo é sempre limitada, não adianta a gente falar que não, porque eles mantém uma interação entre si muito boa, mas ainda assim é aquela experiência com medo, eu sinto que é medo, entendeu? de um estar tocando o outro e de repente derribar e machucar. P17-DF*

Para o professor P1-DV, o fato de os atendimentos serem, em sua maior parte, individuais, dificulta as interações e na escola isto acaba não acontecendo. Para professora P17-DF, a própria limitação física traz uma certa insegurança, impedindo um contato mais próximo e uma interação mais dinâmica.

Nas interações em grupos mistos, os dados estão apresentados na tabela 14 A.

Tabela 14 A : Freqüência e porcentagem das respostas dos professores, geral e por área de deficiência, em relação às relações interpessoais dos deficientes em grupos mistos

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>T</b>	<b>%</b>
<b>2.1- Depende do outro</b>	1	3	0	2	<b>6</b>	26,1
<b>2.2- Os próprios deficientes se separam</b>	1	0	0	2	<b>3</b>	13
<b>2.3 – Depende de ambos</b>	1	0	1	0	<b>2</b>	8,7
<b>2.4- Normal</b>	1	2	8	1	<b>12</b>	52,2
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Como podemos observar pela tabela 14 A, 12 professores (52,2%) consideram que as relações interpessoais em grupos mistos, entre deficientes e não-deficientes, é normal.

*Eu não sei se sou muito otimista, que eu consigo me relacionar bem com eles e fazer com que eles também adquiram esta facilidade. P2- DV*

*Eles se relacionam bem, eles são socialmente aptos, eles se relacionam até melhor que muitas pessoas que eu conheço, porque eles são francos, são objetivos e quando eles gostam, eles gostam mesmo. P11-DM*

*[...] se relacionam bem. P12-DA*

*Socialmente, 99% bem, eles conversam com todo mundo, ai não tem problema de jeito nenhum. P13-DM*

*[...] e se relacionam bem com as outras pessoas. P19-DF*

*Eles estão tendo pouco contato, o pouco que eles têm, eles conversam, trocam bastante. P20 – DF*

Para esses professores, as interações acontecem de forma tranqüila, com relações positivas e naturais. A área de deficiência mental apresenta uma concentração

dos dados na categoria 2.4, o que significa que as interações em grupos mistos são percebidas como normais pelo grupo de professores.

No entanto, 6 professores (26,1%) são da opinião que as interações dependem do outro (2.1), sendo 3 da área de deficiência física, 2 da visual e 1 da auditiva.

*Eu acho que eles têm muita dificuldade de se relacionar com pessoas fora do grupo deles, muitas dificuldades. Os amigos não chamam para sair, porque é um trabalho, é uma responsabilidade levar as pessoas que não enxergam, é complicado. P1-DV*

*[...] eu acho que o problema não está bem com eles, depende de como a pessoa vai tratá-lo [...] eu vejo que o comportamento deles é influenciado na maneira como o outro vai vê-lo. P7-DF*

*[...] muito difícil, raro até, eu não sei de algum deles que tenha amigo ouvinte, amigo íntimo, ouvinte. Com os ouvintes é difícil se relacionar, mas acho que não é uma dificuldade deles para o ouvinte, do ouvinte chegar até ele [...] ninguém se relaciona com eles. P10-DA*

Os outros 3 professores (13%) observam que os próprios deficientes formam grupinhos separados dos demais, sendo 2 da área visual e 1 da auditiva.

*[...] eles se isolam entre eles mesmos, eles se fecham entre eles mesmos e eles têm dificuldades de relacionamento com os outros alunos. P8-DV*

*[...] não é uma relação muito boa pela própria comunicação, a relação surdo-ouvinte não é uma relação muito assim...*

*espontânea, tão fácil, o convívio é diferente [...] com raras exceções daqueles que tem um comportamento... que são mais dados; é totalmente diferente ele numa comunidade de ouvintes e ele numa comunidade de surdos. P9-DA*

*Eu acho que eles separam, os próprios deficientes separam, não há essa interação com o aluno comum. P21-DV*

Goffman (1988) aponta as vicissitudes das interações das pessoas estigmatizadas e os processos psicológicos envolvidos nessa dinâmica de relações, seja entre iguais, seja entre diferentes. O fato de os próprios deficientes buscarem companhia entre seus iguais pode ser explicado, ou compreendido, por uma dificuldade no enfrentamento das diferenças ou, ao contrário, pela facilidade das interações com aqueles que compartilham da mesma experiência e podem ser mais sensíveis aos sentimentos um do outro.

No caso da surdez, a comunicação e a possibilidade dialógica entre os iguais pode ser um fator determinante para a manutenção das interações entre si, uma vez que, entre os ouvintes, a linguagem pode desempenhar um limite para o estabelecimento de interações dinâmicas.

Para 2 professores (8,7%), sendo 1 da área auditiva e 1 da mental, as interações dos deficientes com grupos mistos dependem de ambos, isto é, tanto dos deficientes quanto dos não-deficientes.

*[...] geralmente eles saem mais entre eles mesmos, convive com os outros normalmente, só que nem tanto quanto, o convívio poderia ser maior, mas a dificuldade é agora com a linguagem de sinais. P6-DA*

*É mais difícil em grupos mistos [...] se eles são aceitos naturalmente. P23-DM*

O professor P6-DA usa o termo *normalmente*, o qual poderia dar a idéia de que as interações são normais, porém ao enfatizar a questão da linguagem, fica claro que depende, em grande parte, da comunicação que se estabelece entre ambos, surdos e ouvintes. Na área de deficiência mental, o professor P23-DM comenta que a dificuldade é maior nos encontros mistos, e isto nos leva a pensar na questão da defasagem de idade entre os alunos normais e os com deficiência mental, que pode estar ocorrendo dentro das escolas, devido à organização escolar do ensino fundamental, como mencionado anteriormente.

Um olhar ligeiro sobre os dados pode nos fazer concluir que as relações entre os grupos mistos acontecem de maneira normal, uma vez que, de acordo com 52,2% dos professores entrevistados, os alunos interagem bem. Todavia, um olhar mais apurado e que se detenha mais pormenorizadamente nos dados de que dispomos, poderá indicar que 39,1% dos professores indicam que as interações ou dependem do outro, ou os próprios deficientes separam. Isso nos leva a pensar que as interações em grupos mistos não são tão naturais como podem parecer, num primeiro olhar.

Voltando à tabela 14 A, se excluirmos a área de deficiência mental, apontada como aquela com maior índice de relações normais, temos apenas 4 alunos (17,4%), 2 da área de deficiência física, 1 da auditiva e 1 da visual que, de acordo com os professores, mantêm relações normais entre grupos mistos. Ora, na área mental pode não ocorrer a identificação imediata da deficiência, diversamente que ocorre nas outras áreas; portanto, é preocupante a situação das interações dos alunos com deficiência e alunos não-deficientes, uma vez que, quando a identificação se dá de imediato, seja pela aparência (como no caso da física e da visual), seja logo percebida na interação (como no caso da auditiva), as interações deixam de ser normais para ficarem na dependência do outro, do deficiente ou de ambos.

De acordo com Goffmann (1988), “quando os estigmas são muito visíveis ou intrusivos [...] as instabilidades resultantes na interação podem ter um efeito muito profundo sobre os que recebem o papel de estigmatizado” (p. 149). Costa (2000), ao estudar a influência da aparência física de crianças deficientes nas relações interpessoais, demonstra que a atratividade física interfere fortemente na percepção do outro sobre as competências da criança e, inclusive, com base em outros estudos, a

autora aponta que “se espera mais progresso do indivíduo que apresenta atratividade física alta, do que daqueles indivíduos com atratividade física baixa (p. 39).

Isto nos remete aos arranjos educacionais que podem não estar proporcionando interações heterogêneas, no interior das escolas. Talvez o movimento de uma Escola para Todos, que busca uma pedagogia inclusiva, em que a diversidade passa a ser o centro das discussões pedagógicas, aliada à preocupação em oferecer respostas educacionais efetivas para todas as crianças, possa significar uma nova perspectiva de buscar soluções no interior dos sistemas de ensino e em modalidades comuns de aprendizagem, mesmo para crianças especiais.

**EIXO TEMÁTICO 5**  
**PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
**ROTINA, EXPECTATIVAS E AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO**

A prática pedagógica em sala de aula e a avaliação escolar sempre foram temas recorrentes nos estudos em educação. Contamos com uma vasta literatura que discute e questiona os aspectos epistemológicos que sustentam a prática pedagógica, inclusive o processo de avaliação, a formação do professor, seus conhecimentos, suas representações, o papel da escola, como também a ideologia subjacente ao processo educacional.

Alguns autores, como Jannuzzi (1985), Cambaúva (1988), Bueno (1993), Ferreira, J. R. (1993), Ferreira, M. C. (1994), Machado (1994), Kassar (1995), Padilha (1997, 2001), De Carlo (2001) e muitos outros, buscam apropriar-se de um pensamento crítico além das especificidades da educação especial e discutem suas práticas com um olhar mais ampliado. Apropriam-se da criticidade da educação geral e da visão fragmentada, que sustenta historicamente as ações pedagógicas frente aos alunos com deficiência, numa tentativa, conforme Kassar (1995), de "superação da coisificação do objeto de estudo, ressonante de uma epistemologia que propõe abarcar a visão de totalidade das relações sociais com base na percepção da fluidez e da complexidade das relações sociais" (p. 23).

As práticas pedagógicas em sala de aula não estão desvinculadas das concepções que fundamentam o pensar do professor. Embora, muitas vezes, o próprio professor não esteja consciente disso, são suas representações acerca da deficiência e da educação especial que sustentarão sua ação educacional.

Essas representações são formadas a partir da leitura sobre educação (inclusive de temas como avaliação, desenvolvimento, aprendizagem, ensino, política educacional etc), da vivência e das interações sociais em que os sentimentos são partilhados e a partir dos quais são construídas as teorias do senso comum. São todos esses

elementos do universo consensual e do universo reificado que compõem o pensar do professor e dirigem sua ação pedagógica.

Nesse sentido, levar o professor a fazer a descrição de sua prática cotidiana em sala de aula e do processo de avaliação poderia fornecer indícios de suas representações sobre a deficiência e a educação especial.

Assim, para compor o eixo 5, pedimos aos professores que descrevessem a sua prática pedagógica, a sua rotina de trabalho, as suas expectativas e a forma como avaliam o rendimento escolar de seu aluno. Foi propositadamente colocado o termo *rendimento escolar* no sentido de deixar pressuposto que nosso interesse recaía, naquele momento, sobre o desempenho escolar desse aluno e não em seu desenvolvimento psicossocial.

Para a análise desse eixo, partimos das questões acima e das respostas encontradas e, posteriormente, agrupadas. As categorias foram as seguintes:

## 1- Prática pedagógica e avaliação

**1.1 Sócio-pedagógica:** a prática pedagógica e a avaliação estão centradas na questão educacional; consideram-se os aspectos interacionais da aprendizagem e aponta-se a inadequação da escola (métodos, recursos, currículos, conceitos etc.) como elementos essenciais na análise da dificuldade do aluno. O foco recai mais sobre o ambiente, no caso, escolar ou pedagógico (conteúdos escolares, ensino, aprendizagem) do que sobre o aluno.

**1.2 Psicopedagógica:** a prática pedagógica e a avaliação estão centradas no aluno. Buscam identificar o nível de maturidade ou a faixa de desenvolvimento do aluno e têm como base uma teoria do desenvolvimento infantil. Enfatizam aspectos como: nível de inteligência ou maturidade, pré-requisitos, maturidade psicomotora, estágio de desenvolvimento, nível de pensamento conceitual. Têm como parâmetro as habilidades acadêmicas normais e buscam levantar as capacidades e as necessidades individuais. O foco de atenção é o aluno e suas possibilidades, limites e comportamento.

**1.3 Médico-pedagógica:** a prática pedagógica e a avaliação estão centradas na deficiência, de base organicista; adotam o determinismo biológico, não fazem nenhuma referência ao ambiente. Trazem a idéia de um limite na educabilidade dos alunos com



deficiência. A ação pedagógica está voltada à adaptação social ou escolar, através de métodos especiais de ensino. O foco de atenção é a deficiência e suas conseqüências.

**1.4 Sócio-psicopedagógica:** mescla as abordagens sócio e psicopedagógica, considerando-se os aspectos do desenvolvimento e as questões educacionais como fatores importantes na prática e na avaliação pedagógica. O foco está entre o ambiente educacional e o desenvolvimento do aluno.

Com base nas respostas dos professores, os dados foram classificados nessas categorias e apresentados na tabela 15.

Tabela 15: Freqüência e porcentagem das respostas dadas pelos professores, geral e por área, em relação à prática pedagógica e avaliação escolar

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	T	%
<b>1.1- Sócio-pedagógica</b>	2	1	2	2	<b>7</b>	30,4
<b>1.2- Psicopedagógica</b>	1	0	4	2	<b>7</b>	30,4
<b>1.3- Médico-pedagógica<sup>32</sup></b>	0	0	0	0	<b>0</b>	0
<b>1.4- Sócio-psicopedagógica</b>	1	4	3	1	<b>9</b>	39,2
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

De acordo com a tabela, 9 professores (39,2%), sendo 4 da deficiência física, 3 da mental, 1 da auditiva e 1 da visual, relatam a dinâmica de sua prática pedagógica através de uma abordagem que engloba tanto os aspectos do ambiente educacional, quanto os de desenvolvimento. Portanto, suas falas foram classificadas na categoria 1.4, que caracteriza uma abordagem sócio-psicopedagógica, a qual considera os aspectos do desenvolvimento e as questões educacionais como fatores importantes a serem avaliados na prática e na avaliação pedagógica.

*Cada um tem uma necessidade, cada um tem uma história [...]eu vou fazendo que as crianças aprendam a utilizar o resíduo com maior eficiência e sempre tentando levar a criança a chegar a um trabalho gráfico, porque nós estamos numa escola, tem que ser uma coisa que vise a*

<sup>32</sup> Essa categoria foi mantida mesmo com o índice zero, porque gostaríamos de chamar a atenção do leitor que não encontramos nenhuma fala que sugerisse uma prática pedagógica nesta abordagem.

*escolarização, adequando as necessidades da criança.[...]. A avaliação é contínua no sentido de me dar subsídios, [...] e eu sempre me baseio no desenvolvimento global. P1- DV*

*[...] eu fiquei com matemática, eu trabalho muito no concreto, com as crianças menores eu trabalho tudo primeiro no corpo, depois eu trabalho com material concreto e depois que eu passo para atividade gráfica no papel.[...] A gente faz uma avaliação mesmo, do conteúdo que foi trabalhado e além disto a gente leva em conta o comportamento dele, o desenvolvimento. P10-DA*

*Eu sempre invisto na eficiência deles, seja qual for o déficit que ele venha [...], cada um tem um ritmo [...]. Primeiro você trabalha de forma individualizada, tem que cuidar de todos e de cada um. [...] A avaliação não é tão simples como acontece no ensino regular [...] é que tem que levar em consideração o ritmo de cada educando e ainda tem mais uma característica, como ele está naquele momento, a alteração de comportamento. P11- DM*

*Eu gosto de trabalhar em grupo e gosto de trabalhar individual. [...], procuro colocar aqueles que estão mais adiantados junto com aqueles que estão mais atrasados[...],eu gosto de trabalhar com desafio, trabalho um pouco tradicional porque meus alunos [...] precisam de muita coordenação motora [...]... fazer uso de modificação de comportamento? Eu faço! e é nessa hora que eu vejo que dá resultado. [...] Eu avalio pela modificação de comportamento, porque quando eles aprendem, eles mudam. P17-DF*

Pelos relatos dos professores, podemos apreender que a prática pedagógica considera tanto os aspectos de conteúdos a serem trabalhados na escola, do ponto de vista curricular, como as características individuais. Os professores também parecem mesclar o ensino individualizado e em grupo, na tentativa de trabalhar aspectos diferenciados e coletivos, na dinâmica da sala de aula.

Certamente, esses professores sofrem a influência das teorias pedagógicas que, desde a Escola Nova, ou até mesmo antes<sup>33</sup>, incorporaram o discurso da individualidade do ensino e das diferenças individuais de aprendizagem. Sem dúvida alguma, significa um grande avanço educacional considerar que os alunos são diferentes entre si, portanto, aprendem em ritmos diferentes. Da mesma forma, a educação especial incorpora esse princípio da individualização do ensino, apesar do duplo efeito que isto pode ocasionar, pois, se de um lado permite uma atenção maior e um respeito à aprendizagem de cada aluno, considerando a pluralidade humana, por outro lado, pode levar à percepção de que algumas diferenças são positivas e outras indesejáveis (MOYSÉS, 2001).

Apesar de a escola querer romper com a homogeneização massificante, através do respeito à individualidade de cada um, essas intenções, de acordo com Perrenoud (2000), não avançam na direção de uma prática diferenciada, porque “a vontade política é, com frequência, flutuante; os meios, insuficientes; as estratégias de mudança, simplistas; os professores e os pais, divididos” (p. 73). Mais do que considerar as diferenças individuais, precisamos aprender a lidar com a heterogeneidade e a diversidade presentes na escola, encarando-as como decorrentes da nossa formação sócio-histórica.

De acordo com a tabela 23, 7 professores (30,4%), sendo 2 de deficiência auditiva, 2 da mental, 2 da visual e 1 da física, possuem uma abordagem classificada na categoria 1.1, sócio-pedagógica. Foram classificadas, nessa categoria, as respostas que apresentam uma descrição pela qual se percebe que a prática pedagógica e a avaliação estão centradas na questão educacional, levam em conta os aspectos

---

<sup>33</sup> Aqui nos referimos, por exemplo, aos estudos de Binet na tentativa de identificar as crianças que irão fracassar no ensino e a influência que desempenha na educação nacional, inclusive no pensamento de Lourenço Filho e na elaboração dos testes ABC, que tinham como objetivo homogeneizar, para respeitar as “naturais” diferenças entre as crianças. É importante pontuar que, naquele momento, as diferenças individuais possuíam uma interpretação bastante divergente da que fazemos neste trabalho.

interacionais da aprendizagem e apontam a inadequação da escola (métodos, recursos, currículos, conceitos etc.) como elementos essenciais na análise da dificuldade do aluno.

O foco recai mais sobre o ambiente, no caso, escolar ou pedagógico (conteúdos escolares, ensino e aprendizagem educacional), do que sobre o aluno.

*A minha rotina não foge muito também de um professor comum, é aquela rotina mesmo, a leitura, a escrita, a matemática, a educação física. [...] Observação diária, de avaliação oral, avaliação escrita, mas é no dia a dia mesmo, você vê o crescimento diário. P4- DM*

*Geralmente uma atividade de leitura, escrita, atividade na lousa para quem enxerga [...] mas a preocupação mesmo é a leitura e a escrita corretamente, de terem fluência na leitura, de estarem entendendo o que estão lendo, de estarem escrevendo as palavras corretamente e a matemática. [...]*

*A gente faz uma avaliação do que já foi avaliado, se eles estão entendendo tudo o que está sendo passado, então a avaliação que a gente faz deles é do que eles trazem para a gente [...] vou transcrever a prova e vejo que está com muito erro, então, na hora a gente corrige e propõe atividade.*

*P8-DV*

*Eu trabalho ciências, história e geografia, eu trabalho muito com figuras [...], sigo o plano de acordo com o plano comum [...] eles estão participando, se envolvem, eu faço pergunta, pergunta-respostas, eles fazem muitas perguntas. [...] Eu marco prova, tem uma certa idade, para os pequenos eu não faço esse tipo de coisa, então, é nesse sentido, no tipo de*

*resposta que ele me traz de um assunto que eu trabalhei [...] e as provas dos maiores é a obrigação. P9-DA*

*Bom aqui eu tenho alunos de 1ª a 4ª série, então os conteúdos são diferentes, por exemplo, uma semana eu dou matemática na outra semana eu dou português, e toda 4ª feira eu dou ciências, história e geografia [...]. Então eles chegam de manhã eu começo, assim, em que conteúdo que estão? Tem o geral para todos e aí vou trabalhar na parte específica, os alunos da 1ª, da 2ª, 3ª e da 4ª e ciências, história e geografia e o mesmo conteúdo para todos [...]. temos o nosso horário de computador, nosso horário de biblioteca, de educação física, de educação artística. Avaliação é contínua, o ano inteiro eu estou avaliando os alunos, eu tenho que prestar muita atenção em todos os detalhes deles, então avaliação do aluno é durante o ano inteiro, a observação e eu também avalio através de prova, eles querem, eles acham o máximo fazer prova, corrigir o caderno de vermelho, o máximo ter nota. P18-DF*

Embora nenhuma fala faça referência às inadequações escolares ou curriculares, o foco do trabalho do professor são os conteúdos escolares. Preocupa-se em garantir ao aluno os conhecimentos transmitidos pela escola, aproximando-o da educação comum, ainda que façam uso de métodos, modalidades ou recursos diferenciados. Se esse é um aspecto positivo, contraditoriamente, pode trazer consigo os mesmos desenganos do ensino comum, que é investir no mesmo currículo para todos e, portanto, desconsiderar qualquer diferença individual existente; embora o professor P18-DF comente que trabalha o específico, ele o faz referindo-se à seriação.

Outro fator que, apesar de incômodo, faz-se necessário comentar, é a equivalência com o ensino comum. Se os conteúdos e a avaliação são comuns, por que esses alunos, exceto os deficientes visuais, estão em classes especiais? Qual a

diferença? Se atentarmos para as falas dos professores, parece que nada muito especial surge na rotina da sala de aula: *A minha rotina não foge muito também de um professor comum, é aquela rotina mesmo, a leitura, a escrita, a matemática, a educação física*, conforme o relato do professor P4-DM, ou *sigo o plano de acordo com o plano comum*, dito pelo professor P9-DA, embora use figuras para tornar claro o conteúdo para o aluno. Qual a diferença: o tempo de aprendizagem?

O princípio de uma educação inclusiva enfatiza justamente o uso de recursos e procedimentos diferenciados, caso o aluno deles precise, mas num ambiente de aprendizagem comum, o que nos parece plenamente possível, se pensarmos nos alunos que estão presentes na escola. Este princípio, embora muito debatido na atualidade, já podia ser apreendido nos escritos de Vygotsky, o qual argumentava que o desenvolvimento seguia as mesmas leis para crianças deficientes e não-deficientes e que, o mais importante, são os processos sociais de aprendizagem. Dessa maneira, indiscutivelmente,

é responsabilidade das escolas, como sistemas, adaptar-se para atender às necessidades de todas as crianças. [...] Assim, o que parece importar em uma cultura é que as crianças recebam bases de conhecimento e métodos de ensino semelhantes [...] A implementação desse ponto de vista envolveria, necessariamente, a integração dos alunos com necessidades especiais no curso regular das escolas e da vida (EVANS, 1996, p. 71e 86).

Os dados da tabela 23 também mostram que as respostas de 7 professores (30,43%), sendo 4 da área de deficiência mental, 2 da visual e 1 da auditiva, foram classificadas na categoria 1.2, caracterizando uma prática psicopedagógica com as ações pedagógicas e a avaliação escolar centradas no aluno e tendo como parâmetro as habilidades acadêmicas normais, a partir das quais são levantadas as capacidades e as necessidades individuais. O foco de atenção é o aluno e suas possibilidades, limites e comportamento. Algumas falas poderão ilustrar a prática educacional com uma abordagem psicopedagógica.

*Cada um é um caso diferente, eu acho muito relativo. Quanto a parte pedagógica, eu procuro trabalhar de*

*maneira, assim, de acordo com as necessidades individuais de cada um.*

*P2- DV*

*[...] detectar os maiores problemas, as maiores dificuldades que eles estão tendo. [...], o trabalho é individual, depende da necessidade do aluno.[...] A avaliação é feita todos os dias, conforme o desenvolvimento das atividades. P12-DA*

*[...] eu tenho três níveis, trabalho com grupos diferenciados, tem uns que é coordenação, começando a pegar no lápis, outros que nem pega lápis ainda, o nível 2 que tá começando aprender a escrever algumas palavrinhas em letra de forma ainda e os que estão na cartilha que vai até a dificuldade e depois eu volto, vai até a dificuldade e depois eu volto, [...] para mim o mínimo que eles aprendem, eu tô satisfeita.” P13-DM (grifos nossos).*

*[...] eu começo com coordenação motora, primeiro as mais grotescas, movimento reto, circular e vai por aí, se ele já vem com alguma coisa, eu parto da onde ele parou ou daquilo que ele já tem feito, e vou aumentando, quer dizer, primeiro vão conhecendo as letrinhas [...] liga a letrinha , o som das letrinhas, então é tudo uma progressão e é muito demorado. P14-DM*

Os professores trazem a idéia de individualização do ensino, porém, de forma diferente dos anteriores, com base no limite do aluno e nas suas necessidades. Os outros professores, cujos trechos não foram transcritos (P3, P15, e P22), também trazem essa perspectiva de desenvolvimento individual e, quando abordam os

conteúdos, falam sobre uma seqüência pré-determinada e de pré-requisitos evolutivos. Agem como se fosse preciso alcançar determinados estágios para seguir adiante.

Podemos apontar também uma concepção de alfabetização e desenvolvimento, o que confirma a nossa idéia de que a prática pedagógica está sustentada por “teorias” elaboradas pelo professor e por suas representações. Representações que são elaboradas na dinamicidade das relações, através de um processo ativo com base em valores e julgamentos, provenientes tanto do universo consensual quanto do universo reificado. “Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de ‘teorias’ internalizadas que serviriam para organizar a realidade” (Leme, 1993, p. 48) e por isso interferem tão diretamente nas ações cotidianas.

Indiscutivelmente, a noção de alfabetização restringe a prática da leitura, uma vez que esta deveria ser concebida como uma fonte de conhecimento escolar e não social. Para Foucambert (1997), “a escola só poderá desempenhar o seu papel a contento se a leitura for uma questão de toda a coletividade, e não exclusivamente escolar” (p. 30). Mas, pela fala dos professores podemos apreender que a concepção está bastante distanciada da idéia de papel social e de coletividade (isto fica bastante claro com os relatos dos professores P13-DM e P14-DM).

O ato de ler, que possui um forte componente social, transforma-se em disciplina escolar. As implicações pedagógicas decorrentes dessa interpretação são drásticas. Passa-se a exigir soletração das letras e não a leitura dos textos. O sentido global perde-se por completo e fragmenta-se a leitura em pedaços que vão das sílabas para as palavras, das palavras para as frases e das frases para os textos. Uma construção que segue a lógica da escola e não utiliza a leitura como instrumento de compreensão do mundo e ferramenta de constituição do pensamento humano.

Goodman (1997) comenta que essa lógica da escola é um elemento que dificulta a aprendizagem da linguagem. “ir de unidades pequenas para maiores traz consigo um elemento da lógica adulta: os todos são compostos de partes; aprenda as partes e terá aprendido o todo. Mas a psicologia da aprendizagem nos ensina que aprendemos de um todo para as partes” (p.11).

Outro aspecto a ser apontado é que perdemos a lógica histórica. Inicialmente, o homem fazia uso dos instrumentos de leitura e escrita para comunicar o todo. Lia-se



para o público um texto e não palavras ou sílabas. Dava-se importância para a compreensão do todo e não das partes (MANGUEL, 1999). No entanto, ao ser institucionalizado pela escola, o ato de aprender a ler é simplificado pela noção de alfabetização e a “prática da leitura fica centrada na formação do alfabetizado” (Foucambert, 1994, p. ix), não do leitor. Isto se torna ainda mais complexo na educação especial, principalmente na área de deficiência mental, uma vez que o aluno precisa mais fortemente da vinculação do significado para ater-se ao símbolo gráfico.

A prática da leitura na escola tem sido amplamente debatida nos meios educacionais e acadêmicos. Muitos autores debruçam na tentativa de compreender os elementos que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e concluem que a leitura tem se evidenciado como um instrumento de uma política educacional que ultrapassa o âmbito da escola.

Smolka (1999) enfatiza que a leitura se tornou uma atividade social de ampla funcionalidade, mas, contraditoriamente, uma parcela significativa da população não “aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva” (p.15). A escola falha na sua tarefa educativa e não apenas diante dos alunos com deficiência. Para a autora, a institucionalização da tarefa de ensinar a leitura, na escola, oculta as próprias relações de ensino e produzem a ilusão do professor que ensina e da criança que aprende.

O ato de ler transformou-se em um programa de alfabetização, cuja prática pedagógica, genericamente dizendo, se restringe a copiar e apontar erros, como podemos observar na fala dos professores. Solé (1998) comenta que esse procedimento não conduz à evolução da leitura, pois não há uma intervenção no processo de aquisição da leitura e no desenvolvimento do ato de ler.

Autores com Smith (1999) e Goodman (1997) são ainda mais radicais e consideram que a escola não proporciona a aprendizagem da leitura porque as concepções que permeiam a sua prática se sustentam na fragmentação da leitura em unidades sonoras abstratas e sem nenhum sentido para a criança.

Como se isso não bastasse, a escola pensa ser necessária a aquisição de algumas habilidades e capacidades específicas para a aprendizagem da leitura. Como consequência, estabelece determinados pré-requisitos que deverão ser atingidos e que

garantam a maturidade da criança, para que possa lidar com o processo de aquisição da leitura.

Smith (1999) afirma “que não há nada fisiológico, visual ou lingüístico que seja exclusivo da leitura” (p.13). O autor ressalta que a aprendizagem da leitura não exige das crianças nenhuma atividade “que já não tenham exercitado para entender a linguagem falada em casa ou para encontrar sentido no mundo visual que as cerca” (p.13). Insiste que não há nenhuma região cerebral responsável, exclusivamente, pela leitura.

Esse autor enfatiza o papel dos olhos. São as informações visuais e não-visuais, acolhidas pelos olhos, que devem atingir o cérebro, levando à leitura. Nesse sentido, argumenta que o excesso ou o mau uso das informações, visuais e não-visuais, podem provocar a visão túnel, dificultando a apreensão do sentido pela criança. Partindo do pressuposto de que só se aprende ler, lendo, considera que a leitura deve ser dinâmica, rápida e com base nos conhecimentos prévios. A leitura seria uma investigação do sentido, do significado e não a soletração das letras.

Goodman (1997) também enfatiza a importância de uma linguagem integral, que busca o significado. Para ele, “os símbolos não têm nenhum significado em si. [...] mas o que eles significam é aquilo que nós, individual ou socialmente, decidimos que significarão” (p.17). Os símbolos gráficos (letras, sílabas ou palavras) representam apenas uma convenção, de modo que ler não é simplesmente decifrá-los, mas compreender o sentido que representam num determinado texto.

A busca do sentido ou do significado da leitura exige que o leitor faça previsões, estabeleça hipóteses e arrisque. É a experimentação que irá garantir a leitura. Todavia, a escola não permite o risco e o erro, pelo contrário, insiste para que a criança aprenda bem o som e a grafia de cada símbolo gráfico como estratégia para diminuir as possibilidades de errar e, contraditoriamente, no ensino especial isto é trabalhado ainda de forma mais enfática, na tentativa de amenizar as dificuldades inerentes à deficiência.

Foucambert (1997), apesar da falta de consenso, considera que

ler é atribuir (e não *extrair de*) um (e não o) significado a um texto, que o significado não está tal e qual no texto para que baste extraí-lo [...], que essa elaboração de um sentido resulta de uma singular colaboração entre o autor e o leitor. [...] Identificar não é identificar o significante, mas sim o significado, e este último não se encontra isolado do contexto em que aparece (p. 95 e 97 – grifos do autor).

Se concordarmos com o autor, tudo indica que a escola aprisiona o leitor. Tira dele as possibilidades inerentes da leitura e se sustenta em bases falsas para o desenvolvimento do ato de ler. Para que a leitura seja significativa e possa desempenhar sua função social, a escola precisa rever suas práticas e seus conceitos. Goodman (1997) argumenta que a escola deve oferecer estratégias de compreensão para que se desenvolva uma linguagem integral. Em primeiro lugar, a escola deveria oferecer para criança um ambiente livre de tensões, estimulando a autoconfiança e incentivando a leitura de significados.

O ensino da linguagem integral ajuda os alunos a valorizarem o que são capazes de fazer e a não serem derrotados por aquilo de que não são capazes; ela os ajuda a confiarem em si mesmos e em suas instituições lingüísticas, a tornarem-se auto-confiantes em relação à idéia que têm daquilo que estão lendo (GOODMAN, 1997, p. 67).<sup>34</sup>

A proposta do autor visa a ser uma alternativa para a aprendizagem da leitura. Busca combater procedimentos escolares que dificultam o processo de aquisição da linguagem. Procedimentos que fragmentam e decompõem a língua em partículas desmembradas de seu significado e isolam pedaços da língua, tornando-a abstrata e distante, não contribuem para o desenvolvimento de um bom leitor.

O ponto de convergência desses autores (GOODMAN, 1997; SOLÉ, 1998; FOUCAMBERT, 1997; SMITH, 1999) é o rompimento de suposições conceituais falsas que escamoteiam as relações simbólicas existentes no interior das escolas e que colocam no aluno o ônus da não-leitura ou da não-aprendizagem. Para esses autores, a importância do ato de ler se revela pela sua função social. Aprender a ler significa ter acesso a um código gráfico que possibilita uma nova forma de pensamento, que possibilita a formação e a construção do sujeito social. Desse ponto de vista, a leitura não é compreendida como um mero exercício de decodificação de um texto, embora o leitor precise desenvolver competência para decodificar o texto.

Em outras palavras, é viver intensamente a leitura como prática social: só assim ela poderá assumir o caráter que lhe é próprio de constituição de sujeitos sociais, que

---

<sup>34</sup> O leitor que tiver particular interesse sobre as estratégias para o desenvolvimento da leitura inicial, deve reportar-se à obra citada, principalmente o cap. 6.

fazem uso da leitura para a emancipação de seu pensamento e, conseqüentemente, de sua ação. Particularmente consideramos que na educação especial este processo não é diferente, pelo contrário, por lidarmos com as deficiências e com algumas incapacidades impostas pela condição do sujeito, devemos, mais ainda, enfatizar o significado das palavras e não a decodificação das letras. O próprio Vygotsky (1998) comenta “que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”(p. 157).<sup>35</sup>

Nenhum professor apresentou uma abordagem que pudesse ser caracterizada como médico-pedagógica, em que a prática pedagógica e a avaliação estariam centradas na deficiência, de base organicista, adotando o determinismo biológico e não fazendo nenhuma referência ao ambiente. Vale comentar o perfil curricular do curso de origem desses professores que, segundo Enumo (1995), adota um modelo social.

No que se refere à avaliação escolar, a prática cotidiana parece incorporar as análises advindas de pesquisas educacionais de cunho científico e, hoje, podemos localizar no discurso do professor os elementos teóricos tão debatidos no interior das universidades. Bem sabemos que pode, ainda, estar apenas no discurso politicamente correto, na fala que ressoa positivamente nos meios acadêmicos. No entanto, isso é parte do processo: verbalizar também significa dar-se conta da complexidade do ato de avaliar e de novos elementos que darão um melhor contorno na discussão sobre avaliação.

A avaliação pedagógica, em educação especial, embora deva caminhar em parceria com a educação comum, possui determinadas especificidades, próprias das condições dos alunos pelos quais se responsabiliza, que nos obriga a um olhar mais apurado no sentido de também, mas não exclusivamente, identificar as necessidades específicas do aluno com deficiência, proporcionando-lhe os recursos dos quais depende para acessar o currículo disponível para todos os alunos.

A discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere igualmente um lugar de destaque à avaliação pedagógica e influencia o pensar do professor. Mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza suas condições de aprendizagem e o

---

<sup>35</sup> Para aprofundar as idéias deste autor sobre a escrita, o leitor deve reportar-se a Vygotsky, 1999, Cap 6

seu nível de competência curricular. Assim, o referencial para a avaliação pedagógica muda substancialmente e passa a ser o currículo.

Neste estudo, o rendimento escolar representa a verificação sistemática da prática educativa em relação a aprendizagens de determinados conteúdos e objetivos, embora, na educação especial, deve ser equivalente ao ensino comum, porém com o objetivo de diagnosticar dificuldades e diferenças pessoais específicas, intrinsecamente relacionadas com a deficiência.

Os critérios, as estratégias e o processo de avaliação do rendimento escolar utilizado pelos professores refere-se, principalmente, aos aspectos acadêmicos, levando-se em consideração os conteúdos ensinados e os aspectos pessoais da deficiência, sendo realizada, conforme os seus relatos, diariamente, embora nos pareça que isso ainda é feito de forma assistemática.

## **Expectativas em relação à atuação pedagógica**

### 2.1 Escolarização

2.1.1 em classe comum , sala de recursos

2.1.2 em classe especial ou alcançar o mínimo de aprendizagem

2.1.3 sem grandes possibilidades de escolarização

### 2.2 Profissionalização

### 2.3 Não respondeu adequadamente

Os resultados encontrados, com base nas respostas dos professores estão demonstrados na tabela 15A.

Tabela 15 A: Freqüência e porcentagem das respostas dadas pelos professores, geral e por categoria de deficiência, em relação às suas expectativas sobre sua prática pedagógica

<b>CATEGORIA</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>2.1.1- esc. em classe comum</b>	2	4	3	1	<b>10</b>	<b>43,5</b>
<b>2.1.2-esc. em classe especial</b>	0	0	3	0	<b>3</b>	<b>13,0</b>
<b>2.1.3-sem possibilidades de esc.</b>	1	0	1	1	<b>3</b>	<b>13,0</b>
<b>2.2-Profissionalizacão</b>	1	0	1	2	<b>4</b>	<b>17,4</b>
<b>2.3 – não respondeu</b>	0	1	1	1	<b>3</b>	<b>13</b>
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Na tabela 15 A, podemos observar um quadro geral sobre as expectativas dos professores em relação à sua atuação com os alunos especiais. Se agruparmos as categorias 2.1.1 e 2.1.2, teremos 13 professores (56,5%) cujas expectativas se concentram na possibilidade de escolarização desses alunos, sendo que 10 professores (43,5%) pensam que essa escolarização poderá ser feita em classe comum, num sistema integrado (categoria 2.1.1). Desses professores, 4 são da área de deficiência física, 3 da mental, 2 da auditiva e 1 da visual.

*As minhas expectativas é realmente trabalhar este aluno e que cada ano eu integre mais alunos, é a minha maior satisfação. P4-DM*

*Atualmente eu espero que [...] consigam se integrar numa classe comum e que tenham sucesso. P8-DV*

*Os alunos atingirem os objetivos na sala comum, fazer com que ele seja promovido no final do ano, que essa promoção venha com entendimento de tudo o que foi trabalhado aqui dentro. P12-DA*

*Eu quero que eles sejam alfabetizados, eu quero, a minha expectativa é esta. P17-DF*

*A minha expectativa cada dia é, é diária, minha expectativa é estar vendo se ele está alfabetizado, freqüentando uma classe comum mesmo com a dificuldade dele, ter essa inclusão. P20-DF*

*[...] o meu maior desejo é que eles não estejam aqui, que estejam integrados numa classe comum, seguindo em frente na vida. P23-DM*

Na área de deficiência visual, a escolarização do aluno em classes comuns do ensino regular parece ser naturalmente apreendida pelo professor, uma vez que os recursos e procedimentos específicos que darão suporte ao desenvolvimento de sua escolaridade são passíveis de serem concretamente prescritos. Na deficiência física, talvez possamos transferir a mesma análise, já que determinado o recurso, o processo de aprendizagem em nada difere do aluno comum. A deficiência auditiva pode sugerir dificuldades mais significativas, devido à questão da linguagem e da comunicação; mesmo assim, encontramos 2 professores que acreditam ser possível sua escolarização em classe comum.

O Conselho Nacional de Educação instituiu, no ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, nas quais garante todos os direitos aos alunos com deficiência, através de suportes, recursos ou procedimentos especiais. Para o aluno surdo, garante, inclusive, o intérprete como mediador entre o aluno e o professor, uma vez que a perspectiva, embora ainda colocada de forma tímida, é o atendimento desses alunos nas classes comuns.

Na tabela 15 A, 3 professores (13,0%), todos da área de deficiência mental, consideram que a escolarização desse aluno deve ser realizada na classe especial ou a expectativa do professor é que o aluno possa alcançar, pelo menos, objetivos mínimos de aprendizagem.

*[...] se eles forem pessoas mais capazes, educadas, que conversa. A minha expectativa em relação a eles...que não saiam daqui e vou roubar, matar. P5-DM*

*Eu espero o mínimo que eles aprendam, para mim é uma glória, quando eles aprendem uma coisinha, eu tô feliz e torço por eles [...] porque o mínimo é sinal que eles foram para algum lugar. P13-DM*

*[...] uma sala que a gente pudesse realmente ter condições de trabalhar individualmente, tinha que ter menos alunos*

*para poder fazer um trabalho melhor e mais eficiente. P14-DM*

Na área de deficiência mental, as expectativas se dividem, principalmente, entre a escolarização na classe comum, na classe especial ou no alcance de objetivos mínimos de aprendizagem ou conduta. A fala do professor P13-DM implica uma visão bastante descomprometida com a aprendizagem e de baixa expectativa quanto às possibilidades educacionais desses alunos, pois se espera *o mínimo que eles aprendam* e considera *uma glória* e não um processo natural de uma prática pedagógica intervencionista e planejada.

O relato do professor P14-DM destaca uma individualização que nos parece irreal, sugerindo uma visão mais clínica do que pedagógica da prática escolar. Parece desconsiderar o caráter coletivo do trabalho pedagógico e a importância dos processos de mediação, para a elaboração do conhecimento.

Sem querer negligenciar o respeito à individualidade do aluno como fator preponderante no processo de ensino-aprendizagem, a prática educativa é social em sua essência e são as forças constitutivas dessa prática que irão possibilitar a emancipação dos alunos e o desenvolvimento das funções superiores de pensamento e linguagem. Para que isso aconteça, é necessário que o aluno tenha interlocutores para falar, ouvir, argumentar, discordar, tomar decisões, enfim, exercitar a negociação e as ambigüidades próprias das interações sociais e da sua inserção num mundo simbólico, histórico, cultural e, portanto, concreto.

Dos 23 professores entrevistados, 3 (13%), sendo 1 de deficiência auditiva, 1 da mental e 1 da visual, possuem uma expectativa pessimista em relação à escolarização desses alunos, porque os recursos pedagógicos não são suficientes ou não correspondem às suas necessidades específicas e, pois, a escola acaba por não garantir um adequado desenvolvimento educacional, o que trará conseqüências prejudiciais à vida do aluno.

*Você recebe a criança, você trabalha anos e anos e você sabe que vai chegar a um ponto onde não vai ter*



*continuidade. Poucos tem continuidade, a minha expectativa nesse momento, eu estou muito frustada, muito decepcionada. P1-DV*

*Eu ando, depois de 12, esse é o décimo terceiro ano dando aula eu confesso sinceramente que eu estou cansada já, a minha expectativa está lá embaixo, eu estou cansada, a gente fica agoniada, angustiada (chora)[...] Porque a gente procura mudar, mudamos, antes era só o oralismo e a gente viu que não dá certo [...] começamos a usar o português sinalizado [...] agora estamos partindo para LIBRAS [...] porque eu não conheço nenhum surdo alfabetizado em língua portuguesa. P10-DA*

*Muito grande, a minha expectativa é muito grande, porque é angustiante a gente ver que essa criança tem um problema e essa família não leva essa criança para um atendimento e só espera por mim e eu sei que eu sozinha não vou dar conta. P22-DM*

Os professores se angustiam com a precária condição do atendimento especializado, já que faltam recursos materiais e humanos, que serviriam de apoio para um melhor desenvolvimento dos alunos. O professor P22-DM, embora admita que sua *expectativa é muito grande*, chama a atenção para a necessidade de outros atendimentos que possam dar suporte ao trabalho pedagógico.

A questão lingüística, na área de deficiência auditiva, tem se tornado motivo de amplo debate entre os educadores, uma vez que a incorporação e reconhecimento da LIBRAS, como uma língua com estrutura própria, poderia possibilitar não só a educação do surdo através do bilinguismo, como também abriria a possibilidade da introdução de outros critérios de avaliação curricular desse aluno, o que poderia ampliar as suas perspectivas de término do ensino.

Claro que essa questão é de extrema importância para o surdo, mas não podemos analisá-la de forma descontextualizada do ensino em geral, cujos índices de fracasso escolar e de crianças não-alfabetizadas apontam para explicações que talvez não sejam tão específicas assim, como discutimos anteriormente (no eixo 4-professores), sobre as concepções de alfabetização.

A profissionalização, como expectativa da prática educacional, embora não seja decorrente dela, é colocada por 4 professores (17,4%), sendo 2 da área de deficiência visual, 1 da auditiva e 1 da mental.

*A gente fica muito, assim, ansiosa para com o resultado do nosso trabalho, porque quando o aluno vai ficando já adulto, a ansiedade dele para o mercado de trabalho é muito grande e eles passam essa ansiedade para a gente porque, infelizmente, nós não temos apoio no mercado de trabalho, essa expectativa da gente deixa muito a desejar. P2-DV*

*A expectativa da gente não é nem um pouco...são quase adultos, então a esperança da gente é que eles consigam se dar bem na vida, consigam serviço. P9-DA*

*É que existisse um curso de profissionalização, para dar encaminhamento, por exemplo, pizza, móveis, lixador. Não tem a seqüência: o que fazer com alunos de mais de 21 anos? Mandar para a rua? P15-DM*

A questão da profissionalização solidifica-se cada vez mais como objeto de estudo da área de educação especial, uma vez que muitas vezes o seu alunado não consegue alcançar o término de sua escolarização, como os alunos comuns.

Esse é um problema ainda não equacionado junto às agências prestadoras de serviços aos deficientes. Concomitante ao problema específico da inserção desses alunos no mercado de trabalho, é indispensável a discussão sobre a crise de emprego

e a mudança de paradigmas vividos pela sociedade brasileira, no que se refere ao próprio conceito de trabalho, como discutido no eixo temático 4, na análise de dados dos alunos. Indiscutivelmente, para o aluno com deficiência, o problema se intensifica, uma vez que suas condições constitucionais ocasionam déficits ou incapacidades limitadores. Omote (1979) propõe “a necessidade de enfatizar as condições sociais incapacitadoras como um importante núcleo de problemas[...] que restringem a participação ativa e oportunidades igualitárias do excepcional nos processos sociais, educacionais e ocupacionais” ( p. 105).

Del Masso (2000) desenvolveu um estudo sobre a orientação para o trabalho e o papel da escola nessa complexa questão da terminalidade educacional do alunado de educação especial. Discute que cabe à escola, enquanto uma instituição de função educativa e formadora, orientar o aluno sobre o mundo do trabalho, introduzindo esse tema em seu currículo. Para a autora, “as atividades relacionadas à qualificação profissional [...] são de responsabilidade de outras instâncias, quer sejam, centros de reabilitação profissional, oficinas profissionalizantes, cursos profissionalizantes, etc “(DEL MASSO, 2000, p.42).

Essa é uma questão bastante complexa e pertinente e traz à tona um outro problema a ser enfrentado pela educação especial: o acesso de alunos com deficiência a cursos profissionalizantes oferecidos para a comunidade em geral, porque, em muitos deles, esses alunos teriam plena capacidade para desenvolver as habilidades necessárias para o exercício da atividade profissional e estariam se qualificando para enfrentar o mercado de trabalho.

Nesse eixo temático, nós nos detivemos na análise dos relatos dos professores sobre sua prática pedagógica e suas expectativas em relação ao trabalho docente. Pudemos apreender a dialética da elaboração conceitual que, conflitantemente, tenta organizar novas formas de pensamento, na tentativa de compreensão do mundo circundante. Assim, algumas contradições surgem nos relatos e na interpretação do saber disponível socialmente, seja pelo universo reificado, seja pelo universo consensual. Os processos de formação das representações sociais de objetivação e ancoragem colocam em movimento um sistema de classificação e comunicação

genérico, que busca, em pouco tempo, dar conta de amenizar conflitos cognitivos no pensar individual, em confronto com as novas demandas sociais.

O pensar sobre a prática pedagógica coloca em evidência o conflito entre o saber e o fazer, vivenciado pelo professor no cotidiano das relações educacionais. Dessa forma, misturam-se o geral e o específico, generalizam-se causas e efeitos e se confundem o especial e o comum. Ao professor, torna-se demasiadamente complexo interpretar sua própria prática na busca de compreensão dos acertos e das certezas, como também dos desacertos e das incertezas perante o fracasso e a possibilidade de seu aluno. Tudo é muito obscuro num sistema que não propicia o pensar, nem do aluno nem do professor. Discutiremos mais detidamente estas idéias no decorrer do trabalho.

## **EIXO TEMÁTICO 6**

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA**

Nesse eixo temático, foi perguntado para o professor o que é educação especial, qual a sua importância e quando ela se faz necessária. Essas questões poderiam revelar a representação do professor acerca do papel da educação especial e o seu posicionamento frente aos serviços oferecidos.

Os serviços de educação especial têm como pressuposto básico atender indivíduos que não podem, por peculiaridades próprias ou de outra natureza, beneficiar-se de situações tradicionais de atendimento educacional disponíveis para a população em geral. Surgem como modalidades de ensino dirigidas às crianças com deficiência, cujas características exigem procedimentos especializados para “superar determinados déficit de desenvolvimento (não importa a etiologia dos mesmos) e aumentar as oportunidades educacionais e sociais dos indivíduos” (Ferreira, 1993, p. 17).

Assim, a educação especial deveria significar uma ampliação das oportunidades educacionais dos alunos identificados como deficientes, inclusive absorvendo uma parcela de crianças que ainda não estavam presentes nas escolas, devido às suas condições e características intrínsecas de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, a educação especial traz para a escola uma prática fundamentada num modelo médico de atendimento (como discutido anteriormente) e veicula uma visão patológica da deficiência, além de descaracterizar seu papel educativo. Por isso, torna-se um sistema à parte da educação comum e, mesmo sem se dar conta, legitima o discurso da seletividade escolar, o qual encontra na deficiência a causa única do fracasso e insucesso escolar. De acordo com Oliveira (1996), a própria história da educação especial

demonstra a descaracterização de seus objetivos de dar oportunidades à pessoa com deficiência e oferecer serviços ou recursos educacionais não disponíveis no sistema regular de ensino [...] É o discurso do atendimento especializado e a promoção do desenvolvimento da pessoa com deficiência que

colide com a prática real do ensino especial [...] O que se observa é um distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento das condições concretas, não só da educação especial, mas da escola pública como um todo ( p. 39).

Bueno (1993) demonstra que a questão não é tão específica como julgaríamos que pudesse ser, visto que a educação especial acaba contribuindo “para a manutenção do processo de participação-exclusão da camada pauperizada da população” (p. 39), o que torna os serviços especiais cada vez mais segregados e incorpora alunos provenientes do fracasso do sistema educacional. Assim, conforme o autor,

ao não incorporar nem mesmo uma parcela significativa daquelas crianças que possuem deficiências evidentes, a educação especial contribui, de forma decisiva, para sua não incorporação pelo meio social que, cada vez mais, exige níveis crescentes de escolarização (p.39)

A crítica ao papel que a educação especial vem desenvolvendo no âmbito educacional tem se revelado cada vez mais contundente e se aproxima das tendências da educação em geral no que se refere à apropriação de um pensamento crítico revelador do perverso papel que o ensino público tem desempenhado no cotidiano de suas práticas.

Não significa desconsiderar a oferta de serviços especializados para uma população que deles necessita. Não obstante, conforme aponta Kassar (1995), pode ser necessária

uma reformulação da escola e do enfoque sobre o “especial” da educação especial. Se necessário for, para a permanência de crianças deficientes na escola pública, a garantia das especificidades de atendimento precisa existir. O específico não pode significar necessariamente a segregação. Para tanto, ele não pode ser concebido separadamente do geral. ( p. 87)

Omote (1995) atenta para determinadas posturas em educação especial que, ao censurar práticas inadequadas em relação ao atendimento a esses alunos, criticam os

próprios serviços educacionais a eles oferecidos. Há de se fazer uma distinção importante entre a necessidade dos serviços e o papel que vem cumprindo no interior das escolas, uma vez que o serviço em separado (segregado) não precisa necessariamente cumprir um papel segregativo.

Com o movimento em direção a uma pedagogia inclusiva, que visa a uma escola para todos, alguns autores (ARANHA, 1995, 2.000; BAUTISTA, 1997; MAJON, 1997; JIMÉNEZ, 1997, MANTOAN, 1997, 2001, STAIMBACK E STAIMBACK, 2000) propõem uma nova interpretação da educação especial, de forma que os seus serviços especiais, caracterizados como recursos, métodos, modalidades de atendimentos etc., poderiam ser estendidos a todos os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, provenientes ou não de condições intrínsecas ou individuais.

Assim, justifica-se o estudo da interpretação sobre a educação especial desses professores, uma vez que poderá possibilitar a identificação de sua representação sobre o papel da educação especial e suas perspectivas. Para o estudo desse eixo 6, foram levantadas as seguintes categorias:

**A educação especial caracteriza-se como uma alternativa de atendimento educacional para o aluno deficiente** – o atendimento está restrito à classe especial, com recursos adaptados e adequados à condição do aluno

**A educação especial caracteriza-se como suporte ou apoio à educação comum** – em sala de recursos, através de ensino itinerante ou outras modalidades de apoio, para alunos deficientes ou com dificuldades de aprender.

**A educação especial caracteriza-se tanto como suporte quanto alternativa de atendimento educacional** – o papel da educação especial está condicionado à necessidade do aluno. Há casos em que pode desempenhar o papel de suporte ou apoio (através de recursos, equipamentos ou apoio pedagógico mais individualizado) e há casos em que a necessidade do aluno exige um atendimento específico e especializado, que deve se dar em classe especial ou escola especializada.

As respostas dos professores, após serem analisadas, apresentaram os resultados demonstrados na tabela 16.

Tabela 16: Frequência e porcentagem das respostas dadas pelos professores, geral e por área de deficiência, em relação à definição e importância da educação especial

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>1-Aten. educ. p/ o aluno deficiente</b>	4	3	4	4	15	65,2
<b>2- Suporte ou apoio à ed.comum</b>	0	1	4	0	5	21,8
<b>3- Atend. educ. e suporte</b>	0	1	1	1	3	13
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

De acordo com a Tabela, 15 professores (65,2%), sendo 4 da deficiência visual, 4 da mental, 4 da auditiva e 3 da física, consideram a educação especial como uma alternativa de atendimento educacional para o aluno deficiente. A fala dos professores ilustra essa classificação.

*Educação especial é um trabalho diferenciado [...] fazer com que a parte psicológica deles seja trabalhada, para que eles se sintam pessoas comuns [...]. Eu acho ela muito importante no contexto da educação, porque ela ajuda a pessoa deficiente a se desenvolver todas as suas potencialidades.*

*P2- DV*

*Educação especial é você trabalhar a questão da deficiência [...] direcionada mais para os indivíduos que apresentam um grau de deficiência, em qualquer área [...], são recursos [...] e se faz necessária quando você detecta a deficiência. P3-DV*

*Educação especial é uma forma que eles buscaram além da educação para direcionar o ensino basicamente naqueles alunos, individual, porque é um trabalho muito individual[...]. Há uma necessidade muito grande de ser oferecido esse ensino, porque um aluno com deficiência dificilmente vai poder frequentar uma sala comum. P6- DA*



*Eu acho que foi o único meio de colocar essas crianças para estudar e notar que elas existem. Eu acho que a educação especial é essencial porque a gente não procura trabalhar só a parte pedagógica. P12-DA*

*Educação especial é você ter técnicas, maneiras diferentes para trabalhar com o aluno para atingir o que você precisa, em termos deste trabalho com deficiência mental, se bem que eu acho que trabalhar com o deficiente mental não é muito diferente do que trabalhar com criança normal, eu acho que é quase a mesma coisa, só que a condição de trabalho que você tem numa classe especial é muito melhor do que para um professor da classe comum em termos de número de alunos, material pedagógico, Se faz necessária a partir do momento que a criança tem uma dificuldade, tem uma deficiência, a criança que foi avaliada e se viu que ela realmente precisa de um atendimento especial. P15-DM*

*Educação especial é o ensino especializado para crianças avaliadas, não, diagnosticadas portadoras de alguma deficiência. P18-DF*

*[...] como o próprio nome diz, é especial, é o não comum, é o trabalhar diferente [...] é buscar alternativa para alguém que não teve chance no comum ou não conseguiu acompanhar o comum [...] A educação especial é extremamente importante na medida em que o aluno especial encontra barreiras, as limitações, dentro da sua própria limitação de estar no lugar onde todos estão. P19-DF*

Como podemos observar, os professores fazem referência a um atendimento educacional para criança deficiente ou deixam transparecer que destinado àquela que não encontra alternativas no ensino comum por seus próprios limites.

Essa visão é tanto positiva quanto perigosa. Ao mesmo tempo em que assegura o atendimento especial ao aluno deficiente que dele possa necessitar, centra-se na deficiência e não nas necessidades educacionais, as quais podem ser atendidas em modalidades mais integradoras. Por outro lado, não leva em conta as dificuldades apresentadas por alunos não-deficientes e que também precisariam ser atendidos pelo sistema de ensino, talvez, até pelos serviços de educação especial. O professor P15-DM faz a seguinte consideração: *se bem que eu acho que trabalhar com o deficiente mental não é muito diferente do que trabalhar com criança normal*, o que indica que nesse aspecto pode estar instalado um conflito.

Na tabela 16, podemos verificar que 5 professores (21,8%) afirmam que a educação especial se caracteriza como um suporte ou apoio à educação comum, e pode ser para o aluno deficiente ou para o aluno com dificuldade para aprender, o que amplia o foco de atenção e atuação da educação especial, pois não estaria centrada apenas nos alunos com deficiência e em suas patologias. Desses professores, 4 são da área de deficiência mental e 1 da física.

*[...] a sala de recursos, eu acredito muito em sala de recursos, eu acho que tem crianças que tem potencial para estar numa classe regular, o ensino itinerante deveria voltar.*  
P7-DF

*É uma educação bem especial mesmo, é uma educação que você não segue aquele roteiro, completamente, pode ser mudado, diversificado[...] é completamente diferente [...] quando o aluno tem problemas de aprendizagem mesmo, alunos que tem problemas de aprendizagem e não sejam deficientes mentais [...] porque hoje em dia a gente vê tanto aluno com problema na 1ª e 2ª e falta um atendimento especial.* P14- DM

*Eu acho que é um tipo de ajuda para o aluno deficiente, deficiente entre aspas, porque você tem muito aluno chegando na 4ª série não sabe ler ou escrever, que podem ser considerados deficientes, então, porque os nossos lêem, pelo menos alguma coisa [...] A sua importância seria pegar o aluno desde que ele entra na 1ª série, desde o começo, a 1ª dificuldade. P23 –DM*

O professor começa a questionar o próprio diagnóstico e a identificação do aluno deficiente, observando que no sistema de ensino, encontram-se alunos não identificados como deficientes e que apresentam dificuldades ou problemas em sua aprendizagem e, na interpretação desses professores, a educação especial também deveria ocupar-se desses alunos. Outro aspecto a ser apontado é o fato de essa categoria aparecer em todas as áreas de deficiência, exceto na visual, cujo atendimento se dá, quase que exclusivamente, em classes comuns com apoio da sala de recursos.

A fala do professor P14-DM parece ser uma fala ainda em transição, porque apresenta claramente determinados conflitos sobre a extensão dos serviços de educação especial, quando diz, inicialmente: *é uma educação bem especial mesmo [...] é completamente diferente*. Contudo, ao dizer qual aluno necessita de educação especial, o mesmo professor diz: *alunos que tem problemas de aprendizagem e não sejam deficientes mentais [...] porque hoje em dia a gente vê tanto aluno com problema na 1ª e 2ª e falta um atendimento especial*.

Será que os problemas do sistema de ensino podem ser resolvidos pela educação especial? Não seria, novamente, colocar a causa das dificuldades escolares em condições individuais e desconsiderar a inoperância do sistema educacional, que não consegue dar conta de seus alunos, sejam eles deficientes ou não ?

Dos 23 professores entrevistados, 3 (13%), sendo 1 da deficiência física, 1 da mental e 1 da visual, consideram que a educação especial pode se caracterizar tanto como suporte quanto como alternativa de atendimento especial, dependendo da necessidade do aluno.

*[...] a criança precisa de um acompanhamento de educação especial, professor habilitado [...] precisa de um lugar para freqüentar, como as classes especiais, salas de recursos.*

*P1-DV*

*A educação especial é uma forma de atendimento para ele, para esses alunos portadores de necessidades especiais [...] Eu acho muito importante para essas crianças, já que a gente tem em mente depois uma integração, o aluno que conseguir superar as dificuldades. P16-DM*

*Educação especial é um trabalho para estar auxiliando as crianças na dificuldade dela, cada uma tem uma dificuldade diferente então a educação especial existe para suprir esta dificuldade, de acordo com o estágio de cada um. P20-DF*

Esses professores, pelos seus relatos, incorporam novas formas de conceber a educação especial e o papel que pode desempenhar no âmbito da escola, frente aos alunos que apresentam dificuldades significativas para seu desenvolvimento escolar, sejam eles deficientes ou não.

Atualmente, diante do paradigma da inclusão, muito se tem discutido sobre o papel da educação especial num sistema inclusivo. Alguns autores (BAUTISTA, 1997; MANTOAN, 1997, 2001; CORREA, 1999; OLIVEIRA E LEITE, 2000) discutem que a educação especial muda e amplia o seu universo de atuação, já que, num sistema inclusivo, busca uma unidade com a educação comum.

Se o foco da educação inclusiva é a garantia de uma Escola para Todos, através de respostas educacionais às necessidades dos alunos, a educação especial tem um inequívoco papel a desempenhar, que é, justamente, impedir que o processo de exclusão se dê, principalmente quando isto se acontece com base nas condições individuais do aluno, sejam elas patológicas, funcionais ou sócio-econômicas.

Sem que percam sua especificidade, os serviços de educação especial, aliados a novas formas de conceber e lidar com o processo de ensino-aprendizagem, muito podem contribuir com alunos não-deficientes, justamente porque o foco da dificuldade não deve recair sobre a deficiência. Neste movimento de inclusão, é imprescindível que se considere a mudança radical que se opera frente ao próprio conceito de deficiência.

Do ponto de vista pedagógico e dentro da escola, o conceito de necessidades educacionais especiais torna-se mais apropriado, porque enfatiza as dificuldades e defasagens dos alunos em relação aos objetivos e conteúdos curriculares da série que estão matriculados e, além disso, faz uma importante distinção entre necessidades temporárias e permanentes. Sem negligenciar as deficiências que podem ocasionar processos diferenciados e específicos de aprendizagem, coloca-se como primordial a avaliação pedagógica, a qual deve voltar os seus olhos para o currículo, característica principal da prática pedagógica. Isto muda, substancialmente, o papel da educação especial.

## **EIXO TEMÁTICO 7**

### **ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Para compor esse eixo temático, foi solicitado aos professores que comentassem as possibilidades de continuidade e término de escolarização do aluno com deficiência, assim como suas possibilidades de integração. Essas questões têm o sentido de investigar como o professor lida com a problemática de escolarização do aluno com deficiência, principalmente no que se refere ao término.

A educação especial emerge sustentada em alguns princípios norteadores, sendo a integração<sup>36</sup> um deles. A partir do princípio de integração, espera-se que a trajetória escolar do aluno possa se dar com a sua incorporação no ensino comum, pois, em tese, os serviços especializados oferecidos no interior das escolas deveriam caminhar no sentido de preparar o aluno para uma suposta integração e, caso isso não fosse possível, garantir a escolarização na classe especial.

Todavia, muitos trabalhos em educação especial evidenciam a inadequação e a ineficácia da escolarização do aluno com deficiência, inclusive no que se refere à sua integração e término de sua escolaridade. Se a escolarização formal não é alcançada, qual o destino do aluno? Quais as ações necessárias para que se garanta a convivência com o ensino comum e, sempre que possível, sua integração?

Ferreira (1993) traz, com muita propriedade, o seguinte questionamento:

[...] o que acontece com esses alunos, na escola e ao deixá-la. é uma população esquecida nos relatórios e avaliações. Foram alfabetizados? Foram promovidos para outras séries ou classes? Ou sua educação prescinde da discussão de conteúdos básicos e da perspectiva de continuidade? (p.85)

Revestida desse caráter, poucas experiências de integração e término da escolaridade têm sido vividas e, não raras vezes, se devem mais à ação e dedicação

---

<sup>36</sup> Estamos nos referindo ao paradigma da integração que norteou a educação especial anteriormente. Entendemos que ele se diferencia do paradigma da inclusão, porque esse vem sustentado pelo princípio de uma Escola para Todos, entre os quais os alunos com deficiência.

de familiares do que a recursos e procedimentos do ensino, seja comum ou especial. O movimento por uma escola inclusiva procura, entre outros objetivos, garantir a trajetória escolar desse aluno. Garantir sua escolaridade em classes comuns do ensino regular caracteriza-se, também, como uma ampliação do acesso deste aluno à escola, uma vez que, em princípio, nenhuma escola pode negar vaga a esses alunos e, além disso, deve garantir sua permanência e projeção nos ciclos de ensino.

Para investigar o pensar dos professores sobre a trajetória escolar do aluno com deficiência, foram levantadas as seguintes categorias:

### **1-Término da escolarização do aluno deficiente**

#### 1.1 Condicional

1.1.1 depende de ajuda externa

1.1.2 depende do indivíduo

#### 1.2 Ensino fundamental

#### 1.3 Profissionalização

### **2- Possibilidades de escolarização no ensino comum (integração)**

#### 2.1 Integral

#### 2.2 Condicional

2.2.1 depende de condições externas

2.2.2 depende das condições individuais

Sem possibilidade

A tabela 17 apresenta a classificação das respostas dadas pelos professores sobre o término da escolarização, no qual procurávamos investigar de esse processo seria visto como natural pelo professor ou se o mesmo considerava as ajudas necessárias que poderiam possibilitar ao aluno terminar, ao menos, o ensino fundamental ou, ainda, a educação básica. Alguns professores colocam a profissionalização como forma de garantir o término dos estudos desses alunos, uma vez que muitos deles não conseguirão concluir nem mesmo o ensino fundamental.

Tabela 17: Frequência e porcentagem das respostas dos professores, geral e por área de atuação, sobre a possibilidade de término da escolarização do aluno com deficiência

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	TOTAL	F
<b>1.1.1- Depende de ajuda externa</b>	3	4	2	2	<b>11</b>	<b>47,9</b>
<b>1.1.2-Depende do indivíduo</b>	0	0	0	3	<b>3</b>	<b>13</b>
<b>1.2- Ensino Fundamental</b>	1	0	1	0	<b>2</b>	<b>8,7</b>
<b>1.3- Profissionalização</b>	0	1	6	0	<b>7</b>	<b>30,4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Pela tabela 17, podemos observar que 11 professores (47,9%), sendo 4 da área de deficiência física, 3 da auditiva, 2 da mental e 2 da visual, entendem que o término da escolarização do aluno com deficiência é condicional e depende de ajuda externa. Vejamos alguns exemplos:

*Está difícil, porque nós não temos nada, tem um vácuo.*

*P5-DM*

*Nós tentamos assegurar esta escolaridade a eles, mas da forma... dando uma enxugadinha, tentando elaborar um currículo normal [...], mas nós temos vários alunos que estão a vários anos na escola e estão no mesmo nível, está muito comprometido porque a sociedade ainda quer avaliá-los da forma do comum e não pode avaliá-los desta forma. P6-DA*

*É, esse que é o problema, porque o aluno está com 18, 19 e está lá na classe especial, não tem nenhum respaldo do que ele vai fazer no mercado de trabalho, e em educação especial não tem, essas questões devem ser trabalhadas, para onde vai o aluno depois que ele atinge uma certa idade? não tem nenhuma perspectiva. P7-DF*

*[...] é o maior problema que a gente tem [...]. Chega uma hora que a gente não tem saída, nós como professor, não*



*temos mais nada para oferecer, porque o nosso curso de formação não preparou para esta terminalidade. P8-DV*

*O aluno vai ficar limitado ao ensino de 1ª a 4ª série, não porque ele não tenha potencial, não tem local, nós não temos classe especial ou professor disponível para estar orientando os alunos da 5ª série em diante. P18-DF*

A certeza de que o término da escolarização não é responsabilidade única e exclusiva do aluno está bem clara nas falas dos professores. A fala do professor P5-DM, de difícil interpretação, parece que remete à ajuda externa, ao dizer que não tem nada, é como se clamasse por alguma coisa ou por alguma ação que extrapola as competências da escola.

Essa postura, embora consiga perceber uma dimensão maior da problemática em estudo, pode significar uma certa comodidade do sistema de ensino em colocar fora dele a responsabilidade pelo destino desses alunos, isentando, novamente, a escola de seu compromisso de desenvolver determinadas posturas e, até mesmo, conteúdos que serão definitivos na vida do aluno, inclusive para terminar a escolarização ou para inserção no mercado de trabalho.

O professor indica ter claro que algo precisa ser feito para que se garanta ao aluno o término de sua escolaridade, e isso depende de condições externas, não só ao aluno, como também à escola. Isso fica bastante evidente nas falas dos professores P6-DA, quando diz: *está muito comprometido porque a sociedade ainda quer avaliá-los da forma do comum*, ou do professor P8-DV: *nós como professor, não temos mais nada para oferecer* (grifos nossos). Qual sociedade? É a sociedade que avalia o desempenho escolar do aluno? É ela que o impede de alcançar níveis mais elevados de escolarização? Como o professor nada tem para oferecer?

Os questionamentos são muitos e intensos. O papel da escola, no percurso da história, vem se ampliando e o professor acaba por não ter claro qual é, na verdade, sua função. O que cabe ao professor? Não há lugar mais para posturas ingênuas e a-

políticas no espaço escolar, “como se as relações entre as pessoas nada tivessem a ver com as estruturas sociais da sociedade” (PINO, 2000, p. 64).

Bem sabemos dos limites da escola para enfrentar a miserabilidade econômica de seus alunos e do seu caráter reprodutivista, fartamente denunciado nas décadas de 70 e 80, por autores de várias nacionalidades. No entanto, pouco exploramos as suas possibilidades de transformação. A escola é transformadora, quando possibilita ao aluno sair do estado de inércia e alienação, através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, quando reconhece, de acordo com Freire, “que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático e não inexorável” (1998, p. 21). O professor apresenta-se desacreditado, cansado, imobilizado e, de acordo com esse mesmo autor, mal imagina “o que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando” (p.47).

Transferir para outras instâncias compromissos que são pedagógicos é tão grave como aceitar dos outros compromissos que não são nossos. Assumir como decorrente da ação educativa funções alheias ao fazer pedagógico é caminhar para o imobilismo. Parece que é um pouco isto que acontece com os professores. Admitem que a trajetória escolar do aluno depende, em grande medida, de ajudas externas, mas, ao mesmo tempo, parecem não perceber o seu papel como educador diante desse mesmo aluno.

Outro dado significativo, observado na tabela 25, é a questão da profissionalização. Dos 23 professores entrevistados, 7 (30,4%), sendo 6 da área de deficiência mental e 1 da física, apontam a profissionalização como a perspectiva de término da escolarização do aluno deficiente.

*Eu não sei explicar, cada um segue até o seu limite máximo, então eu acho que é por uma profissionalização. P13-DM*

*O que fazer com esse aluno, esta terminalidade está muito associada a idade, mas e aí, onde encaminhar este aluno?  
Tem que se procurar desenvolver um projeto para trabalhar*

*com estes alunos que já atingiram um patamar, projetos de parceria com firmas devem ser desenvolvidos para atender esta clientela [...] porque ele pode ser treinável para um aspecto e educável para outro. P11-DM*

*[...] a dificuldade que nós temos é de encaminhar para um trabalho mesmo, eles têm que ser útil [...] eu acho que dá muito bem para eles fazerem certas coisas, só falta espaço e conseguir empresas que dêem trabalho e acesso. P14-DM*

*Dirigir para aquilo que eles realmente gostam, a terminalidade tem que estar ligada a profissão. P17-DF*

Vale ressaltar que, dos 9 professores da área de deficiência mental, 6 indicam essa perspectiva para o seu aluno. Certamente, a própria característica da deficiência mental, por ter os aspectos cognitivos comprometidos, leva o professor a ter a expectativa de que ele realmente não tenha possibilidades de terminar o ensino fundamental.

Parece até que o professor passa a interpretar, por exemplo, que é ele, professor, que deve prover a inserção no mercado de trabalho, o que fica evidente na fala do professor P11-DM: *Tem que se procurar desenvolver um projeto para trabalhar [...], projetos de parceria com firmas devem ser desenvolvidos para atender esta clientela*, ou do professor P14-DM: *só falta espaço e conseguir empresas que dêem trabalho e acesso*.

Particularmente, entendemos que, novamente, estamos diante de um impasse, pois, de um lado, isto poderia significar um desvirtuamento da função do ensino fundamental, mas, por outro lado, a educação especial para o trabalho está prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V, 59<sup>o</sup> artigo, alínea IV.

Ao mesmo tempo, a LDB, Lei 9394/96, aponta que ao ensino fundamental cabe oferecer a formação básica do cidadão e dispõe, em seus artigos 32º, 33º e 34º, na seção específica do Ensino Fundamental, que, para garantir a formação adequada como cidadão, a escola pública deve assegurar o domínio de leitura, escrita e cálculo, compreensão das ciências físicas e naturais, formação de atitudes e valores, e convivência social e familiar (Brasil, 1997, p. 22 e 23).

Ao professor essas determinações legais podem ser interpretadas de forma conflitante. No entanto, deveríamos garantir aos alunos com deficiência os objetivos básicos do ensino fundamental e, quando necessário, a educação especial para o trabalho nos termos definidos na Lei.

Ainda de acordo com a tabela 17, 3 professores (13%), todos da área de deficiência visual, acreditam que o término da escolarização depende do indivíduo.

*Terminalidade não tem, porque a qualquer hora este indivíduo quiser fazer um curso de aperfeiçoamento, ele vai precisar do recurso, ele pode ir para uma pós-graduação, como tem aluno fazendo uma outra faculdade, depois dessa, é infinito a possibilidade deste aluno, acho que não tem limite. P1-DV*

*Eu acho que não só ter início a escolarização, mas ter também término. Eu disse término não porque a gente termina, a gente nunca termina de aprender, mas ter um ponto de chegada pelo menos. Em termos de escolarização, que ele consiga chegar até onde as possibilidades dele determinar, se ele tem condição de ir lá para a faculdade, que ele consiga chegar. P2-DV*

*Acho que o deficiente físico e visual, talvez o auditivo, o aluno consegue transpor todas as barreiras, na questão educacional, em nível superior, sem problema nenhum,*

*doutorado, mestrado, doutorado, agora o deficiente mental, eu acho um pouco mais difícil, porque eu acho que as faculdades mentais deles, não sei a que ponto vai chegar, depende de cada caso e também não é minha especialidade, eu acredito que o deficiente visual, por exemplo, pode chegar a qualquer nível, sem problema nenhum. P21-DV*

Pelo relato desses professores, parece-nos que o aluno poderá chegar a qualquer nível de escolaridade, pois depende de suas condições e de seus interesses. Como os 3 são da área de deficiência visual, essa interpretação pode estar muito ligada à sua prática direta com esses alunos, porque, definido o recurso, sua escolarização se dá de forma equivalente ao do aluno comum.

Como nas outras situações, o professor parece não dar valor suficiente à sua ação pedagógica. Por que essa representação tão fortemente marcada no pensamento do professor? O descrédito social vivenciado pelo professor nas últimas décadas certamente influencia a percepção que tem de sua própria prática. Sente como se o aluno pudesse substituir a figura do professor, do ensino e da escola por outros saberes institucionalizados, como o da mídia ou do computador.

De acordo com a tabela 17, 2 professores (8,7%), sendo 1 da área de deficiência auditiva e 1 da visual, colocam a conclusão do ensino fundamental como possibilidade de término de escolarização do aluno com deficiência.

*Eu acho que o aluno de classe especial, ele pode chegar a terminar o 1º. grau, mas além disto eu acho que não, se realmente o aluno é DM, a terminalidade dele, se ele ultrapassar o 1º. grau ele não é DM, eu acho que dentro da realidade dele, ele pode chegar até a 8ª. série. P4-DM*

*É complicado! a continuidade do DV e do DF, eu acho que são as mesmas das pessoas comuns. Agora, do DA, eu*

*acho muito difícil; eu acho que ela se encerra, normalmente as mães desanimam e, terminando a 8ª série, eles encerram. P12-DA*

Na perspectiva de uma pedagogia inclusiva, a garantia de término do ensino fundamental se estende para todos os alunos, uma vez que o ciclo de 8 anos é entendido como, pelo menos, o mínimo que o Estado deve garantir para todas as crianças do país. Essa idéia, muito bem aceita em países desenvolvidos, como os da Europa e os Estados Unidos, é vista com bastante reserva por alguns educadores, no Brasil.

Não se trata, logicamente, de rebaixar o nível de ensino para que todos possam freqüentar e terminar o ensino fundamental, mas de assumir uma política de ampliação de oportunidades para todos. Entretanto, para se garantir a oportunidade igualitária, é essencial, primeiramente, garantir a qualidade e, em segundo lugar, mas não menos importante, prover recursos, procedimentos e, se necessário, modalidades diferenciadas para aqueles que delas necessitam.

Outro aspecto explorado no eixo 7 diz respeito à integração. Ao estudar a visão do professor de educação especial sobre esse particular, com base nas categorias analíticas, encontramos o seguinte resultado:

Tabela 17 A: Freqüência e porcentagem das respostas dadas pelos professores, geral e por categoria de deficiência, da integração de alunos com deficiência.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>DV</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	
<b>2.2.1- Depende de ajuda externa</b>	3	3	3	4	<b>13</b>	<b>56,5</b>	<b>95,7</b>
<b>2.2.2-Depende do indivíduo</b>	1	2	5	1	<b>9</b>	<b>39,2</b>	
<b>2.3- Sem possibilidades</b>	0	0	1	0	<b>1</b>	<b>4,3</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	

De acordo com os dados, podemos notar que 22 dos 23 professores (95,7%) indicam a possibilidade de integração do aluno com deficiência. Desse total, 13 professores (56,5%), sendo 4 da área de deficiência visual e 3 de cada uma das outras áreas, consideram que essa possibilidade depende de condições externas. As falas dos professores podem ser ilustradas com os trechos a seguir:

*Depende de uma reformulação da sociedade, a sociedade ainda não conhece o deficiente, ainda falta muita informação para as pessoas. Eu considero que possui possibilidade e dá para desenvolver, só que tem muitos que não querem desta forma, querem que a sociedade arque com o problema dele, é preciso uma conscientização dos próprios deficientes, do que eles precisam, o que eles podem esperar dos outros e da sociedade no sentido de enxergar como uma pessoa que tem capacidades. P1-DV*

*Eu acho que a perspectiva do professor é que todo aluno dele tem condição de integrar, ser integrado. Ele tem que ser muito bem trabalhado neste sentido para chegar lá e pode demorar um ano, dois, cinco ou dez, mas tem condição de integrar, senão a gente não tem perspectiva. P4-DM*

*Eu acho que depende muito[ ], tem aluno que podia estar integrado e não está por causa dos moldes da educação regular, tem aluno que podia estar no mercado de trabalho e não está porque não é recebido, ninguém recebe, ninguém quer, então, não depende só dele, não depende do professor, não é da competência só do professor,. competência só de uma. P7-DF*

*A integração com o surdo é mais difícil [...] porque quando eles têm alguma linguagem, não entendem, não é inteligível para o ouvinte e o ouvinte não sabe nada, ou inventa, inventa um gesto para comunicar, se não tem a boa vontade de fazer assim, não tem a integração, a gente observa, então, a integração é mais difícil pela falta de comunicação oral.*

*P10-DA*

As condições externas indicadas se referem à conscientização da sociedade, da família, dos professores e alunos da classe comum, das condições da escola, do número de alunos numa sala de aula, do processo de comunicação, como também dos recursos e apoios oferecidos para esses alunos. Do ponto de vista desses professores, a integração é possível, desde que sejam dadas as condições necessárias para o aluno.

Por outro lado, 9 professores (39,2%), sendo 5 da área de deficiência mental, 2 da física, 1 da auditiva e 1 da visual, acreditam que a integração do aluno com deficiência depende das condições individuais. As falas estão exemplificadas a seguir:

*As possibilidades de integração eu acho que são limitadas, vai depender do aluno, vai depender do desenvolvimento do aluno. P12-DA*

*[...] eu só vou colocar na classe comum quando eu tiver certeza que ele está pronto para ir, integrar para ir para frente, não para ficar parado. P15-DM*

*Para alguns, tem alguns na sala que tem uns 60% de chance de ser integrado numa classe comum, tenho um que tem até 100% de chance. P19-DF*

*Integração... fora os deficientes mentais, não tem problema de integração, ela se dá naturalmente, acho que talvez tenha um pouco de problema a deficiência auditiva, um pouco de problema e talvez maior para os deficientes mentais, aquele que tem a deficiência mais agravada, porque a deficiência leve, acho que não tem problema nenhum, o objetivo é esse. P21-DV*

Os professores evidenciam aspectos individuais, em consonância com o conceito de integração, através do qual se pressupõe que o aluno deva vencer



determinadas etapas, atingir determinados níveis de desenvolvimento, para poder acompanhar uma classe comum. Nas falas dos outros professores, não exemplificados aqui, aparecem justamente esses elementos: dizem que depende de um preparo e de *até onde conseguir alcançar*(P20-DF), *quando estiver preparado* (P11-DM), *depende da cabecinha de cada um* (P13-DM), *depois de vencer todas as possibilidades na classe especial* (P22-DM), *sem alfabetização não se integra ninguém* (P23-DM). A idéia é desenvolver pré-requisitos necessários para a integração com os outros alunos das classes comuns.

Os índices referentes à questão da integração permitem apontar como este tema é bastante polêmico e, inclusive, atualmente está sendo revisto e debatido, frente ao paradigma da inclusão, que coloca em pauta justamente essa discussão, isto é, se as condições para a incorporação desse aluno dependem mais das adaptações a serem feitas, na escola, na sala de aula, no currículo ou mesmo na estrutura física e arquitetônica dos prédios escolares, do que das condições individuais.

Encontramos um único professor (4,3%), da área de deficiência mental, que não vê possibilidades de integração. Segundo ele, a possibilidade de integração é

*[...] muito pouca, a idéia de integrar hoje é muito perigosa, porque as classes são muito numerosas. P5-DM*

Como vimos neste eixo temático 7, o término da escolarização e integração são questões bastante complexas e polêmicas em educação especial e dividem a opinião dos professores da área. No nosso entender, esses temas estão interligados, uma vez que, se existisse a garantia da integração, conseqüentemente, a trajetória escolar do aluno estaria, também, garantida no eixo comum do ensino regular.

A integração do aluno com deficiência caracterizou-se, durante um longo período, como um assunto freqüente em educação especial e, ainda hoje, está em destaque junto à discussão de uma pedagogia inclusiva. Alguns autores ainda usam como sinônimos os termos integração e inclusão, mas a literatura da área procura estabelecer diferenças importantes entre esses conceitos, já que se diferenciam

substancialmente, principalmente pelos pressupostos epistemológicos que inspiraram tais termos e pelas raízes históricas que representam.

Embora fartamente presente na literatura especializada e na legislação pertinente, o objetivo da integração desse aluno em classes comuns foi realizada de forma tímida e inexpressiva. Para Aranha (1995), “a grande maioria dos deficientes brasileiros permanece ainda segregada em instituições e escolas especiais, sem participação ativa na vida da sociedade e incapacitada para o efetivo exercício da cidadania” (p.63). A autora procura compreender e explicitar as causas dessa problemática a partir de um referencial histórico-dialético, de uma análise sobre o conceito de deficiência nos diferentes momentos históricos e das relações sociais concretas da sociedade brasileira.

Tentar compreender a não-integração do deficiente e o fracasso de sua escolarização no interior da educação especial, é restringir a dimensão deste fenômeno, cujas raízes explicativas podem ser encontradas nas complexas relações que se estabelecem entre escola e sociedade. É claro, como já mencionado, que a escola pode assumir uma postura de resistência e transformação dessas perversas relações.

Como exemplo, podemos citar Baptista (2001), o qual aponta como o sistema educacional italiano lida com a integração dos alunos com deficiência e as condições que a educação pública oferece para que esse processo possa ser realizado de forma adequada, transformando as relações que se estabelecem entre alunos deficientes e não-deficientes, uma vez que

nega-se [...] o lugar do aluno portador de deficiência como (e exclusivamente) um receptor de ajuda, para colocá-lo na posição de quem pode – identificadas as suas potencialidades – ajudar, ensinar, usufruir dos benefícios e responder pelas conseqüências desse tipo de envolvimento (p. 9).

Atualmente, em âmbito internacional, toma corpo o movimento por uma Escola para Todos, através de uma pedagogia inclusiva. Esse movimento, que pode ser historicamente demarcado, assume como objetivo dos sistemas educacionais (aliado a outros movimentos sociais) o combate a qualquer forma de exclusão.

Enquanto em outros países isto possa representar as reivindicações sócio-políticas de sua população, no Brasil, ainda nos deparamos com resistências e oposições advindas tanto do sistema político educacional quanto da rede de relações internas das escolas, provenientes, muitas vezes, de olhares ingênuos e a-críticos das possibilidades de transformação adormecidas no interior das escolas e por uma leitura equivocada do processo de inclusão.

Todavia, acreditamos que este é um momento ímpar da história da educação especial, para concretizar um velho sonho: a participação efetiva de alunos deficientes na vida da escola, através da convivência entre deficientes e não-deficientes. Se falharmos nesta empreitada, haveremos de colher o ônus social, uma vez que "com isso todos perdemos em consciência, em comportamento e conseqüentemente, em possibilidade de transformação" (Aranha, 1995, p. 70).

## EIXO TEMÁTICO 8

### RECURSOS E AÇÕES NECESSÁRIOS PARA O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesse eixo temático, buscamos compreender quais são os recursos ou ações, julgados pelos professores entrevistados, como essenciais para o bom funcionamento da educação especial. Para tanto, foi perguntado aos professores quais seriam os recursos necessários para o bom funcionamento da educação especial e quais sugestões teriam para melhorar o atendimento educacional especializado.

O estudo desse eixo temático 8 pode trazer-nos a percepção do professor, em relação aos recursos de educação especial, se são necessários procedimentos específicos, quando eles são necessários ou se existem problemas que devem ser tratados de forma geral, tendo em vista que a educação especial deveria ser parte integrante da educação comum. As categorias foram definidas da seguinte forma:

**Maiores investimentos na educação** – as respostas estão centradas no entrosamento entre educação comum e especial, e a melhoria da política educacional global trará benefícios à educação especial.

**Maiores investimentos na área de educação especial** – respostas centradas na especialidade, na ação isolada da educação especial, enfatizando aspectos como recursos, equipamentos, formação específica, equipe multiprofissional etc.

Os resultados, após a análise dos dados, estão dispostos na tabela 18.

Tabela 18: Freqüência e porcentagem das respostas dadas pelos professores, geral e por área de atuação, em relação aos recursos necessários para educação especial

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	TOTAL	%
1- Investimentos na educação	0	4	4	0	8	34,8
2-Investimentos em EE	4	1	5	5	15	65,2
TOTAL	4	5	9	5	23	100

Pela tabela 18 podemos observar que 15 professores (65,2%), sendo 5 da área de deficiência física, 5 da mental, 4 da auditiva e 1 da visual, consideram a necessidade de maiores investimentos financeiros e de infra-estrutura, em educação especial, enfatizando aspectos específicos como recursos, formação, equipe multiprofissional etc.

*O professor, todo material pedagógico, material de estimulação, toda essa parte eu acho importante, não tem o mais importante. [...] eu acho que as nossas autoridades se voltarem um pouco mais para a área de deficiência, tomar conhecimento da necessidade que esse povo tem [...] tem muito deficiente por aí necessitando de atendimento. P1-DV*

*[...]eu acho que deveria ter uma instituição, poderia ser feito um prédio e oferecer assim, um instituto para, no caso surdos, que é a minha área e ali ele vai ter toda uma equipe preparada para atendê-lo, ... toda uma equipe [...] e ter salas de aprendizagem, uma sala de português, uma sala de matemática, uma sala de historia e geografia, uma sala de ciências, uma sala de ritmo, uma sala de dança, uma sala de treinamento auditivo, a parte de educação física, quer dizer, este aluno vai ter ali tudo o que ele precisa, num lugar específico, mas daí vai segregar o surdo a um lugar, mas ele é segregado, a sociedade acaba segregando ele mesmo, pode funcionar dentro de uma escola grande, não sei.*

*P6-DA*

*Professor especializado, no mínimo, que tenha o professor especializado de cada área.[...] uma coisa que eu também vejo e a gente batalha muito é quando a gente precisa de*

*uma consulta oftalmológica, se nós pudéssemos ter um médico, que fosse do posto, de qualquer lugar. P8-DV*

*A gente é tão largado que eu não sei te dizer o que há de moderno, a gente não tem nem xerox...[...] Eu acho assim, multidisciplinar, tinha que ser uma coisa conjunta, não pode ser uma coisa isolada [...] a gente se vê muito sozinha[...] Precisa de fisio, tinha que ter uma fisio aqui, ele precisa de fono, tinha que ter uma fono aqui, eu acho que tinha que ser um negócio em conjunto. P9-DA*

*Ah, os recursos que fazem falta no dia-a-dia [...] você pega a antiga cartilha [...] ela tem o pré, o preparatório, as primeiras folhinhas, aquilo ali, se tivesse para uma classe especial em grande série, isso aí seria excelente para eles porque eles ficam muito tempo no período preparatório [...] e recursos humanos, é o professor, um auxiliar, eu acho que toda classe especial deveria ter um auxiliar [...] Procurar uma integração maior desses alunos [...] ter um apoio maior também da faculdade [...] os pais também mais participantes. Tem poucas professoras especializadas, pouca classe especial [...] deveria dar mais espaço porque, na verdade, a gente necessita trabalhar com menos alunos para que a gente trabalhe melhor. P14-DM*

*Para o bom funcionamento da educação especial, tinha que ter a retaguarda de um psicólogo [...] fono, a parte de terapia ocupacional, ter a retaguarda do profissional competente [...] inclusive, até em termos de dentista[...]aluno que tem que fazer análise ou terapia[...]. Se tivesse uma equipe técnica, com todos esses profissionais na Delegacia de Ensino, para*

*tentar nos ajudar a resolver, eu acho que a educação especial andaria muito melhor. P15-DM*

*[...] eu acho que recursos humanos, está faltando professor, não temos psicólogo, fonoaudiólogo, oftalmologista, não tem nada e não tem também equipamento apropriado, principalmente hoje na era da informática, na era da globalização, a gente não tem nada, está todo mundo escondidinho [...] sendo que tem computador, impressora braille, um monte de coisa que estaria auxiliando o deficiente e o professor [...] acho que a melhoria seria essa, os governantes estarem compreendendo a situação, investindo também, porque não há investimento. P21-DV*

Os professores relatam dificuldades que extrapolam o âmbito escolar e, muitas vezes, nem têm relação direta com a deficiência de seu aluno. Referem-se, por exemplo, às precárias condições de vida do aluno, que lhe acarretam outros problemas, como foi indicado pelo professor P15-DM, que inclui até mesmo o dentista como alguém importante na equipe de atendimento ao aluno, ou o professor P9-DF, que solicita uma fisioterapeuta e fonoaudióloga presentes na escola, para atender seu aluno.

Sem negar a necessidade do trabalho de uma equipe multiprofissional para atuar junto com esses alunos e seus professores, resta perguntar se é função da escola assumir também esses profissionais ou se eles deveriam estar disponíveis em outros serviços abertos à comunidade e disponíveis para aqueles que deles necessitam, inclusive os alunos com deficiência. O professor P6-DA sugere uma instituição onde o aluno, no caso o surdo, teria tudo de que precisa para o seu desenvolvimento.

Muitos autores (GOFFMAM, 1988, BECKER, 1977, entre outros) têm colocado a problemática da socialização do papel de desviante e a carreira moral que acaba sendo imposta para essas pessoas. Apple (1982) comenta que não há ajuda que compense o ônus do rótulo de desviado”.(apud Ferreira, 1993). Embora não possamos negar a

necessidade de apoios complementares para esse aluno, os riscos da institucionalização da deficiência são inumeráveis.

Também foram classificadas nesta categoria as falas referentes à falta de material específico, mobiliário adaptado, sala equipada, profissionais de apoio etc. O professor faz referência a vários desses aspectos, como uma questão de investimentos específicos em educação especial para que se garanta um bom funcionamento dos serviços educacionais especializados. Alguns aspectos se relacionam com as características da deficiência, que podem ocasionar algumas implicações no desenvolvimento global do aluno e, portanto, exige-se que escola ofereça as condições necessárias à aprendizagem dos alunos.

Pela tabela 18, 8 professores (34,8%), sendo 4 na área de deficiência física e 4 da mental, consideram os investimentos em educação como forma de garantir também para a educação especial um ensino de qualidade.

*O que nós estamos precisando é de reciclagem, cursos, a parte prática está muito defasada nos cursos que temos feito, cursos, leituras, porque como é que você vai ler com livros tão caros. Isso daí iria melhorar a educação especial. P4-DM*

*Um ambiente calmo, eu dou muita importância para o ambiente, então eu acho fundamental ter uma sala, um espaço adequado em termos de som, de visual, que não seja uma sala tão úmida, [...] espaço físico seria um dos recursos, e um recurso que a gente sempre usa e não precisa ficar repetindo, o recurso pedagógico. Para melhorar, eu acho assim, de uma maneira geral, não só de educação especial, mas que politicamente a coisa melhore, que se interessem mais pela educação. P5-DM*



*Primeiro ter o apoio ou do Estado, da prefeitura, da família, dos alunos. Na parte de deficiência física, acho assim que falta um pouquinho, de falta de direito para as pessoas, quanto às barreiras arquitetônicas, o transporte dos alunos, mesmo para vir pra escola, você não vê um ônibus adaptado, acho que devia haver uma conscientização, assim, não só de propaganda mas de vivências. P18-DF*

*Mais contato mesmo com a gente, porque você fica muito tempo fora da faculdade, a gente acaba ficando meio perdida, capacitação direta para nós [...]. Está precisando uma preparação geral de todos os professores, não da educação especial, mas no todo, conscientizando o que são os deficientes. P20-DF*

Esses professores se aproximam do que se tem discutido hoje na área, da busca de uma aproximação entre os problemas especiais e gerais, porque tanto a educação comum quanto a educação especial fazem parte do mesmo sistema educacional. Enfatizam a importância da capacitação e de um trabalho de reflexão contínua, como maneiras de garantir um melhor atendimento para o aluno com deficiência e, também, o trabalho de conscientização junto aos outros professores comuns, o que, certamente, poderia abrir caminhos para esse aluno e garantir uma melhor convivência na escola.

É importante pontuar que, diante da precariedade do ensino público, as necessidades gerais e específicas se confundem e, muitas vezes, se fundem. Não sabemos, ao certo - e isto fica aparente na fala dos professores - qual deveria ser a prioridade. É difícil estabelecer a causa da não-aprendizagem e do fracasso sofrido por grande parte dos alunos da escola pública, sejam eles deficientes ou não.

Isto eleva o nível de complexidade, pois a deficiência, principalmente a mental, não pode mais ocupar o papel de acomodação das explicações para os insucessos educacionais. Falta-nos tudo: uma sala adequada, um espaço físico acolhedor, salas

ambientes, bibliotecas, quadras para educação física, equipamentos, recursos, aprimoramento técnico-pedagógico e muito mais. Se falarmos das especificidades, falta-nos ainda mais, pois são negadas ao aluno até mesmo as condições de saúde e atendimentos clínicos que poderão fazer diferença em seu processo de aprendizagem.

A crítica se instala nessa escola que hoje, do ponto de vista político, se ausenta do compromisso do ensino, um sistema que se isenta de oferecer, com qualidade, a educação que é direito de todos, assegurado legalmente, mas inexistente concretamente. O movimento por uma Pedagogia Inclusiva poderá nos fortificar na busca de igualdade de oportunidades, se não nos esquivarmos e não cairmos nas armadilhas do próprio sistema, que, deliberadamente, mais nos distancia do que nos aproxima.

As representações sociais dos professores assumem importância nuclear, pois eles falam de um lugar apriorístico, do interior da escola, da sala de aula; falam a partir do aluno, da sua família e de suas parcas condições de sobrevivência. Para o professor, é difícil estabelecer relações mais rebuscadas do lugar de onde fala, portanto, as suas representações sobre o cotidiano escolar, sobre a deficiência e a condição de aprendizagem de seus alunos são mesmo, na maior parte, simplistas, acomodativas e sem grandes incursões. No entanto, suas representações sociais são

capazes de revelar a natureza contraditória da organização em que os atores sociais estão inseridos [...] nelas estão presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo. [...] possuem núcleos positivos de transformação e resistência na forma de conceber a realidade” (MINAYO, 2000, p. 109).

Esse espaço de resistência precisa ser explorado. É preciso penetrar decisivamente nos vácuos que são deixados pelas próprias contradições inerentes ao sistema educacional. Neste momento, que há, de certa forma, um consenso de que a escola não corresponde mais ao que esperamos dela, instala-se uma possibilidade concreta de mudança.

## **5.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES**

O estudo sobre as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) discute que o processo de categorização e classificação nos revela uma teoria sobre a natureza humana. As formas particulares e pessoais de conceber essa natureza implicam uma atitude que, em primeira instância, não é neutra, mas já permeada pelos valores e preceitos individuais, construídos com base nos universos consensuais e reificados, mas incorporados e apropriados de forma única por indivíduos ou grupos.

Por isto é perfeitamente legítimo tentar captar os reflexos nas condutas individuais através da observação e interrogando as pessoas. Além do mais, os processos de elaboração e comunicação das Representações Sociais só podem ser notados nas relações entre grupos e entre indivíduos (LEME, 1993, p. 53)

Lane (1993) comenta sobre a forte influência que é exercida pelos grupos de referência, na elaboração das “teorias” individuais acerca dos fenômenos que nos cercam. Apesar da condição essencialmente social do Homem, as representações sociais são individualizadas e particularizadas, apropriadas pelas pessoas num processo dinâmico e dialético entre o individual e o social, “superando a tradicional fragmentação do ser humano e a estéril dicotomia indivíduo-sociedade” (p.63).

Essa dinâmica da “familiarização”, da transformação do não-familiar em familiar, através dos processos de ancoragem e objetivação, forma o pensamento social, representado por diversos grupos sociais. Nesse sentido, justifica-se tentar compreender, utilizando uma análise comparativa, o grupo de professores e o grupo de alunos especiais, que poderá nos dar a dimensão do pensar de um e outro grupo, principalmente porque, para a teoria das representações sociais, os professores são considerados como “divulgadores sociais” dos saberes provenientes do universo reificado.

Conhecer as representações de alunos e professores da educação especial implica romper com essa visão fatalista e inoperante, expressivamente presente na escola, de que nada se pode fazer contra os determinantes históricos. Não obstante, a apreensão do conhecimento não é linear e mecânica, mas contraditória e dialética, uma vez que cada pessoa social impõe a marca de sua história que se confunde com a própria história do outro. Minayo (2000) adverte:

Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e “verdadeiras”, as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise social e também para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade (p. 110).

No nosso entender, através do estudo das representações sociais de alunos e professores de educação especial, podemos apreender que alguns conceitos são realmente centrais e os outros são decorrentes destes, como mencionado por autores da teoria sobre o núcleo central das representações sociais e o sistema periférico. Assim, consideramos que o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais são coincidentes em ambos os grupos.

Quadro 10: Núcleo central e sistema periférico das RS de alunos e professores da educação especial

NÚCLEO CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Conceito de Deficiência Educação especial	Prática pedagógica Trajetória escolar Capacidades e dificuldades educacionais Recursos pedagógicos: comuns e especiais Integração Relacionamento interpessoal

Ainda que possamos apontar diferenças importantes entre os grupos, as representações sociais sobre a deficiência e sobre a educação especial caracterizam-se como o núcleo central das teorias dos dois grupos. Poderíamos dizer que representam o núcleo “duro”, que está solidificado e do qual decorrem os outros. Claro que é preciso encarar isto na dinamicidade própria da elaboração dos conceitos, cujo

processo não é mecânico e, portanto, carrega intensas contradições. Vejamos, na tabela 19, como estão configurados os índices em cada um dos grupos.

Tabela 19: Comparação dos índices do núcleo central das representações sociais de alunos e professores da educação especial

<b>ALUNOS</b>		<b>PROFESSORES</b>	
<b>Conceito de deficiência</b>			
Concepção individual	39,5%	Concepção individual	47,8%
Concepção psicossocial	0%	Concepção psicossocial	39,2%
Concepção interacionista	21%	Concepção interacionista	13%
Não sabe	39,6%	Não sabe	0%
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>			
<b>conhecimento sobre classe especial</b>		<b>atendimento em educação especial</b>	
Classe comum	4,6%	Atendimento especial p/ o deficiente	65,2%
Para alunos deficientes	37,3%	Suporte ou apoio à educação comum	21,8%
Para alunos c/dificuldades	18,6%	Atendimento especial e suporte	13%
Não sabe	39,5%		

No que se refere ao conceito de deficiência, tanto alunos como professores mantêm uma visão centrada no indivíduo, embora existam diferenças que devem ser apontadas entre os dois grupos.

No pensar dos professores, podemos observar um movimento em direção a um pensamento mais social, uma vez que 39,2% deles consideram as influências psicossociais como causadoras da deficiência. Claro que o foco ainda recai no individual, mas, efetivamente, podemos interpretar este dado como uma tendência de mudança, a qual, se devidamente explorada, pode levar à modificação do pensar do professor acerca da deficiência e, conseqüentemente, desestabilizar o núcleo central de sua representação social, provocar efetivas transformações em todo o sistema periférico e, portanto, também na sua prática pedagógica.

Em relação aos alunos, temos uma situação mais específica. O fato de 39,6% deles não saberem explicar o que entendem por deficiência é um dado bastante grave, pois esses alunos podem estar alheios às conseqüências do rótulo de deficiente.

Como citado anteriormente, alguns autores (BECKER, 1977, AINLAY, COLEMAN E BECKER, 1986, GOFFMAM, 1988, PFUHL E HENRY, 1993 e outros) têm

discutido o caráter das concepções acerca do desvio e a variedade das interpretações sobre esse fenômeno. Esses autores propõem uma mudança de foco para a identificação de um indivíduo enquanto desviante, consideram o papel da audiência como determinante para o processo de identificação e rotulação de um comportamento como desviante e também demonstram as conseqüências interacionais para o indivíduo identificado como desviante.

A discussão teórica sobre o normal e o patológico é tema recorrente em algumas outras áreas científicas, como na medicina e na psiquiatria, mesmo porque se caracterizam como objetos de estudo dessas áreas que buscam compreender os limites, muitas vezes tênues, entre a doença e a saúde, “a identidade do normal e do patológico é afirmada, em proveito do conhecimento do normal” (CANGUILHEM, 1995, p.23).

A discussão de cunho filosófico acaba sendo encampada pela própria medicina e também por outras áreas de estudo, como a psicologia, a filosofia e a sociologia, demonstrando que a noção de doença e saúde, ou de normalidade e patologia, não é tão fácil ou simplista como anteriormente poderíamos imaginar. Alguns outros elementos, e não apenas orgânicos ou biológicos, determinam a apreensão desses fenômenos.

No homem, ao contrário do animal de laboratório, os estímulos ou agentes patogênicos jamais são recebidos pelo organismo como fatos físicos em estado bruto, mas são também experimentados pela consciência como sinais de tarefas ou de provas a serem realizadas (CANGUILHEM, 1995, p. 246).

A complexidade da vida social, contraditória e conflitiva, deve também ser encarada como um elemento determinante para a noção de normalidade e patologia, a serem entendidas enquanto categorias que visam a legitimar visões de mundo, mais do que serem entendidas como um estado orgânico, individual e que foge à norma ou padrão estabelecido por determinados grupos operantes e hegemônicos do ponto de vista social. E, além disto, Velho (1978) afirma:

Uma vez explicitada, implica elaborado ritual de exorcização, envolvendo todo um aparato institucional legitimado por um *saber oficial*, respaldado pela lei e pela possibilidade de coerção por parte do aparelho de Estado.

Nada disto é novidade, mas cumpre estar atento e investigar como, concretamente, em contextos específicos, certos comportamentos são estigmatizados e determinados indivíduos acusados ( p. 37 - grifos do autor).

Não há como interpretar o estado patológico por si mesmo, desconsiderando-se outros fatores que determinam a própria identificação deste estado, principalmente quando esta se dá em contextos específicos, como, no caso em estudo, na escola.

Para Goffman (1978), a linguagem sociológica lida com “organizações, estruturas, papéis e status”, considerando por princípio os aspectos interacionais mais do que a descrição de comportamentos característicos deste ou daquele estado, os quais devem ser interpretados com base nos padrões normativos e não no comportamento em si.

A comunicação, verbal e não-verbal, é algo que é veiculado através de outra coisa. Esta outra coisa são os padrões aprovados de comportamento e associação ou co-participação em termos dos quais os indivíduos são obrigados a regular suas aproximações (GOFFMAN, 1978, p.14).

Para Becker (1977), identificar o desvio numa perspectiva funcional ou patológica, portanto individual, “é ignorar o aspecto político do fenômeno, limita nossa compreensão” (p.59), uma vez que não leva em conta elementos fundamentais da dinâmica psicossocial, que se estabelece constantemente entre as pessoas e entre os grupos. No entanto, as pessoas buscam uma analogia médica na compreensão do desvio, no caso em estudo, da deficiência. Algo no organismo do indivíduo que não está bem e provoca um funcionamento distorcido, um trabalho orgânico não-eficiente, que perturba a ordem e o desenvolvimento esperado, considerado, então, patológico.

A área de educação especial incorpora essas discussões acerca da normalidade e patologia, pela característica de seu próprio objeto de estudo. A deficiência apresenta marcas intrínsecas e individuais, as quais acabam por justificar uma visão centrada no indivíduo e nas particularidades de seu desenvolvimento, mais do que na dinâmica psicossocial, histórica e contextual, que interfere decisivamente na identificação de quem é o deficiente.

Pelos dados apresentados, observamos que tanto alunos quanto professores apresentam uma concepção enraizada numa abordagem individualista, que resiste e não incorpora uma mudança conceitual apresentada, principalmente, pelo universo reificado, o qual representa, significativamente, o conhecimento científico, paradoxalmente, de difícil acesso no cotidiano das escolas.

Claro que, para os professores, o conhecimento científico é mais acessível e podemos notar as influências provenientes do universo reificado mais vivos em suas concepções, já que, como comentamos, se apropriam de um pensar relativista acerca da deficiência que, embora ainda centrado no indivíduo, incorpora outras variáveis que não apenas as orgânicas, para a explicação da deficiência. Entretanto, a mudança conceitual não é fácil de ser absorvida.

Para Sá (1993), a resistência em mudar e rever os nossos conceitos é confrontada com a tensão do não-familiar, uma vez que o “estranho atrai, intriga e perturba as pessoas e as comunidades, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais, do senso de continuidade e de compreensão mútua” (p.37).

Outro conceito que nos parece ocupar lugar central no pensamento de alunos e professores é o que se refere à compreensão sobre educação especial e à extensão de seus serviços. Para 65,2% dos professores, a educação especial caracteriza-se como atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência. Em contrapartida, 39,5% dos alunos não sabem conceituar nem mesmo o que é classe especial e para quem oferece os seus serviços, enquanto 37,3% deles sabem que a classe especial se destina a alunos com deficiência.

Esta é uma questão bastante complexa. Ao mesmo tempo em que podemos considerar que os professores assim se colocam por terem maiores conhecimentos sobre a deficiência e suas implicações educacionais e, portanto, reconhecem a importância de serviços específicos para o aluno com deficiência, isto pode levar a uma visão dicotômica entre educação e educação especial, tendo em vista que dissociam as necessidades e os recursos de uma e de outra.

Araújo (1998), ao discutir o significado dos recursos adaptados para o deficiente físico, argumenta que o recurso se confunde com a categoria de deficiência e não com a necessidade específica imposta por uma condição física. Generaliza-se a uma



categoria de deficiência a necessidade de um recurso e não extrapola o seu uso como sendo precioso para qualquer aluno que apresente uma condição incapacitadora.

Essa distorção interpretativa pode ser estendida aos serviços de educação especial como um todo, que são vistos como específicos para determinadas categorias de deficiência e não como um apoio pedagógico para todo e qualquer aluno que dele necessitar, mesmo que não seja deficiente. Essa abordagem leva a uma dissociação entre educação comum e educação especial, que, conforme Araújo (1998), acaba

resultando em sistema dual na escola, [então] tem-se proposto a fusão educacional num sistema único, capaz de atender a necessidades educacionais de todos os estudantes independentemente da categoria a qual cada um pode ser encaixado (p. 28).

Os trabalhos de pesquisa na área de educação especial demonstram os prejuízos acarretados por uma visão distorcida dos serviços especiais e as conseqüências de uma visão dicotômica entre uma e outra educação. Ainda não se observa a incorporação de uma prática pedagógica que se destine àqueles que necessitam de um trabalho diferenciado, que, exatamente por ser desigual, poderá garantir a igualdade de oportunidades da clientela hoje presente nas escolas públicas.

O discurso democrático que assegura o direito à educação aos alunos com deficiência, através das modalidades de ensino da educação especial, é insuficiente para se garantir uma prática democrática. Na verdade, para Da Ros (1989),

[...] à educação especial é conferido o caráter de assistência, da “melhor maneira que se puder fazer”, numa tentativa de ajuste mecânico às condições que as chances e a verba pública concedem à educação da maioria dos brasileiros. Fardo pesado para a sociedade que se nega, enquanto determinante da deficiência (p.24).

Essa mesma autora comenta que “engajar organicamente a luta da educação especial à política educacional como um todo é tarefa do coletivo dos trabalhadores da educação especial” (Da Ros, 1989, p. 27). Indiscutivelmente, o sistema de ensino deve garantir ao aluno com deficiência todo e qualquer recurso que seja necessário para se concretizar sua escolarização.

Todavia, ainda não há clareza suficiente entre os diversos segmentos de educação especial sobre quais seriam as necessidades específicas de seus alunos e em qual condição estes poderiam ter a garantia de desenvolvimento pleno de suas potencialidades, tal qual prescrito em Lei.

O consenso entre todos da área é que cabe ao Estado oferecer uma diversidade de recursos, equipamentos, modalidades de ensino, práticas pedagógicas diferenciadas, para responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, entre eles, os com deficiência. Alguns teóricos sinalizam uma preocupação pertinente, ressaltando que o discurso da inclusão pode levar ao barateamento das ações em educação especial e, inclusive, desativar serviços e recursos. Ora, usar o discurso da pedagogia inclusiva como estratégia para desativar serviços e recursos é uma impropriedade, pois há um princípio básico que rege todo este movimento, principalmente no que se refere aos alunos com deficiência: uma rede de apoio. E isto parece estar bem claro no pensar do professor.

Os conceitos de deficiência e educação especial, núcleo central das RS de alunos e professores, acabam por determinar os outros, também objetos de investigação deste estudo e que consideramos como o sistema periférico das RS, portanto mais flexíveis e passíveis de modificação. Tomemos como exemplo a RS sobre a trajetória escolar do aluno com deficiência e as expectativas profissionais.

Entre os alunos, iremos encontrar 30,2% que esperam terminar o ensino fundamental, 39,5% que esperam exercer profissões especializadas e 27,9% que têm como expectativa profissional carreiras que exigem ensino superior. Entre os professores, 8,7% esperam que seus alunos terminem o ensino fundamental, 30,4% sugerem a profissionalização como término da escolarização e 47,9% acreditam que os alunos necessitam de ajuda externa para avançar na escolaridade.

Os alunos apresentam menor clareza de suas possibilidades concretas, o que pode estar intimamente ligado às suas RS sobre deficiência e educação especial. Ao não diferenciar os serviços de educação especial e as conseqüências de vários anos numa classe especial, os alunos também não conseguem perceber que dificilmente terão acesso ao estudo universitário ou a cursos especializados de profissionalização.

Os professores, que também localizam a deficiência no plano individual, apontam a necessidade de ajuda externa, para que os alunos consigam terminar a escolaridade. Temos aqui um ponto de contradição? Se nos remetermos aos dados anteriormente descritos, iremos verificar que, ao falar de ajuda externa, o professor extrapola o sistema escolar, colocando fora dele as ações que poderiam garantir a trajetória do aluno.

Não podemos negligenciar as influências sócio-políticas no interior da escola e nos limites que impõem à prática pedagógica. No entanto, se pensarmos na deficiência a partir de uma concepção interacionista, certamente seremos obrigados a admitir que a escola, como audiência, muito pode fazer para “desestigmatizar” o deficiente e, dessa forma, modificar suas relações no interior da dinâmica escolar.

Estamos querendo demonstrar o caráter de dependência entre uma representação e outra. Se, de acordo com a teoria das representações sociais, para transformar as teorias formuladas pelas pessoas, é preciso provocar um desequilíbrio no núcleo central dessas representações, a partir do sistema periférico, faz-se necessário conhecer os espaços de transformação que, se bem explorados, poderão levar a modificações substanciais na prática pedagógica.

Por exemplo, no que se refere aos recursos de educação especial, vamos perceber que estes também possuem uma forte dependência com a representação social de deficiência e do próprio papel da educação especial. Para 48,8% dos alunos, os investimentos em educação poderão ajudar o ensino especial. De novo podemos apreender a dependência do pensamento. O aluno não sabe as diferenças entre os serviços e, por isso, para apenas 2,3% (um aluno) são necessários recursos específicos. Se, por um lado, eles estão corretos quando apontam que melhorias gerais trarão melhorias específicas, por outro, parece haver um desconhecimento muito grande sobre suas próprias necessidades, uma vez que não nos é possível negar, em nenhuma hipótese, o uso de recursos e procedimentos especiais para se garantir a aprendizagem e escolarização desses alunos.

Porém, é preciso estar atento, pois com o discurso da inclusão ou, mais especificamente, da sua leitura equivocada, a indicação de recursos específicos para atender as necessidades específicas pode tornar-se um novo tabu. Para leitores

desavisados desse tipo, pode parecer que o correto é admitir que somos todos iguais ou somos todos igualmente competentes; pior ainda, a admissão da igualdade de direito pode ser interpretada como autorização para ignorar as competências diferenciadas.

Entre os professores, 65,2% compreendem a educação especial, núcleo central das representações sociais representações sociais, como um atendimento específico para o aluno com deficiência e 65,2% deles remetem a investimentos específicos em educação especial, caracterizando-se uma coerência indiscutível entre a representação do serviço e a necessidade de investimentos.

Eles se referem à necessidade do professor habilitado e de uma equipe multiprofissional, para melhor atender a clientela de educação especial, aspecto no qual pode ser apontado um antagonismo, pois, ao mesmo tempo em que esses recursos humanos são necessários e importantes, podem levar a uma visão clínica da educação, transferindo para esses profissionais responsabilidades próprias da escola, justificando sua imobilidade perante esses alunos. Por outro lado, está bastante coerente com uma visão que coloca no aluno o ônus da sua deficiência.

Novamente podemos apontar a mobilidade das representações; se por um lado os professores estão corretos, pois há, sim, necessidade de investimentos específicos, esses recursos deveriam estar, em tese, incluídos nos investimentos da educação pública, comuns e especiais, os quais são provenientes dos impostos pagos pelos trabalhadores e são esses investimentos que irão garantir, na prática, o discurso da democratização do ensino.

Esse caráter despolitizado do ensino público e o descaso político-administrativo trazem como consequência, uma ação educativa pouco reflexiva. O sistema de ensino continua a refletir, quase que diretamente, as relações de produção da sociedade, portanto, o professor, visto como um elo dessa cadeia, está também, como o aluno, aliado de qualquer processo de reflexão. Não há espaços para a reflexão crítica, para a renovação epistemológica do pensamento e da ação, para a práxis educativa. Conseqüentemente, a função de “divulgador social”, conferida pela teoria das representações sociais, lhe escapa pelas mãos, porque ele, da mesma forma que seu aluno, ocupa lugar de mero instrumento de reprodução, sem que se aperceba disso.

De fato, o que pudemos perceber é que representar algo não consiste simplesmente em obter informações ou ter conhecimento sobre os objetos e fenômenos que nos circundam. Representar algo é reconstituir seu significado.

Entre os dois grupos em estudo, podemos perceber que algumas opiniões se aproximam e outras se distanciam. Professores e alunos, formam o pensamento particular através do mesmo processo e, por conseguinte, em ambos os grupos existem as marcas do universo reificado e do universo consensual. No entanto, são as representações que permitem explicar o mundo e interagir nele, e, certamente, os professores, considerados como divulgadores sociais, desempenham forte influência na elaboração conceitual de seus alunos, apesar das artimanhas do processo.

Construir e compreender a realidade imediata com base em outros paradigmas exige tempo. Tempo para a elaboração conceitual e a formulação de novas “teorias”, que sustentem a prática pedagógica e a relação entre as pessoas. Mudar é possível, mas se faz necessário um espaço para reflexão de professores e alunos.

Não tenho caminho novo.  
O que eu tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello

## **CONCLUSÕES: AS POSSIBILIDADES LATENTES**

Nosso objetivo com este estudo era o de identificar as representações sociais presentes no universo de pensamento de professores habilitados em uma das quatro áreas de deficiência (auditiva, física, mental e visual) e dos próprios alunos com deficiência.

O estudo das representações sociais torna-se bastante complexo. A formação do universo de pensamento individual envolve elementos extremamente subjetivos para a apreensão dos fenômenos cotidianos. E, principalmente, temos que considerar o papel determinante das interações, através das quais o conhecimento é socializado, colocando em movimento os processos formadores das representações sociais.

No estudo das representações de professores e alunos, pudemos perceber que o conhecimento revelado pelos dois grupos traz informações provenientes do universo reificado e do universo consensual. O conhecimento é compartilhado no sentido de transformar o estranho e desconhecido em algo comum e familiar. Para essa apropriação individual do conhecimento, são elaboradas verdadeiras “teorias” que se ancoram no universo conceitual já existente e levam à construção do pensamento particular.

Essa apropriação, que se apóia em conhecimentos preexistentes, solidifica-se justamente porque torna possível a dinâmica das interações e permite que as pessoas naturalizem os fenômenos, interpretando-os e lidando com eles de forma familiar.

Em nosso estudo, pudemos perceber que as representações sobre deficiência e educação especial, de professores e alunos, caracterizam-se como o núcleo central de suas concepções e se ancoram nas explicações disponíveis no meio social. Essas representações buscam fundamento no conhecimento reificado, apropriado por professores e alunos, num processo dialético com o universo consensual. Muitas vezes, as idéias se chocam e se contradizem, e as pessoas tentam resolvê-las, naturalizando o conhecimento para que se torne familiar e, então, possam lidar com ele.

Isso pode ser percebido, por exemplo, no que se refere ao conceito de deficiência dos dois grupos. Os indivíduos se diferenciam no interior do próprio grupo. Significa que as representações se sustentam, tomando por referência os aspectos individuais da formação do sujeito.

Conceber a deficiência tomando como referência os aspectos individuais, patológicos e funcionais, ancora-se na idéia de que ser normal é estar de acordo com a expectativa social, seja do ponto de vista físico e funcional, seja do ponto de vista do comportamento e respeito às regras dos diversos grupos sociais.

Esse pensamento fundamenta-se nas “teorias” que circulam no nosso cotidiano, inclusive de base científica e proveniente do universo reificado. É preciso concretizar o fenômeno abstrato da deficiência em algo palpável e objetivo, para que possamos lidar de modo familiar com esse conceito. Colocar no individual e visível a percepção da deficiência permite torná-la concreta e classificar os indivíduos dentro de nosso quadro de categorias.

Essas representações se relacionam ao pensamento conceitual e realmente formam verdadeiras “teorias”, que persistem durante as décadas e ainda convivem, contraditoriamente, com visões mais atuais sobre o conceito de deficiência e sobre a competência dos alunos com deficiência, seja pela condição percebida como limitadora, seja pelo intrincado processo de interação.

Pensar as representações presentes no universo de professores e alunos é pensar nas condições pedagógicas existentes no interior das escolas. Atualmente, tem se tornado senso comum dizer que a educação não acontece só na escola, o que é correto e indiscutível. No entanto, para que não sejamos “carregados” pela forte ideologia subjacente a este princípio, parece-nos importante estabelecer as matrizes pedagógicas que emanam da educação geral, fora da escola e da educação escolar, de dentro da escola.

A desconsideração das diferenças entre o aprendizado em geral e do aprendizado escolar tem nos levado a falhas significativas no planejamento pedagógico e na proposição curricular do sistema de ensino. A educação tomou uma amplitude incalculável e acaba por confundir a ação escolar. Realmente, as influências educacionais sofridas pelas crianças e adolescentes fora da escola são inumeráveis e,



mais do que isto, fogem ao nosso controle. Porém, a educação escolar não pode assumir estas características, ao contrário, insistimos no seu caráter intencional, planejado, flexível e avaliativo.

A escola precisa exercer, intencionalmente, o controle teórico-pedagógico de sua ação. Não um controle no sentido coercitivo, como é entendido este conceito, mas no sentido de exercer um processo educacional e avaliativo que apure os avanços, os retrocessos e as falhas cometidas durante a prática pedagógica escolar, para que, efetivamente, sejam realizados os ajustes necessários, sejam eles de ordem epistemológica ou prática. Sem dúvida nenhuma, “a escola cabe e tem um lugar cada vez mais importante em sua intencionalidade pedagógica” (CALDART, 2001, p. 139).

Os autores da teoria sócio-histórica insistem repetidamente no papel decisivo da aprendizagem escolar para o desenvolvimento intelectual das crianças. Se nos remetermos aos princípios teóricos de Vygotsky e seus colaboradores, iremos encontrar conceitos que sustentam esta formulação sobre o decisivo papel da escola, na vida das pessoas. A própria noção de desenvolvimento, a diferenciação entre desenvolvimento natural e cultural, as diferenças entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, a transformação das conexões simbólicas, a regulação do comportamento, tudo isso faz da escola um espaço ímpar no desenvolvimento mental das pessoas.

A escola pode levar o aluno a apropriar-se de novas formas de conhecimento e, através disso, adquirir “novos modos de pensamento” (Luria, 1990, p. 116), ultrapassando a experiência direta.

Não é o que nós podemos observar. A escola parece não levar o aluno a transpor o limite do seu desenvolvimento natural. Ao contrário, aparentemente, está tão fragilizada como aqueles a quem atende; por conseqüência, o aluno não sai do lugar, não avança nem no conhecimento, nem no desenvolvimento. Os alunos e professores, participantes desta pesquisa, encontram-se sem expectativas, parecem ter perdido o rumo da história e a essência humana que, do ponto de vista sócio-histórico, possui a possibilidade concreta de alterar a realidade objetiva. Para Marx (1987) “as circunstâncias são alteradas pelos homens e o próprio educador deve ser educado” (p.12).

Isto nos leva a pensar em uma outra escola, “projetada pela pedagogia do movimento é, pois, uma escola em movimento: movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos” (CALDART, 2001, p. 140). Uma escola que se movimenta para compreender a realidade, concretamente. Uma escola que pense num aluno concreto - enraizado em sua história – e que se pergunte, como o próprio Vygotsky (2001): “como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?” (p. 29). Talvez esta seja a raiz da transformação maior.

É preciso criar na escola espaços de reflexão, para professores e alunos, a partir de suas representações. Este conhecimento, aliado ao espaço de reflexão, poderá levar a modificações importantes no pensar e no fazer, característica de uma práxis pedagógica.

Porém, isto é ao mesmo tempo complexo e contraditório. O processo de conscientização e transformação da idéias exige tempo. Tempo para a reflexão e a incorporação de representações sociais diferenciadas. Todavia, as mudanças urgem acontecer. Do ponto de vista educacional, o tempo acaba por determinar, de forma desfavorável, as condições de vida desses alunos e limita suas oportunidades. A escola, como instituição, cumpre o perverso papel de selecionar “os mais aptos”, para dar continuidade à dinâmica social, a qual estamos cansados de assistir e questionar radicalmente.

O processo é dialético na sua raiz, em sua gênese, e só nos resta, portanto, infiltrar-nos nos antagonismos e, nessas contradições, tentar transformar o que nos é possível. Esse espaço existe e muitos educadores vêm fazendo uso para transpor os limites impostos por uma política sócio-econômica-cultural e educacional constrangedora, “que desconhece e desrespeita a história de seus alunos. [...] Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador” (CALDART, 2001, p. 141).

Um grande passo na direção de uma escola humanizadora é estabelecer uma prática dialógica, uma prática capaz de ouvir o outro e captar a sua essência; nesse sentido, “o diálogo com a comunidade educativa deveria ser o ponto de partida de toda e qualquer reforma” (GOHN, 2001, p. 99).

Considerando-se ser no cotidiano que se formam as RS, alunos e professores precisariam ser ouvidos em suas concepções, sobre o que pensam do processo educacional, sobre suas vidas na escola e sobre a escola. Serem levados à reflexão, terem espaços de discussão, de diálogo, de enfrentamento das dificuldades. Exercerem a autonomia do pensamento, através do exercício da convivência e do diálogo, pois somente assim poderemos aprender a ouvir o outro, ouvir a nós mesmos, fazer concessões, viver intensamente a pluralidade de idéias. Possibilitar a alunos e professores a prática da formação humana. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 52).

Uma prática que mude o seu olhar. Talvez pensar a deficiência como o “produto de um processo que envolve respostas de outras pessoas” (BECKER, 1977, p.64) pode ser o começo de uma nova prática pedagógica, em educação especial, vista como um suporte necessário para a aprendizagem e como um recurso para todo e qualquer aluno que de seus serviços necessitar, seja ele deficiente ou não.

E, assim, parece-nos que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade para o aluno com deficiência, uma vez que ele passa a ter a oportunidade de convivência com outros referentes que não apenas a condição de deficiente, como ao aluno comum são dadas novas circunstâncias de interações mistas, que possibilitem a mudança de olhar, ao perceber que, embora diferente em alguns aspectos, ser deficiente não é um defeito, mas uma entre tantas outras qualidades (características) da pessoa.

A escola necessariamente precisa encontrar novos caminhos para o atendimento educacional ao aluno com deficiência, levando-o à superação das funções elementares e à apropriação das funções superiores ou culturais, já que a vida não é a existência natural, da natureza biológica, mas sim a produção de novas condições de existência criadas, pelo próprio homem. De acordo com Pino (2000),

a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. [...] As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. (2000, p. 51- grifos do autor)

Entretanto, a escola não dá vida ao homem quando não permite ao aluno, seja ele deficiente ou não, o acesso a novas condições de existência, através da apropriação de bens culturais e sociais historicamente construídos e acumulados. Isto não é novo; o caráter de novidade neste trabalho foi ter encontrado evidências deste aspecto na enunciação dos alunos com deficiência, que, embora não saibam traduzir de forma clara os limites que vêm sendo impostos ao seu desenvolvimento, por uma prática pedagógica que não supera o natural, anunciam através da fala as precárias condições de ensino a que estão submetidos.

Poderia a Educação Inclusiva dar conta de modificar e transformar substancialmente esta realidade? Diríamos que depende de nossa ação de educadores, pois as condições estão anunciadas, seja por documentos internacionais, seja por nacionais, contudo, cabe a nós, no cotidiano das escolas, impor as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, no caso da educação especial, dos alunos com deficiência.

Isto exige um esforço também da universidade, através da aproximação com o sistema de ensino, para que o conhecimento teórico se transforme numa prática efetiva, a qual possibilite o desenvolvimento cultural de nossos alunos. Cabe à universidade a pesquisa empírica na busca de novas possibilidades de ensino e aprendizagem, a fim de que nossos pressupostos filosóficos e teóricos não se transformem em meros discursos acalorados e vazios, porque distantes da realidade objetiva. Cabe-nos um difícil e árduo papel: o papel da transformação, da revolução das idéias e da busca de uma escola pública digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência.

E aí, então, teremos instalado um novo tempo: o tempo de possibilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J.C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 6<sup>a</sup> ed., 1999, p. 205-223.
- AIHARA, K.K. *Aspectos da identidade social do deficiente físico: um estudo exploratório*. São Paulo, 1988. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica.
- AINLY, S. C., BECKER, G., COLEMAN, L.M. *The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York/London: Plenum, 1986, 262p.
- ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho – reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Biotempo Editorial, 2000, 365p.
- AMARAL, L. A . Mercado de Trabalho e Deficiência. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, n. 2, Vol. 1, UNIMEP/UFSCar, 1994.
- ANACHE, A . A. O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, n. 4, Vol. II, UNIMEP/UFSCar, 1996.
- ANVERSA, A M.F.C. *Teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho docente: uma investigação com professores de educação especial da cidade de Bauru*. Marília, 1997, 241p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- ARANHA, M.S.F. Integração do deficiente: análise conceitual e metodológica. In: *Temas em Psicologia / Sociedade Brasileira de Psicologia*. Ribeirão Preto, n.2. p.63-70, 1995.
- ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília, 2000, p. 1-9.
- ARTIOLI, A.L. *A Integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor*. Marília, 1999. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- APPLE, W.M. *Ideologia e Currículo*. apud FERREIRA, J.R. *A Exclusão da diferença*. Piracicaba: Editora Unimep, 1993, 94p.

ARAÚJO, R.C.T. *Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos*. Marília, 1998. 90p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

BAKHTIN, M.(Volochninov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira, São Paulo: Hucitec, 9<sup>a</sup> ed., 1999, 196p.

BALLABEN, M.G.C., FARIA, M.N., MONTEIRO, M.I.B. Construção do pensamento lógico por crianças com Síndrome de Down. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.2, Vol. 1, UNIMEP/UFSCar, 1994.

BAPTISTA, C.R. *A Integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações*. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/SEMEERIO.htm> Acesso em: 08. Ago.01.

BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Portugal: Dinalivro, 1997, 411p.

BECKER, H.S. *Uma teoria da ação coletiva*. Trad. M.B.M.L. Nunes. Zahar, 1977.

BOGDAN, R., TAYLOR, S. Os julgados, não os juizes: o ponto de vista do retardado mental. *Vivência*, p. 20-27, 1986.

BOGOYAVLENSKY, D.N.; MENCHINSKAYA, N. A . Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, A ; VYGOTSKY, L.S; LURIA, A R. *Psicologia e Pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: editora morales, 1991, p. 37-58.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus - legislação e normas básicas para sua implantação*. IMESP - imprensa oficial do Estado, 1983, 1.138p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (Lei n. 9.394)*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997, 58p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer CEB. Relator: Kuno Paulo Rhoden e Sylvania Figueiredo Gouvêa. 17 set.2001. Processo n. 23001-000184/2001-92. 40p. mimeografado.

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. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/ceb/ceb0201-doc> Acesso em: 06 mar. 2002.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, 454p.

BUENO, J. G. *Educação Especial Brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CALDART, R.S. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILLI, P; FRIGOTTO, G. *A Cidadania Negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez editora, 2ed.,2001, p. 125-144.

CAMBAÚVA, L. G. *Análise das bases teórico metodológicas da educação especial*. São Paulo. 1988. Dissertação (Mestrado) PUC.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Trad. M.T.R.C.Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 4ª ed., 1995.

CHAMMÉ, S.J. *Poliqueixoso: metáfora ou realidade?* São Paulo, 1992. 277p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

CHAMMÉ, S.J. *Saúde: um processo em constante construção: um estudo sobre o imaginário e as representações sociais da concepção de saúde entre crianças de 7 a 12 anos de idade*. Marília, 1997. 362p. Tese (livre-docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A . *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 381p.

COLLARES, C.A L.; MOYSÉS, M.A A . Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde! In: *Cadernos CEDES N. 15*. Campinas: UNICAMP, 1985 (dez), p. 7-16

COLLARES, C.A L.; MOYSÉS, M.A A . O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. In: *Cadernos CEDES N. 28*. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 23-29.

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

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n. 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Decreto nº 93.9333, 14 jan. 1987. In: *Bioética*. Vol. 4, nº 2, Suplemento, 1996.

CORREA, M. A M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. In: *Cadernos CEDES N. 28*. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 69-74.

CORREIA, L.M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Portugal: Porto Editora, 1999, 175p.

COSTA, T.P.G. *Influência da aparência física de crianças deficientes nas relações interpessoais, segundo a percepção de seus pais*. Marília, 2000. 268p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

DA ROS, S.Z. Política Nacional de educação especial. *Cadernos CEDES n.23. p.23-28, 1989*.

DE CARLO, M.R.P. *Se essa casa fosse nossa...*Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001, 156p.

DEL MASSO, M.C. S. *Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental*. Marília, 2000, 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.

DENARI, F. E. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classe especial para deficientes mentais educáveis*. São Carlos, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

DIAS, T.R.S. e OMOTE, S. A Entrevista em Educação Especial: natureza dos problemas investigados. *Temas em Educação Especial 1*, São Carlos: UFSCar/ CNPq/FAPESP, 1990.

DIAS, T.R.S. e OMOTE, S. A Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial N.3, Vol.II*. Piracicaba: Unimep, São Carlos: UFSCar, 1995.

DUARTE, N. *A Individualidade para-si* – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993, 227p.

DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, 115p.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: *Educação e Sociedade* – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 79-115.

ENUMO, S.R.F. *A formação universitária em educação especial – deficiência mental-no estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. São Carlos, 1985, p.240. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 69-89.



FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2<sup>a</sup> ed., 1991, 174p.

FAZENDA, I. (org.) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2<sup>a</sup> ed., 1992, 135p.

FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Brasília: CORDE, 1993 (a), 162p.

FERREIRA, J.R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993, 94p.

FERREIRA, M.C.C. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. Campinas, 1994, p. 160. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 6<sup>a</sup> ed., 1999, p. 225-239.

FONTONA, R. A C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996, 176p.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 174p.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 16<sup>a</sup> ed., 1985, 150p.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 9<sup>a</sup> ed., 1998, 165p.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 2<sup>a</sup> ed., 1988.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989, 224p.

GILBERT, G.N. Being interviewed: a role analysis. In: *Social Science Information* (SAGE, London and Beverly Hills), 19, 2 (1980), p. 227-236.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 4<sup>a</sup> ed., 1982, 158p.

GOFFMAN, E. Sintomas mentais e ordem pública. In: FIGUEIRA, S. A *Sociedade e doença mental*. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1978, p.9-18.

- GOHN, M.G. Educação, Trabalho e lutas sociais. In: GENTILLI, P; FRIGOTTO, G. *A Cidadania Negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez editora, 2ed.,2001, p. 89-124.
- GONZÁLEZ, M. del C.O. DE las "necesidades educativas especiales" a la inclusión. In: *Siglo Cero*. Vol. 27(2), 1999, p. 5-13.
- GOODMAN, K. *Introdução `a linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 95p.
- GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (org.) *As Artimanhas da Exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.141-155.
- GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S (org.). Introdução. In: *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6<sup>a</sup> ed., 2000, p.17-25.
- GUIMARÃES, C.M. *Representações sociais e formação do professor pré-escolar*. Marília, 2000. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- IDE, S. M. Alfabetização e deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. N.1, Vol I. Piracicaba: Unimep, São Carlos: UFSCar, 1992, p. 41-50.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.
- JANNUZZI, G. Oficina Abrigada e a “Integração” do “Deficiente Mental”. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. N.1, Vol I. Piracicaba: Unimep, São Carlos: UFSCar, 1992, p. 51-63
- JIMENEZ, R.B. Uma Escola para Todos: a integração escolar. In: BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Portugal: Dinalivro, 1997, p.21-35.
- JIMENEZ, R.B. Modalidades de escolarização. A classe especial e a classe de apoio. In: BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Portugal: Dinalivro, 1997, p.37-51.
- JODELET, J. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitales de France, 6<sup>a</sup> ed., 1999, p. 47-78
- KASSAR, M.C.M. *Ciência e senso-comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1999, 96p.
- KASSAR, M.C.M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil- discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999, 113p.

KIRK, S. A, GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 503p.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A ; VYGOTSKY, L.S; LURIA, A R. *Psicologia e Pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: editora morales, 1991, p. 19-36.

LANE, S.T.M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 59-72.

LARA, T. A. *Caminhos da Razão no Ocidente: a filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2<sup>a</sup> ed., 1986, 171p.

LEITE, L. P. *Estudo de estratégias para a formação continuada do professor de educação especial*. Marília, 1997. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

LEME, M. A V. S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 46-57.

LEONTIEV, A N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A ; VYGOTSKY, L.S; LURIA, A R. *Psicologia e Pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: editora morales, 1991, p. 59-76

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez editora, 2001, 200p.

LUCCA, E. *Competência social em crianças portadoras de deficiência mental*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado) – PUC.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo – seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 2<sup>a</sup> ed., 1990, 223p.

LURIA, A. R. *A Construção da Mente*. São Paulo: Ícone, 1992, 234p.

MACHADO, A M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, 98p.

MAGALHÃES, R.C.B.P. *Um estudo sobre representações de professoras de classe especial a respeito de seus alunos e de seu trabalho*. São Carlos, 1997, p.118. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

MAGNANI, M.R. *Em sobressaltos – formação de professora*. Campinas: Unicamp, 1997, 333p.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, 405p.

MAJON, D. G; GIL, J.R.; GARRIDO, A A. Adaptações Curriculares. In: BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Portugal: Dinalivro, 1997, p.53-81

MANTOAN, M.T.E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. Campinas: Scipione, 1989, 167p.

MANTOAN, M.T.E. (org.) *A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997, 235p.

MANTOAN, M.T.E. (org.) *Pensando e fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001, 128p.

MARTINS, G.A.H. *A Integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental*. Marília, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MARTINS, S.E.S.O.O. *Recursos orais e gestuais usados por crianças surdas no processo de construção da linguagem escrita*. Campinas, 1998. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã – Feuerbach*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987, 138p.

MARX, K. *O Capital – Crítica da Economia Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 18<sup>a</sup> ed., 2001.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1986.

MELLETI, S.M.F. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. N.1, Vol 7. Marília: Unesp publicações, 2001, p. 77-90.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo, 1995. 387p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6<sup>a</sup> ed., 2000, p. 89-111.

MOYSÉS, M. A A. Carências Nutricionais. ! In: *Cadernos CEDES N. 15*. Campinas: UNICAMP, 1985 (dez), p.44-47.

MOYSÉS, M. A. A. *A Institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, 264p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília, Secretaria, 2001.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 423p.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 6<sup>a</sup> ed., 1999, p. 79-103.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6<sup>a</sup> ed., 2000, p. 7-16

NUNES, L.R.O P., GLAT, R., FERREIRA, J.R. e MENDES, E.G. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Vol. III, Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998, 135p.

OLIVEIRA, A A S. *Educação Especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência*. São Carlos, 1996, p. 197. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, A A S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais. In: MANZINI, E. J. (org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília, 2000, p.11-20.

OLIVEIRA, A A S.; POKER, R.B. *Educação Inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista*. (no prelo).

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997, 111p.

OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. *Revista MARCO*, Ano 1, no. 1, p.99-113, 1979.

OMOTE, S. *Esterótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. São Paulo, 1984. 203 p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, v.22/23, p. 167-180, 1986/87.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. *Temas em Psicologia*, n.2, p.55-62, 1995.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação da deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

PADILHA, A M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997, 93p.

PADILHA, A M.L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, 194p.

PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A Queiroz, 1996, 385p.

PASCHOALICK, W. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvidos nas escolas de primeiro grau da delegacia de Marília*. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 183p.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª ed., 2001, 230p.

PINO, A . O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: *Educação e Sociedade – Revista quadrimestral da ciência e da educação*. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 45-78.

PFUHL, E.H., HENRY, S. *The deviance process*. 3ª ed., New York: Aldine de Gruyter, 1993.

POLLARD, A. A Aprendizagem nas Escolas Primárias. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 253-278.

PRIETO, R.G. *Política Educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996*. São Paulo, 2000. 260p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

ROCHA, E. F. *Corpo deficiente: em busca de reabilitação? uma reflexão a partir da ótica das pessoas portadoras de deficiências físicas*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ROMERO, J.F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 74-82.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M.H.S. (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, p. 258-295.

ROSS, P. R. Educação e Trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I.M. (org.) *Um olhar sobre a diferença - interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998, 53-111

SÁ, C.P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 19-45.

SÁ, C.P. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998, 106p.

SÁ, C. P. *O Núcleo Central das Representações Sociais*. apud GUIMARÃES, C.M. *Representações sociais e formação do professor pré-escolar*. Marília, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos CEDES n.23, 1989, p. 29-37*

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas Curriculares de educação geral para deficientes mentais educáveis; comunicação expressão: língua portuguesa - educação artística e educação física*. São Paulo: SE/CENP, 1985, 290p.

SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, D. T.(org.) *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.p.19-46.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 3ª ed., 1985.

SEVERINO, A J. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EDUSP, 1986, 106p.

SILVA, M.P.M. *A construção de sentido na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001, 105p.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 3<sup>a</sup> ed., 1999, 164p.

SPINK, M.J.P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 85-108.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, 450p.

SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizonte Lda. 3<sup>a</sup> ed., 1984, 126p.

TOMASINI, M. E. *Educação Especial e deficiência mental: da extração do saber ao exercício do poder*. Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

TOMASINI, M. E. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I.M. (org.) *Um olhar sobre a diferença - interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.111-134.

VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 3<sup>a</sup> ed., 1985.

VELHO, G. Duas categorias de acusação na cultura brasileira contemporânea. In: FIGUEIRA, S. A *Sociedade e doença mental*. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1978, p. 37-45.

VIEIRA, T. e DIAS, T.R.S. A Entrevista na Pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 1994, vol. 10, no. 2.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentals of Defectology. In: *Collected Works*. New York: Plenum Press, v.2, 1993, 342p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A R.; LEONTIEV, A N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 5<sup>a</sup> ed., 1994, 228p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 252p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 6<sup>a</sup> ed., 1998, 191p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2<sup>a</sup> ed., 1999, 194p.



VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. In: *Educação e Sociedade* – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 21-44.

YAGUELO, M. Bakhtin, o homem e seu duplo – prefácio. *Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira, São Paulo: Hucitec, 9<sup>a</sup> ed., 1999.

## ANEXO A

Quadro 1: Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

ALUNOS	DN	Diagnóstico e profissional responsável	Escolaridade em EE <sup>37</sup>
<b>DEFICIÊNCIA AUDITIVA – DA</b>			
A 15-DA1	12-01-82	DA/DM– psicólogo/ fonoaudiólogo	APAE (4ª e 6m)- CE
A 16-DA2	08-05-82	DA – fonoaudiólogo	CE – 1990
A 17-DA3	1982	sem prontuário	
A 18-DA4	31-03-84	DA– fonoaudiólogo	CE/1993
A 30-DA5	23-05-83	Perda auditiva severa e profunda OE e perda neurosensorial profunda OD fonoaudiólogo	CE/1990 Nível: 4ª série
A 31-DA6	04-12-83	perda auditiva neurosensorial severa/profunda bilateral fonoaudiólogo	CE/1988 Nível: 4ª série
A 32-DA7	30-06-85	perda auditiva neurosensorial severa/profunda- fonoaudiólogo	CE/1991 Nível: 4ª série
A 33-DA8	28-10-82	perda auditiva neurosensorial severa/profunda –fonoaudiólogo	CE/1987 Nível: 4ª série
A 34-DA9	03-06-85	perda auditiva neuro sensorial bilateral profunda –fonoaudiólogo	CE/1992 Nível: 2ª/3ª série
A 35-DA 10	18-08-80	perda auditiva-audiometria sem conclusão –fonoaudiólogo	Ce/1986 Nível 1ª série
<b>DEFICIÊNCIA FÍSICA – DF</b>			
A4-DF1	14-01-81	mielomeningocele- espinha bífida - médico	CE- sem dados anteriores
A5-DF2	10-04-80	PC-crise convulsiva generalizada - médico	CE/1997
A6-DF3	28-02-82	PC-tipo espática- médico	CE/1996
A7-DF4	08-07-83	Retenção neuromotor e hipoplasia de corpo caloso- médico	CE/1991
A8-DF5	01-02-82	Seqüela de PC – médico	Sala 14CE/Unesp (8anos)
A 10-DF6	28-07-83	PC – não consta quem avaliou	CE/1990
A11-DF7	03-11-82	sem prontuário	
A12-DF8	22-12-82	PC-relatório de fono e fisioterapeuta	CE/1990
A13-DF9	21-11-84	PC- não consta quem avaliou	CE/COE (s/data)- CE
A14-DF10	10-12-85	PC- fisioterapeuta -	CE/1991
<b>DEFICIÊNCIA MENTAL- DM</b>			
A1-DM1	08-06-85	Síndrome de Down-psicóloga	CE/1994 e APAE
A2-DM2	10-02-82	Síndrome deJaffe-campanacci-psicóloga	CE/1990
A3-DM3	03-06-85	Epilepsia e DM –psicólogo	CE/1994
A9-DM4	13-07-81	sem prontuário	

<sup>37</sup> Os dados de escolaridade apenas fazem referência à educação especial, portanto a data citada é do início do atendimento em classe especial ou sala de recursos

A19-DM5	29-11-83	Atraso global no desenvolvimento— psicólogo	CE/1991
A21-DM6	10-09-85	Isolamento, timidez, distúrbio de aprendizagem- psicólogo	Ce/1997 nível 3ª série
A22-DM7	25-10-85	Comprometimento no SNC-psicólogo	CE/1998 -nível: 2ª série
A23-DM8	18-02-86	Insegurança, esquema corporal, problema de aprendizagem- psicólogo	CE/1995 nível: 1ª série
A24-DM9	13-03-84	não consta laudo, apenas indicação para CE –psicólogo	CE/1998 nível 1ª série
A25-DM10	22-12-82	não consta laudo, apenas indicação para CE- psicólogo	CE//1997 nível 3ª série
A26-DM11	06-01-86	Sindrômico, atraso significativo, DM- psicólogo	CE/1993 nível: 1ª série
A27-DM12	08-05-81	Nível mental rebaixado- DM – psicólogo	CE/1994 nível: 1ª série
<b>DEFICIENCIA VISUAL - DV</b>			
A20-DV1	16-10-85	Toxoplasmose-DM- oftalmologista e psicólogo	CE/DM/1995 SR/DV
A28-DV2	07-03-81	Campo visual restrito-retracao bilateral campimétrica-oftalmologista	SR/1998 não freqüentou escola
A29-DV3	19-04-81	Sindrômica-catarata congêntia-DM- oftalmologista e psicólogo	SR/1998 CE/DM
A36-DV4	19-01-88	Toxoplasmose-oftalmologista	SR/DV – CC/ 5ª série
A37-DV5	07-11-82	Glaucoma – oftalmologista	SR/DV CC/1ª colegial
A38-DV6	06-04-87	sem registro do laudo	SR/DV CC/3ª série
A39-DV7	17-06-86	não consta	SR/DV CC/7ª série
A40-DV8	12-01-88	Catarata congênita- oftalmologista	SR/DV CC/4ª série
A41-DV9	20-04-85	Toxoplasmose- oftalmologista	SR/DV CC/6ª série
A42-DV10	02-02-82	Catarata congênita–Glaucoma-oftalmo.	SR/DV CC/2ª colegial
A43-DV11	13-12-81	Retinite bilateral-cicatriz ocular-oftalmo.	SR/DV CC/ 1ª colegial

A- aluno  
SR- sala de recursos  
CC- classe comum  
CE – classe especial

DA- deficiência auditiva  
DF- deficiência física  
DM- deficiência mental  
DV – deficiência visual

Quadro 2: Caracterização dos participantes da pesquisa – professores

PROF.	DN	FORMACAO	LOCAL	ATUAÇÃO	TEMPO
1	07-01-63	Pedagogia – DV Mestrado - Educação	UNESP UNESP	SR – DV	11 anos
2	24-03-37	Pedagogia Habilitação DV	UNIMAR UNESP	SR-DV	25 anos
3	28-09-61	Pedagogia - DV	UNESP	SR-DV	1 ano
4	30-01-48	Pedagogia - DM	UNESP	CE-DM	8 anos
5	21-04-58	Psicologia Pedagogia - DM	UNIMAR UNESP	CE- DM	15 anos
6	12-08-65	Pedagogia - DA	UNESP	CE-DA	12 anos
7	19-02-72	Fisioterapia Pedagogia - DF	UNIMAR UNESP	CE-DM CH-DF	8 meses 9 meses
8	15-04-62	Pedagogia - DV	UNESP	CE-DV	13 anos
9	13-08-65	Pedagogia - DA	UNESP	CE-DA	9 anos
10	24-02-63	Pedagogia- DA	UNESP	CE-DA	13 anos
11	21-04-67	Pedagogia – DM Direito	UNESP FUNDAÇÃO	CE-DM	12 anos
12	24-10-60	Pedagogia Habilitação DA	Jacarézinho UNESP	SR-DA	5 anos
13	05-01-48	Pedagogia Educação física habilitação DM	UNIMAR UNIMAR UNESP	CE-DM	25 anos
14	02-01-58	Psicologia Pedagogia- DM	UNIMAR UNESP	CE-DM	12 anos
15	17-01-56	Pedagogia - DM	UNESP	CE-DM	20 anos
16	21-12-57	Pedagogia - DM	UNESP	SR-DM	5 anos
17	28-03-60	Pedagogia - DF	UNESP	CE-DF	1 ano
18	25-02-66	Pedagogia – DM-DF	UNESP	CE-DF CE-DM	7 anos 10 anos
19		Pedagogia - DF	UNESP	CE-DF	
20	13-04-72	Pedagogia - DF	UNESP	CE-DF	1ano e meio
21	27-06-66	Pedagogia - DV	UNESP	SR-DV	3 anos
22	18-04-60	Pedagogia- DM	PUC-CAMP.	CE-DM	16 anos
23		Pedagogia - DM	UNESP	CE-DM	

CE- classe especial; SR- sala de recursos; DA-def. auditiva; DF-def. física; DM-def. mental; DV-def. visual

**ANEXO B-  
PRÉ-TESTE - ROTEIRO DE ENTREVISTAS:**

Bloco I: Dados pessoais, escolares e profissionais..

**Professor de Educação Especial**

Identificação :data de nascimento  
Formação: local e ano de conclusão  
Cursou outra faculdade?  
Qual? Onde? Quando?  
Local de atuação atual  
Tempo de atuação na área  
Atuou anteriormente na área Ed. Especial?  
Locais e tempo.  
Realiza cursos de atualização? Quais?  
Onde?

**Alunos com deficiência**

Identificação: data de nascimento, sexo  
Tipo e grau de deficiência  
Diagnóstico clínico e profissional que diagnosticou.  
Série Atual: classe especial/sala de recursos?  
Histórico escolar.

Bloco II: Concepção de deficiência e Educação Especial

**Professor de Educação Especial**

1-Muito se tem falado, escrito e discutido sobre o conceito de deficiência. Você poderia dizer a sua forma de compreender a questão? Ou seja, qual o seu conceito de deficiência?

E os alunos com deficiência? Quem é ele e como se caracteriza?

3-Como ele é visto e identificado na comunidade escolar?

4-Quais as competências e habilidades do aluno com deficiência? Do que ele é capaz em termos de aprendizagem?

5- E quais os seus limites e dificuldades?

Nas relações interpessoais como você vê as possibilidades desse aluno, em seu grupo e nas relações mistas?

7-No que consiste a prática pedagógica com esses alunos especiais? Quais as expectativas que envolvem a sua atuação docente?

Como você avalia o seu aluno com deficiência e quais os resultados que

**Alunos com deficiência**

1- Muito se tem falado, escrito e discutido sobre o conceito de deficiência. Você sabe o que é deficiência?

2-E você se considera deficiente? O que isto significa para você? Como você é?

3- Como você acha que os outros lhe vêm? Quem é você para as outras pessoas?

O que você sabe fazer na escola? Quais as coisas que, na escola, você faz com facilidade?

E o que é difícil fazer na escola? Quais as suas dificuldades?

6- Você tem amigos na escola? Como é a sua amizade com eles? Eles são deficientes?

7- Como é o seu dia-a-dia na escola? O que você espera da escola?

Você vai bem na aula? Você está aprendendo o que

podem ser observados concretamente na rotina escolar?

9- Como você caracteriza a Educação Especial, qual a sua importância e quando ela se faz necessária? quais recursos são importantes ou necessários?

Gostaria que você comentasse as possibilidades de continuidade e terminalidade de escolarização do aluno deficiente.

11- Alguma sugestão para melhorar o atendimento educacional especial?

a professora ensina?

Qual aluno que você acha que precisa ir para a classe especial? Como é a classe especial ( ou sala de recursos)? Você acredita que poderia estudar numa classe comum?

10- Você quer continuar estudando? Até quando? Quais os seus planos para o futuro?

11- A escola poderia ser melhor? Como?

**ANEXO C**  
**ROTEIRO DEFINITIVO PARA COLETA DE DADOS**  
**PROFESSORES**

Muito se tem falado, escrito e discutido sobre o conceito de deficiência. Você poderia dizer a sua forma de compreender a questão? O que é deficiência?

Descreva o aluno com deficiência com o qual trabalha.

Como este aluno é descrito e identificado pelos outros membros da escola?

Quais as competências e habilidades do seu aluno com deficiência?

Quais as suas capacidades e possibilidades em termos de aprendizagem acadêmica?

Quais os seus limites e dificuldades?

Nas relações interpessoais como você vê as possibilidades deste aluno em seu grupo e nas relações mistas?

Descreva a sua prática pedagógica, a sua rotina de trabalho com esses alunos especiais.

Quais as expectativas que envolve a sua prática docente?

Como você avalia o rendimento escolar ou o desempenho de seu aluno ?

O que é educação especial?

Qual a importância da EE e quando ela se faz necessária?

Quais os recursos necessários para o bom funcionamento da EE?

Quem é o aluno que precisa de EE?

Comente as possibilidades de continuidade e terminalidade de escolarização do aluno com deficiência.

Quais as suas possibilidades de integração?

Alguma sugestão para melhorar o atendimento educacional especializado?

**ALUNOS**

Você sabe o que é deficiência?

(    ) sim

(    ) não

Explique como você entende o que é deficiência.

Você se considera deficiente?

(    ) sim

(    ) não

Por quê?





sim  não

Como é a classe especial?

não sei

uma sala comum, como qualquer outra

uma sala para alunos deficientes

uma sala para alunos com dificuldade de aprender

Você poderia estudar numa classe comum?

sim  não

já estudei  estudo atualmente

depois que aprender algumas coisas

15- Você quer continuar estudando?

sim  não Por quê?-----

16- Pretende estudar até:

terminar o 1º grau

aprender uma profissão

terminar a 4ª série

aprender a ler e escrever

não sei

O que você quer ser quando sair da escola? ( ou quando crescer? )

A escola poderia ser melhor? Como?

## ANEXO D-

## SISTEMA PROVISÓRIO DE CATEGORIAS

Quadro 3: Relação do sistema provisório de categorias para análise dos dados de alunos e professores

ALUNOS		PROFESSORES
<p>EIXO 1-Relacionado ao conceito e descrição da deficiência</p> <p>Estatístico: desviante de um padrão, de uma média de normalidade, por atributos individuais, inerentes ao indivíduo</p> <p>Patológico ou funcional: presença de alguma falha, dificuldade, limite ou doença que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos</p> <p>Pseudo-social): fracasso em obedecer as regras do grupo, interpretado como sendo decorrência de fatores sociais, emocionais ou educacionais, porém localizado no próprio indivíduo.</p> <p>Interacionista simbólico: a deficiência (desvio) não esta instalada na pessoa, não relaciona-se diretamente ao atributo, depende da interpretação da audiência, que não e universal e nem definitiva. Pode ser transitório, contingencial.</p> <p>Não sabe definir</p> <p>Não respondeu</p> <p>Outras, quais?</p>		<p>EIXO 1 - Relacionado ao conceito e descrição da deficiência</p> <p>Estatístico: desviante de um padrão, de uma média de normalidade, por atributos individuais, inerentes ao indivíduo</p> <p>Patológico ou funcional: presença de alguma falha, dificuldade, limite ou doença que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos</p> <p>Pseudo-social: fracasso em obedecer as regras do grupo, interpretado como sendo decorrência de fatores sociais, emocionais ou educacionais, porém localizado no próprio indivíduo.</p> <p>Interacionista simbólico: a deficiência (desvio) não esta instalada na pessoa, não relaciona-se diretamente ao atributo, depende da interpretação da audiência, que não e universal e nem definitiva. Pode ser transitório, contingencial.</p> <p>outras? Quais</p>
EIXO 2- Capacidades e dificuldades escolares do aluno com deficiência		EIXO 2- Identificação da deficiência por outros membros da escola
<p>Capacidades</p> <p>1.1 Matemática</p> <p>1.1.1 Contas</p> <p>1.1.2 Tabuada</p> <p>1.2 Português</p>	<p>Dificuldades</p> <p>Matemática</p> <p>2.1.1 Contas</p> <p>2.1.2 Tabuada</p> <p>Português</p>	<p>Identificação da deficiência com base no serviço de que ele é usuário: identifica o sujeito pelos serviços dos quais é usuário, por exemplo: classe especial, sala de recursos, atendimentos clínicos, etc</p> <p>Identificação da deficiência a partir do próprio atributo e/ou</p>

<p>1.2.1 cópia 1.2.2 leitura 1.2.3 produção de texto</p> <p>1.3 História e Geografia 1.4 Ciências 1.5 Educação artística 1.6 Educação física 1.7 Tarefas funcionais 1.8 Convívio (interações) 1.9 Outras</p>	<p>2.2.1 cópia 2.2.2 leitura 2.2.3 produção de texto</p> <p>História e Geografia Ciências Educação artística Educação física Tarefas funcionais Convívio (interações) outras</p>	<p>comportamento do indivíduo: identifica o sujeito a partir de seus comportamentos ou características (grita, não escuta, é diferente dos outros)</p> <p>Identificação da deficiência com base na resposta ou reação de terceiros: identifica o aluno com base em relação às concepções estabelecidas socialmente (com piedade, preconceito, discriminação)</p> <p>Identificação da deficiência de forma natural: vê o aluno de forma natural, como qualquer outro.</p>	
<b>EIXO 3 - Relações interpessoais do aluno com deficiência</b>		<b>EIXO 3 – Capacidades e dificuldades do aluno com deficiência</b>	
<p>Na escola deficientes normais diferentes deficientes e normais não tem amigos</p>	<p>Fora da escola</p> <p>2.1- deficientes 2.2- normais 2.3- diferentes 2.4-deficientes e normais 2.5-não tem amigos</p>	<p>Possibilidades do aluno com deficiência</p> <p>1.1 Irrestritas. 1.2 Condicional 1.2.1 depende de ajuda externa 1.2.2 depende do indivíduo</p>	<p>2-Limites do aluno com deficiência</p> <p>2.1 Comuns a qualquer aluno 2.2 Condicionado a 2.2.1 limitação cognitiva 2.2.2 limitação lingüística 2.2.3 limitação motora 2.2.4 familiar ou emocional 2.2.5 limitação social</p>
<b>EIXO 4 – Rotina pedagógica e expectativas profissionais</b>		<b>EIXO 4 - Relações interpessoais do aluno com deficiência</b>	
<p>1- Rotina pedagógica (cotidiano na escola) Centrada na questão escolar – acadêmica Centrada na deficiência– as atividades centram-se na compensação da dificuldade relacionada com a deficiência em questão Comum, o aluno está integrado e recebe atendimento em sala de recursos Não responde adequadamente.</p>	<p>2- Expectativas profissionais</p> <p>2.1 Profissão que exige nível superior 2.2 Profissão especializada sem nível superior 2.3 Profissão ligada à informática 2.4-Serviços Gerais 2.5- Não sabe ou ainda não definiu</p>	<p>no mesmo grupo</p> <p>1.1- plena 1.2- parcial 1.3 sem possibilidades</p>	<p>2-Grupos mistos</p> <p>2.1 depende do outro 2.2 os próprios deficientes separam 2.3 depende de ambos 2.5 normal</p>

EIXO 5- Escolarização do aluno com deficiência		EIXO 5- Prática pedagógica: rotina, expectativas e avaliação	
<p>Escolarização Na classe especial Ensino Fundamental Profissionalização Ensino supletivo Não sabe outras</p>	<p>2-Conhecimento classe especial</p> <p>2.1 Uma sala comum</p> <p>2.2 Uma sala para alunos com deficiência</p> <p>2.3 Uma sala para alunos com dificuldades para aprender</p> <p>2.4 Não sabe</p>	<p>1- Prática pedagógica e avaliação</p> <p><b>1.1 Sócio-pedagógica:</b> a prática pedagógica e a avaliação estão centradas na questão educacional. O foco recai mais sobre o ambiente,</p> <p><b>1.2 Psico-pedagógica:</b> a prática pedagógica e a avaliação estão centradas no aluno. desenvolvimento infantil. O foco de atenção é o aluno e suas possibilidades, e limites</p> <p><b>1.3 Médico-pedagógica:</b> a prática pedagógica e a avaliação estão centradas na deficiência, O foco de atenção é a deficiência e suas consequências.</p> <p><b>1.4 Sócio-psico-pedagógica:</b> mescla as abordagens sócio e psico-pedagógica, O foco está entre o ambiente educacional e o desenvolvimento do aluno.</p>	<p>2- Expectativas</p> <p>2.1 Escolarização</p> <p>2.1.1 em classe comum</p> <p>2.1.2 em classe especial ou com recursos específicos</p> <p>2.2 Profissionalização</p> <p>2.3 Pessimista: poucos terão oportunidades</p> <p>2.4 Adaptação á vida social</p>

<p><b>EIXO 6 – Recursos e ações necessários para o funcionamento da Educação Especial</b>  maiores investimentos financeiros e de infra-estrutura  melhoria na escola como um todo  cursos profissionalizantes  seriação (manter de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries na mesma escola)  não precisa, está bom assim  não sabe</p>	<p><b>EIXO 6 – Educação Especial: definição e importância</b>  Alternativas de atendimento educacional  1.1- para o aluno deficiente  1.2- para o aluno com dificuldades para aprender  1.3 como forma de viabilizar a integração do aluno deficiente</p> <p>Como recurso para atender as necessidades educativas e gerais  2.1 com estrutura física mais adequada (equipamentos e salas adaptadas)  2.2 com uma equipe multiprofissional  2.3 com uma estrutura adequada e com uma equipe multiprofissional  2.4 como suporte através da sala de recursos ou ensino itinerante</p>			
	<p><b>EIXO 7- Escolarização do aluno com deficiência</b></p> <table border="1" data-bbox="1056 810 1976 1175"> <tr> <td data-bbox="1056 810 1497 1175"> 1-Término do ensino  1.1 Condicional  1.1.1 depende de ajuda externa  1.1.2. depende do indivíduo  1.2 Ensino fundamental  1.3 Profissionalização </td> <td data-bbox="1507 810 1976 1175"> 2-escolarização no ensino comum (integração)  2.1 Integral  2.2 Parcial  2.3 Condicional  2.3.1 depende de condições externas  2.3.2 dependede condições individuais  2.4 Sem possibilidades </td> </tr> </table>		1-Término do ensino 1.1 Condicional 1.1.1 depende de ajuda externa 1.1.2. depende do indivíduo 1.2 Ensino fundamental 1.3 Profissionalização	2-escolarização no ensino comum (integração) 2.1 Integral 2.2 Parcial 2.3 Condicional 2.3.1 depende de condições externas 2.3.2 dependede condições individuais 2.4 Sem possibilidades
1-Término do ensino 1.1 Condicional 1.1.1 depende de ajuda externa 1.1.2. depende do indivíduo 1.2 Ensino fundamental 1.3 Profissionalização	2-escolarização no ensino comum (integração) 2.1 Integral 2.2 Parcial 2.3 Condicional 2.3.1 depende de condições externas 2.3.2 dependede condições individuais 2.4 Sem possibilidades			
	<p><b>EIXO 8 – Recursos e ações necessários para Educação Especial</b>  1- maiores investimentos financeiros e de infra-estrutura em EE  2- melhoria na política educacional como um todo  3- cursos e capacitação docente e maior divulgação do trabalho em EE  4- o professor habilitado, principalmente e uma equipe multiprofissional  5- outras. quais?</p>			

**ANEXO E**  
**SISTEMA DEFINITIVO DE CATEGORIAS**

Quadro 4: Relação do sistema definitivo de categorias para análise dos dados de alunos e professores

ALUNOS	PROFESSORES
<p>EIXO 1-Relacionado ao conceito e descrição da deficiência</p> <p>Estatístico ou patológico: desviante de um padrão, de uma média de normalidade, por atributos individuais, inerentes ao indivíduo ou presença de alguma falha, dificuldade, limite ou doença que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos</p> <p>Relativista: fracasso em obedecer as regras do grupo, interpretado como sendo decorrência de fatores sociais, emocionais ou educacionais, porém localizado no próprio indivíduo.</p> <p>Interacionista simbólico: a deficiência (desvio) não esta instalada na pessoa, não relaciona-se diretamente ao atributo, depende da interpretação da audiência, que não e universal e nem definitiva. Pode ser transitório, contingencial.</p> <p>Não sabe definir</p> <p>Não respondeu</p>	<p>EIXO 1 - Relacionado ao conceito e descrição da deficiência</p> <p>Estatístico ou patológico: desviante de um padrão, de uma média de normalidade, por atributos individuais, inerentes ao indivíduo ou presença de alguma falha, dificuldade, limite ou doença que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos</p> <p>Relativista: fracasso em obedecer as regras do grupo, interpretado como sendo decorrência de fatores sociais, emocionais ou educacionais, porém localizado no próprio indivíduo.</p> <p>Interacionista simbólico: a deficiência (desvio) não esta instalada na pessoa, não relaciona-se diretamente ao atributo, depende da interpretação da audiência, que não e universal e nem definitiva. Pode ser transitório, contingencial.</p>

<p>EIXO 2- Capacidades e dificuldades escolares do aluno com deficiência</p> <p><b>Dificuldades e capacidades relacionadas com as disciplinas escolares:</b> o aluno enfatiza os conteúdos escolares, especificamente.</p> <p><b>Dificuldades e capacidades relacionadas com a deficiência:</b> o aluno enfatiza e relaciona a sua dificuldade ou capacidade com sua deficiência e sua condição individual. A ênfase está na sua condição.</p> <p><b>Dificuldades e capacidades são relativas:</b> o aluno considera que suas dificuldades e capacidades são relativas e não gerais. Dependem da complexidade da própria disciplina.</p> <p><b>Não sabe dizer quais suas dificuldades ou capacidades</b> – o aluno não consegue distinguir quais suas dificuldades ou capacidades ou responde inadequadamente.</p>		<p>EIXO 2- Identificação da deficiência por outros membros da escola</p> <p>Identificação da deficiência com base no serviço de que ele é usuário: identifica o sujeito pelos serviços dos quais é usuário, por exemplo: classe especial, sala de recursos, atendimentos clínicos, etc</p> <p>Identificação da deficiência a partir do próprio atributo e/ou comportamento do indivíduo: identifica o sujeito a partir de seus comportamentos ou características (grita, não escuta, é diferente dos outros)</p> <p>Identificação da deficiência com base na resposta ou reação de terceiros: identifica o aluno com base em relação às concepções estabelecidas socialmente (com piedade, preconceito, discriminação)</p> <p>Identificação da deficiência de forma natural: vê o aluno de forma natural, como qualquer outro.</p>	
EIXO 3 - Relações interpessoais do aluno com deficiência		EIXO 3 – Capacidades e dificuldades do aluno com deficiência	
<p>1- Na escola</p> <p>1.1 deficientes</p> <p>1.2 normais</p> <p>1.3 deficientes e normais</p> <p>1.4 não tem amigos</p>	<p>2- Fora da escola</p> <p>2.1 deficientes</p> <p>2.2 normais deficientes e normais não tem amigos</p>	<p>Possibilidades do aluno com deficiência</p> <p>1.1 Irrestritas.</p> <p>1.2 Condicional</p> <p>1.2.1 depende de ajuda externa</p> <p>1.2.2 depende do indivíduo</p>	<p>2-Limites do aluno com deficiência</p> <p>2.1 Comuns a qualquer aluno</p> <p>2.2 Condicionado a</p> <p>2.2.1 limitação cognitiva</p> <p>2.2.2 limitação lingüística</p> <p>2.2.3 limitação motora</p> <p>2.2.4 familiar ou emocional</p> <p>2.2.5 limitação imposta pelo meio</p>
EIXO 4 – Rotina pedagógica e expectativas profissionais		EIXO 4 - Relações interpessoais do aluno com deficiência	
<p>Rotina pedagógica (cotidiano na escola)</p> <p>Centrada na questão escolar – acadêmica</p> <p>Centrada na deficiência – as atividades centram-se na</p>	<p>2.Expectativas profissionais</p> <p>2.1 Profissão que exige nível superior</p> <p>2.2 Profissão especializada sem nível superior</p> <p>2.3 Serviços Gerais</p>	<p>1- no mesmo grupo</p> <p>1.1 plena</p> <p>1.2 parcial</p> <p>1.3 sem possibilidades</p>	<p>2-Grupos mistos</p> <p>2.1 depende do outro</p> <p>2.2 os próprios deficientes separam</p> <p>2.3 depende de ambos</p> <p>2.4 normal</p>

<p>compensação da dificuldade relacionada com a deficiência em questão Comum, o aluno está integrado e recebe atendimento em sala de recursos Não responde adequadamente.</p>	<p>2.4 Não sabe ou ainda não definiu</p>		
<p>EIXO 5- Escolarização do aluno com deficiência</p>		<p>EIXO 5- Prática pedagógica: rotina, expectativas e avaliação</p>	
<p>Escolarização Na classe especial Ensino Fundamental Profissionalização Ensino médio ou superior Não sabe</p>	<p>2-Conhecimento classe especial 2.1 Uma sala comum  2.2 Uma sala para alunos com deficiência  2.3 Uma sala para alunos com dificuldades para aprender  2.4 Não sabe</p>	<p>1-Prática pedagógica e avaliação <b>1.1 Sócio-pedagógica:</b> a prática pedagógica e a avaliação estão centradas na questão educacional. O foco recai mais sobre o ambiente, <b>1.2 Psicopedagógica:</b> a prática pedagógica e a avaliação estão centradas no aluno. desenvolvimento infantil. O foco de atenção é o aluno e suas possibilidades, e limites <b>1.3 Médico-pedagógica:</b> a prática pedagógica e a avaliação estão centradas na deficiência, O foco de atenção é a deficiência e suas consequências. <b>1.4 Sócio-psicopedagógica:</b> mescla as abordagens sócio e psico-pedagógica, O foco está entre o ambiente educacional e o desenvolvimento do aluno.</p>	<p>2- Expectativas 2.1 Escolarização 2.1.1 em classe comum 2.1.2 em classe especial ou com recursos específicos 2.2 Profissionalização 2.3 Pessimista: poucos terão oportunidades 2.4 Adaptação à vida social -</p>



<p><b>EIXO 6 – Recursos e ações necessários para o funcionamento da Educação Especial</b></p> <p>Investimentos na educação – as respostas estão centradas no entrosamento entre educação comum e especial, e a melhoria da política educacional global trará benefícios à educação especial</p> <p>Maiores investimentos na educação especial – respostas centradas na especialidade, na ação isolada da educação especial, enfatizando aspectos como recursos, equipamentos, formação específica, equipe multiprofissional etc.</p> <p>Não sabe o que poderia melhorar</p> <p>Está bom assim.</p>	<p><b>EIXO 6 – Educação Especial: definição e importância</b></p> <p>alternativa de atendimento para o aluno deficiente – o atendimento está restrito a classe especial com recursos adaptados e adequados à condição do aluno</p> <p>Suporte ou apoio à educação comum – em sala de recursos, através de ensino itinerante ou outras modalidades de apoio ao aluno deficiente ou com dificuldade de aprender</p> <p>Atendimento educacional e suporte – o papel da educação especial está condicionado à necessidade do aluno</p>		
	<p><b>EIXO 7- Escolarização do aluno com deficiência</b></p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="1054 592 1495 917"> <p>1-Término do ensino</p> <p>1.1 Condicional</p> <p>1.1.1 depende de ajuda externa</p> <p>1.1.2 depende do indivíduo</p> <p>1.2 Ensino fundamental</p> <p>1.3 Profissionalização</p> </td> <td data-bbox="1503 592 1976 917"> <p>2-escolarização no ensino comum (integração)</p> <p>2.1 Integral</p> <p>2.2 Condicional</p> <p>2.2.1 depende de condições externas</p> <p>2.2.2 depende de condições individuais</p> <p>2.3 Sem possibilidades</p> </td> </tr> </table>	<p>1-Término do ensino</p> <p>1.1 Condicional</p> <p>1.1.1 depende de ajuda externa</p> <p>1.1.2 depende do indivíduo</p> <p>1.2 Ensino fundamental</p> <p>1.3 Profissionalização</p>	<p>2-escolarização no ensino comum (integração)</p> <p>2.1 Integral</p> <p>2.2 Condicional</p> <p>2.2.1 depende de condições externas</p> <p>2.2.2 depende de condições individuais</p> <p>2.3 Sem possibilidades</p>
<p>1-Término do ensino</p> <p>1.1 Condicional</p> <p>1.1.1 depende de ajuda externa</p> <p>1.1.2 depende do indivíduo</p> <p>1.2 Ensino fundamental</p> <p>1.3 Profissionalização</p>	<p>2-escolarização no ensino comum (integração)</p> <p>2.1 Integral</p> <p>2.2 Condicional</p> <p>2.2.1 depende de condições externas</p> <p>2.2.2 depende de condições individuais</p> <p>2.3 Sem possibilidades</p>		
	<p><b>EIXO 8 – Recursos e ações necessários para Educação Especial</b></p> <p>1- Investimentos na educação – as respostas estão centradas no entrosamento entre educação comum e especial, e a melhoria da política educacional global trará benefícios à educação especial</p> <p>Maiores investimentos na educação especial – respostas centradas na especialidade, na ação isolada da educação especial, enfatizando aspectos como recursos, equipamentos, formação específica, equipe multiprofissional etc.</p>		

## ANEXO G

### AJUSTES REALIZADOS NO SISTEMA DEFINITIVO DE CATEGORIAS

QUADRO 6- Relação dos ajustes realizados no sistema definitivo de categorias

ALUNOS	PROFESSORES
<p><b>EIXO 1- Conceito de deficiência</b></p> <p><b>1-Concepção individual da deficiência:</b> a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo.</p> <p><b>2-Concepção psicossocial da deficiência:</b> a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos.</p> <p><b>3-Concepção interacionista da deficiência:</b> a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.</p> <p><b>4-Não sabe definir.</b></p> <p style="padding-left: 20px;">4.1 Conceito confuso sua fala não esclarece o seu conhecimento sobre a deficiência</p> <p>4.2 Não sabe o conceito: o aluno não sabe dizer o que é deficiência,</p>	<p><b>EIXO 1 Conceito de deficiência</b></p> <p><b>1-Concepção individual da deficiência:</b> a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo.</p> <p><b>2-Concepção psicossocial da deficiência:</b> a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos.</p> <p><b>3-Concepção interacionista da deficiência:</b> a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.</p> <p><b>EIXO 5 – PARTE B</b></p> <p><b>2.1 Escolarização</b></p> <p style="padding-left: 20px;">2.1.1 em classe comum , sala de recursos</p> <p style="padding-left: 20px;">2.1.2 em classe especial ou alcançar o mínimo de aprendizagem</p> <p style="padding-left: 20px;">2.1.3 sem grandes possibilidades de escolarização</p> <p><b>2.2 Profissionalização</b></p> <p><b>2.3 Não respondeu adequadamente</b></p>



