

ALINE ELIZABETH MORAES MARTINS

**REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

ASSIS

2006

ALINE ELIZABETH MORAES MARTINS

**REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: José Luiz Guimarães.

ASSIS
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Martins, Aline Elizabeth Moraes

M386r Representações de docentes sobre a inclusão escolar de
alunos com deficiências na rede municipal de ensino / Aline Elizabeth
Moraes Martins. Assis, 2006
150 f. il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Deficientes. 2. Inclusão em educação. 3. Educação es-
pecial. I. Título.

CDD 371.9

Às pessoas com deficiências

*Em sinal de carinho, confiança
e respeito, dedico o meu
esforço em trazer uma
compreensão à cerca do
universo que as permeiam.*

AGRADECIMENTOS

Agradecerei aqui a algumas pessoas que com contribuições científicas, emocionais e físicas me auxiliaram. Desde já me desculpo com aqueles que de alguma forma colaboraram com esta pesquisa e aqui não estão.

Agradeço primeiramente a Deus que me guia nesta caminhada, na vida e me fortalece frente a cada desafio.

Agradeço aos ensinamentos, carinho e amor que a mim são dedicados pelos meus pais. Queridos, vocês são os maiores responsáveis de tudo que eu faço e conquisto na minha vida afetiva e profissional. Por isso, agradeço aqui a vocês que mesmo estando distantes, se fazem sempre presentes.

Ao companheiro de todas as horas, pela sua compreensão, carinho e cumplicidade em todos os momentos vividos na execução desta pesquisa e na escrita de minha história, o meu muito obrigado. Alisson! Fico feliz em saber que posso dividir minhas vitórias e derrotas, minhas angústias e esperanças com você.

Agradeço especialmente ao meu orientador, José Luiz Guimarães, que confiou a mim a realização desta pesquisa e trilhou seus caminhos comigo.

Aos amigos fiéis que me incentivam a querer e buscar sempre mais, o meu agradecimento especial. Agradeço também aos companheiros de trabalho, que contribuíram com esta pesquisa de forma particular.

Agradeço ainda a todos que aceitaram participar desta pesquisa e possibilitaram assim a sua existência. Muito obrigada!

“Se eu conseguir ouvir o que ele me diz, se eu conseguir entender o que isso significa para ele, se eu conseguir sentir a carga emocional que isso encerra para ele, estarei liberando poderosas forças de mudanças dentro dele”.

Carl Rogers

Martins, Aline E. Moraes. **Representações de Docentes sobre a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiências na Rede Municipal de Ensino.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 150p.

RESUMO

Várias compreensões acerca da deficiência foram formuladas e atitudes sociais foram construídas. A atual proposta da Educação Brasileira em relação ao aluno com deficiência prioriza a inclusão deste aluno em rede regular de ensino. Essa proposta compreende a educação como um recurso que integra o indivíduo ao meio social e também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia, e assim de exercer sua cidadania. No entanto, a composição de uma escola que atenda as necessidades dos alunos com deficiências garantindo um ensino de qualidade e a sua participação neste ambiente, exige transformações no sistema educativo e na instituição escolar, constituindo-se num desafio. Considerando-se que a maior transformação a ser realizada na escola não está nas barreiras físicas e programáticas, mas em toda uma concepção negativa da deficiência que durante seu processo histórico foi sendo construída pelo imaginário social, o objetivo da presente pesquisa foi identificar as representações de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e seus desdobramentos no ambiente escolar. Foram sujeitos 11 professores, sendo 8 professores lotados em salas próprias de 4 escolas municipais e 3 professores itinerantes. O referencial teórico adotado foi o da Teoria das Representações Sociais e o referencial metodológico o da abordagem quali – quantitativa. A coleta de dados se deu através de entrevistas semidirigidas e os dados coletados foram analisados segundo a análise de conteúdo categorial. Os dados sugeriram que, entre os sujeitos desta pesquisa, quanto à finalidade e prática educacional está fortemente representada a tendência pedagógica liberal tradicional; quanto à concepção de deficiência está fortemente representada a concepção biológica da deficiência e quanto à proposta educacional para o aluno com deficiência está fortemente representada a proposta de integração parcial.

Palavras - chave: Deficiência. Inclusão Escolar. Representação Social.

Martins, Aline E. Moraes. **Representations of Teachers about the School Inclusion of the Students with Disorders in Local Schools.** High Course Writing. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 150p.

ABSTRACT

Thus, several comprehensions on the disorder were formulated and social acts were built, based on beliefs and myths which face bases in prejudice, stereotypes and on stigmas, headed by a set of representations referral. The current Brazilian Education proposal related to the student with disorder gives emphasis in this student's inclusion in regular. This proposal understands education as a resource that integrates the individual to the social environment and also it provides a higher capacity of autonomy, and exerting its citizenship. However, a school's composition that takes care of the necessities of the students with disorders guaranteeing an education with quality and its participation in this environment, it requires transformations in the educative system and the institution. For considering the bigger transformations is not only in physical and programmatic barriers, but also in a negative conception that was built during its historical process, by the imaginary social one, the current proposal's objective is to identify teachers' representations regarding the inclusion of students with disorders in the regular education and its unfolding to school environment. Eleven teachers were subjected to this research, eight from four local schools with their own classrooms and three routine teachers. The theory reference which was adopted was "Teoria das Representações Sociais" and he method reference was the quality and quantity approach. The data collect was taken through directed interviews and the collected data were analyzed according to the category files. The information suggests that, among all the teachers which belong to this research, the educational practice is heavily connected to the traditional pedagogical tendency, the handicap conception is strongly represented by the biological conception and the educational handicap proposal is represented by the partial integration.

Key Words: Disorder/disability. Inclusion to school environment. Social Representation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Pressupostos da Tendência Pedagógica Liberal.	38
Quadro 2. Pressupostos da Tendência Pedagógica Progressista	39
Figura 1. Representação Gráfica dos Critérios de Categorização	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Papel da educação, da escola	76
Tabela 2. Papel do professor.....	78
Tabela 3. Relação professor - aluno	81
Tabela 4. Conteúdo programático e método de ensino	83
Tabela 5. Aprendizagem.....	86
Tabela 6. Concepção de deficiência	88
Tabela 7. Confronto inicial com a deficiência.....	91
Tabela 8. Tipo de ensino escolar.	94
Tabela 9. Finalidade do ensino para o aluno com deficiência.....	96
Tabela 10. Aprendizagem do aluno com deficiência	98
Tabela 11. Atuação pedagógica.....	100
Tabela 12. Relacionamento do aluno com deficiência	102
Tabela 13. Políticas públicas de inclusão escolar.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - A DEFICIÊNCIA E O IMAGINÁRIO SOCIAL	18
1.1 A representação social da pessoa com deficiência	19
1.2 Teoria das Representações Sociais	27
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO.....	33
2.1 A história da educação.....	34
2.2 Perspectivas educacionais em relação ao aluno com deficiência	40
2.3 Princípios e fundamentos do ensino inclusivo	49
2.4 Desafios do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência	56
CAPÍTULO III - A PESQUISA	65
3.1 Procedimentos da pesquisa.....	67
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
4.1 Educação, escola e professor	76
4.2 Deficiência.....	87
4.3 Ensino do aluno com deficiência.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICES	129
ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

A concepção da deficiência e do ensino à criança com deficiência têm variado historicamente. Diversas compreensões acerca da deficiência foram formuladas e atitudes sociais foram construídas no decorrer do seu processo histórico.

O conceito de deficiência já esteve associado a uma concepção biológica na qual as pessoas são definidas com base em seu diagnóstico, considerando-se assim pessoa com deficiência, qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma as necessidades de uma vida individual ou social normal em decorrência de uma deficiência congênita ou não.

Norteadas por esse modelo, as práticas educativas assumiram uma postura assistencialista e protecionista. O ensino passou a ocorrer em instituições especializadas em diversos tipos de deficiências, que visavam oferecer à pessoa com deficiência um espaço de proteção, educação e tratamento específico às suas necessidades e especificidades.

Posteriormente, visou-se à integração das crianças com deficiências em escolas regulares de ensino, nas classes especiais e em salas de recursos. No entanto, segundo vários autores, entre eles Kassar (1998), esta integração destinava-se apenas aos alunos com deficiências que se adaptassem aos padrões de normalidade vigentes na sociedade e às condições escolares.

Atualmente, tem-se associado ao conceito de deficiência, um modelo social no qual se reconhece que é o meio que determina o efeito de uma deficiência ou de uma incapacidade sobre a vida cotidiana da pessoa. A sociedade é criadora de barreiras físicas e programáticas, as quais dificultam o exercício dos direitos da pessoa com deficiência.

A deficiência tem sido, então, compreendida como possuidora de características descritivas e valorativas. As características descritivas referem-se à perda ou anormalidade da estrutura/função e à restrição de atividades em decorrência desta perda. As características valorativas referem-se à condição social de prejuízo, às desvantagens que refletem o grau de adaptação da pessoa com deficiência com o meio e estão relacionadas a um conjunto de representações, interpretações, crenças e ações.

A proposta atual da Educação brasileira, em relação ao aluno com deficiência, gerou muitas discussões e encaminhou diversos profissionais ao estudo da questão. Essa discussão intensificou-se em 1988, quando a Constituição Federal, Capítulo II, Seção I, art. 205,

assegurou à pessoa com deficiência o direito à educação ao promulgar que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Além disso, o art.208, inciso III, assegurou que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência ocorre-se preferencialmente na rede regular de ensino.

A proposta de inclusão do aluno com deficiência em rede regular de ensino compreende a educação como um recurso que integra o indivíduo ao meio social e também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia, e assim, de exercer sua cidadania. O princípio fundamental é o de que todas as pessoas com deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas, sendo que no atendimento das diversidades se encontra a democracia.

Dados do Ministério da Educação revelaram através do censo que de 1998 a 2002 houve um aumento de 135% no número de alunos com deficiências estudando na rede regular de ensino. Dados do censo escolar de 2005 também registraram um aumento no número de alunos com deficiências estudando na rede regular, visto que, enquanto estes compreendiam 24,7% dos alunos que freqüentavam a rede regular em 2002, no ano de 2005, estes compreendiam 41% dos alunos que a freqüentavam.

Ao desenvolver um trabalho em uma escola de educação especial, participei do encaminhamento de alguns alunos com deficiências, ao ensino regular na rede pública. Nesta escola de educação especial, exerço a função de fisioterapeuta em uma equipe multidisciplinar e juntos realizamos avaliações com as crianças e as encaminhamos para a Secretaria Municipal de Educação. O aluno, sendo admitido, emitimos relatórios e visitamos a escola para adaptação da estrutura física e possíveis orientações.

A Secretaria de Educação deste município começou a discutir a problemática da Educação Especial em 1997, adotando uma postura que visa à inclusão escolar. Segundo informações recolhidas dos documentos desta Secretaria de Educação, essa diretriz está pautada nos seguintes princípios: da dignidade humana, ou seja, de que o direito de igualdade de oportunidades de todos deve ser respeitado; da busca da identidade; de exercício da cidadania, visto que dentre os valores devem valer a liberdade e a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente tanto do ponto de vista de valores, como de costumes, de crenças, de

expressões, de capacidades e de limitações (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DOCUMENTOS E DIRETRIZES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

A composição de uma escola que atenda às necessidades dos alunos com deficiências, garantindo um ensino de qualidade e a sua participação neste ambiente, exige transformações no sistema educativo e na instituição como um todo, constituindo-se num desafio. Ainda hoje, muitos são os desafios que precisam ser discutidos e resolvidos para que o processo de inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino, seja uma realidade eficaz.

Alguns questionamentos se fazem pertinentes quando se visualizam os desafios para a efetivação do processo de inclusão escolar. Considerando que a maior transformação a ser realizada na escola não está nas barreiras físicas e programáticas, mas em toda uma concepção negativa da deficiência que durante seu processo histórico foi sendo construída pelo imaginário social, as representações que se têm de alunos com deficiências e as posturas que se adotam frente à deficiência constitui-se numa barreira quase invisível.

Essa barreira, através do preconceito e da discriminação, constrói a identidade do aluno com deficiência quando este se apropria ou não do discurso da coletividade e pode comprometer todo processo de inclusão escolar.

Portanto, torna-se necessário um questionamento sobre as condições em que tem se dado o processo de inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino: quais as representações de professores a respeito dos alunos com deficiência, inseridos no ensino regular?

Considerando a atual proposta educacional, estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), para o avanço do projeto da inclusão escolar de alunos com deficiências em rede regular de ensino, são relevantes as pesquisas que tenham entre os seus objetivos estudar as representações que os professores têm sobre as deficiências, sobre o aluno com deficiência e sobre a atual política de inclusão.

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as representações de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular e seus desdobramentos no ambiente escolar. Também teve como objetivos específicos identificar a representação de professores em relação:

- À educação, à escola e ao seu papel como educador;
- À deficiência e ao ensino do aluno com deficiência;
- À atual política de inclusão escolar.

Esta pesquisa buscou então, proporcionar uma contribuição no debate sobre este assunto que, ainda hoje, se constitui num desafio para profissionais da área educacional e de áreas afins.

Apesar de participar de outros universos além do fisioterapêutico, como um membro de uma equipe multidisciplinar, adentrar no universo pedagógico e psicológico com profundidade, constituiu-se num desafio constante e me rendeu com certeza um aprendizado de valor. Muitas vezes fui recebida nas escolas com muita curiosidade e despertei algumas inquietações, mas passada a surpresa inicial, estabeleci interações especiais e foi possível compreender a importância da interdisciplinaridade para o processo de inclusão desses alunos. Até porque, com o tempo percebi que não era a presença de um pesquisador, de outra área, que gerava essa postura inquieta e curiosa no ambiente escolar, mas sim o meu objeto de estudo.

A descrição da pesquisa compreende cinco capítulos, explicitados a seguir:

O Capítulo I é composto por uma revisão bibliográfica, iniciando-se tal trajetória através de um breve resgate histórico sobre a deficiência e as concepções constituídas durante toda história da humanidade em relação à mesma. Em seguida, é abordada a Teoria das Representações Sociais.

A revisão bibliográfica é complementada no Capítulo II, com a abordagem do assunto educação. Este capítulo aborda a história da educação, as teorias e perspectivas educacionais e a educação de alunos com deficiências, com destaque à proposta de inclusão escolar e os principais aspectos que envolvem a complexidade de tal assunto.

O Capítulo III é composto pela metodologia empregada na realização da mesma e o Capítulo IV compreende os resultados obtidos a partir da análise dos dados e a discussão dos mesmos. Por fim, serão explicitadas algumas reflexões pertinentes à pesquisa, as quais compreendem as considerações finais.

CAPÍTULO I - A DEFICIÊNCIA E O IMAGINÁRIO SOCIAL

1.1 A representação social da pessoa com deficiência

No decorrer histórico da deficiência, diferentes concepções foram incorporadas ao saber do senso comum, assim a deficiência foi compreendida de várias maneiras e atitudes sociais foram construídas e modificadas em relação à mesma (DALL'ACQUA, 2002).

Na construção de um breve resgate histórico a fim de contextualizar as atitudes sociais construídas em relação à pessoa com deficiência, utilizou-se diversas bibliografias, com ênfase nos autores Charles Telford e James Sawery (1976), Isaias Pessotti (1984), e Marilda Bruno (1999).

A crença do homem em espíritos malignos como causa de um comportamento ou característica anormal tem sido evidente, desde o começo da história documentada. Nas comunidades primitivas da antiga Prússia, os cegos eram barbaramente torturados e condenados à morte.

Os filósofos gregos foram os primeiros a desenvolver uma concepção naturalista da natureza da mente e seu funcionamento. Hipócrates e Galeno, físicos gregos, questionaram as concepções sobrenaturais predominantes sobre a natureza da mente em estudos sobre a epilepsia e as funções psíquicas do cérebro, respectivamente. Apesar disto, na Grécia e Roma, muitos poetas, filósofos e escritores cegos eram pobres e miseráveis que viviam na mendicância enquanto que pessoas com deficiências físicas eram sacrificadas, pois não serviam para guerrear ou serem atletas. Havia uma valorização do corpo e da habilidade, exercendo estes, uma função social.

Na Idade Média, o sobrenatural constituiu-se num dogma aceito. A atitude cristã primitiva em relação à pessoa com deficiência alternava-se, sendo que sintomas psicóticos eram considerados obras do demônio e estados maníacos eram interpretados como transes por possessão divina. A pessoa com deficiência era temida e com a Inquisição, segregada.

Bruno (1999), ao discorrer sobre a concepção da deficiência vigente neste momento histórico, relata que

os ascéticos pregavam completa separação do corpo - sede das paixões, dos instintos, das fraquezas e das misérias - para atingir a perfeição espiritual. Essa concepção tão exacerbada influenciou fortemente o pensamento ocidental, inclusive reforçando a idéia da deficiência como miséria moral e conseqüência do pecado humano (BRUNO, 1999, p.17).

Posteriormente, com o advento do cristianismo e conseqüente valorização da pessoa humana, sentimentos de piedade, compaixão e caridade em relação à pessoa com deficiência favoreceram manifestações assistencialistas e de proteção social.

Durante o Renascimento, Paracelso defendeu o uso da medicina no tratamento de doenças mentais ao invés de exorcismo e muitos médicos se opuseram aos maus tratos sofridos pela pessoa com deficiência considerada possuída.

Vê-se então, que apesar das explicações naturalistas da deficiência já terem sido formuladas desde a Antiga Grécia, no renascimento persistiam as interpretações místicas e sobrenaturais a respeito da mesma. A concepção naturalista adquire projeção neste cenário principalmente a partir do século XVIII e pode ser identificada nos dias atuais.

Na Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, foi proclamado no artigo I, que: “o termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”.

Segundo Amaral e Coelho (2004), esse conceito de deficiência está associado o critério classificatório de normalidade, cuja concepção baseia-se no modelo médico, biológico ou naturalista da deficiência. Esse modelo considera a deficiência com base em sua condição diagnóstica e no desenvolvimento normal humano.

No final do século XX, vê-se surgir uma nova concepção a respeito da deficiência, concepção esta baseada num modelo social.

Em 1982, o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, da ONU, proclama que

a experiência tem demonstrado que, em grande medida, é o meio que determina o efeito de uma deficiência ou de uma incapacidade sobre a vida cotidiana da pessoa. A pessoa vê-se relegada à invalidez quando lhe são negadas as oportunidades de que dispõem a comunidade e que são necessárias aos aspectos fundamentais da vida, inclusive a vida familiar, a educação, o trabalho, a habitação, a segurança econômica e pessoal, a participação em grupos sociais e políticos, as atividades religiosas, os relacionamentos afetivos e sexuais, o acesso às instalações públicas, a liberdade de movimentação e o estilo geral da vida diária (ASSEMBLÉIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1982).

De acordo com Veríssimo (2003) esta perspectiva baseia-se no modelo social da deficiência que reconhece o direito à integração social das pessoas com deficiências e reconhece o dever da sociedade de criar condições indispensáveis à plena participação de todos os seus membros.

Sasaki (1997, p.47) também explicita essa perspectiva e afirma que no entendimento desta, “os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais” [...].

Portanto, neste modelo, tanto a pessoa com deficiência quanto a sociedade são responsabilizados pela condição de inclusão social daquela pessoa. A sociedade deve se adaptar para que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades.

Mazzota (1982) também destaca a importância que o meio assume nesta concepção ao ressaltar que

é em relação ao meio onde vive a pessoa, à sua situação individual e à atitude da sociedade que uma condição é ou não considerada uma deficiência, uma vez que os problemas que assim a caracterizam decorrem das respostas da pessoa às exigências do meio. Considerando-se que, em decorrência dos fatores hereditários e ambientais, não há sequer duas pessoas exatamente idênticas, embora em sua essência todos os seres humanos sejam iguais, é natural que as respostas a estas exigências variem de acordo com as condições individuais de cada pessoa (MAZZOTA, 1982, p.14).

Para Garcia (1998), a deficiência é uma questão social, pois sendo uma construção sócio-histórica, concretiza-se nas relações sociais as quais muitas vezes buscam manter as pessoas com deficiências nesta condição.

Este autor coloca essa questão ainda como social ao entender que

a humanidade produz socialmente um grande número de indivíduos com características designadas como deficiências na medida em que não resolve questões de saúde pública e questões sociais [...]. O modo como a sociedade resolve seus problemas, como permite ou não que as causas orgânicas incidam, a partir de um conhecimento já produzido, constitui-se numa produção social (GARCIA, 1998, p.82).

Se por um lado o modo como a sociedade resolve seus problemas permite ou não que se produzam socialmente deficiências, por outro lado temos que considerar também os avanços da medicina, principalmente na área neonatal, que possibilitam a muitas crianças que antigamente estariam condenadas à morte, uma sobrevivência. Estas, porém, geralmente apresentam deficiências em consequência das alterações ou lesões que tiveram no sistema nervoso central.

Omote (1994, p.69), ao discorrer sobre uma teoria da deficiência, destaca que esta “não deve apenas explicar como as deficiências operam e como as pessoas deficientes funcionam, mas, deve ser capaz de explicar como as pessoas em geral lidam com as diferenças, especialmente aquelas às quais o grupo social atribui um significado de desvantagem e descrédito social”.

A deficiência não deve ser vista apenas sob o aspecto médico, com base em um diagnóstico que visa a identificar elementos patogênicos presentes em um organismo e se restringe a uma avaliação individual, mas deve ser analisada sob o aspecto social, com base nas expectativas dirigidas a essas pessoas visto que são essas expectativas que determinarão as interações no grupo. As condições sociais são as verdadeiras responsáveis pela situação de incapacidade, já que é no meio social que pessoas são reconhecidas como deficientes.

Jannuzzi (2004) entende que o modo de se pensar e agir com o diferente depende da organização social como um todo e está em profunda relação com as descobertas das ciências,

das crenças, ideologias e, afirma ainda, que na sociedade pouco urbanizada, apoiada no setor rural, provavelmente poucos eram considerados pessoa com deficiência. A escola não funcionava como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção.

Observa-se assim, que com base no modelo social é possível o entendimento de que a pessoa com deficiência possui limitações impostas pelo meio ou ainda o entendimento mais radical que afirma que a construção do conceito de deficiência é uma construção social.

Contrapondo, Amaral (1998) compreende a deficiência como um fenômeno global, distribuída em dois subfenômenos: a deficiência primária que se refere à deficiência propriamente dita, ou seja, a perda ou a anormalidade da estrutura ou da função e refere-se à incapacidade, ou seja, a restrição de atividades em decorrência da deficiência; e a deficiência secundária que se refere à condição social de prejuízo, as desvantagens que refletem a adaptação da pessoa com deficiência ao meio e a adaptação do meio à pessoa com deficiência.

Para este autor, a deficiência primária existe e é uma questão descritiva, enquanto a deficiência secundária é uma questão valorativa, na qual há um conjunto de representações, de interpretações, de crenças e de ações sendo referidas.

O imaginário social foi, durante toda história da deficiência, povoado por crenças e mitos que refletem a dificuldade que as pessoas têm de reconhecê-la. O encontro com a deficiência, geralmente, por gerar tensões e ansiedade, desperta conteúdos emocionais como a dissimulação, atenuação, compensação, paralisação, alienação, negação, repulsa, resistência, ruptura ou acolhida, assim como a busca de alternativas para a convivência com a diferença.

Segundo Maciel (2000), é possível relacionar as reações e posturas adotadas em relação à pessoa com deficiência com o tipo de deficiência por ela apresentada. Assim, as deficiências físicas e visuais, por apresentarem visibilidade, causam apreensão imediata, enquanto a deficiência mental e auditiva, por não apresentarem visibilidade, causam mais apreensão à medida que se adquire consciência de sua presença.

A seguir, será utilizado como referência para o aprofundamento na questão da construção valorativa da deficiência, principalmente a bibliografia do autor Sadao Omote, publicada em 1999.

Conforme já se sabe, as diferenças individuais podem ser mais ou menos visíveis. Estas são decorrentes de uma variabilidade intrínseca da espécie humana ou de uma afiliação grupal, e com isso surgem a partir de comparações de uma característica ou de um comportamento. Essa comparação pode basear-se num padrão, num critério ou simplesmente na comparação entre pessoas. Assim, as diferenças dependem de avaliações, de julgamentos e de um consenso.

Quando a sociedade, com base nessas comparações, identifica uma característica divergente das expectativas normativas, esta característica passa a ser considerada intolerável pela mesma, por colocar em risco sua manutenção. Essa característica ou diferença é compreendida, então, como um desvio, e o seu portador, como um desviante.

Sobre o tratamento distintivo destinado aos portadores de desvio, Omote (1999) afirma que

esse tratamento consiste em algumas etapas bem visíveis: identificação e reconhecimento público de alguém como desviante; exclusão dessa pessoa das principais atividades normais da coletividade; inclusão dessa pessoa em atividades especialmente criadas para essa categoria de pessoas; incorporação pelo ator da imagem de si próprio como desviante e a emergência da condição de desviante como status principal do ator. Se uma diferença for considerada um desvio, o portador ou o ator será mais ou menos inevitavelmente desacreditado socialmente (OMOTE, 1999, p.13).

Para Omote (1999), os atributos que se transformam em desvios e as pessoas que são identificadas como possuidoras de um desvio são nomeadas através dos rótulos. E é o uso indevido do rótulo que pode causar prejuízos e os efeitos deletérios. Porém, Garcia (1997) sugere que apesar da variedade de conotações que o rótulo pode assumir, a consequência decorrente da rotulação é a responsabilização da pessoa que recebe este atributo pela condição de portadora deste.

Através do rótulo, cria-se a ilusão de uma homogeneidade entre os membros de uma categoria e heterogeneidade entre os membros de uma categoria com os das outras. Os estereótipos

referem-se a essa categorização generalizada de todos os membros de uma categoria que recebem um mesmo rótulo e servem para orientar as ações em relação às pessoas rotuladas.

O estereótipo é um tipo fixo e imutável que caracteriza o objeto em questão. No que se refere à deficiência, encontram-se estereótipos particularizados de acordo com o tipo de deficiência, estereótipos generalistas como de herói, de vítima ou de vilão e ainda a atribuição de comportamentos morais como de mártir sofredor resignado, espírito elevado ou torturado pelo sofrimento. Na relação vivida com o estereótipo, concretiza-se o preconceito norteado por um conjunto referencial de representações. O preconceito é um conceito formado a priori, anterior à nossa experiência que possui uma origem psicológica e individual e que expressa comportamentos hostis e discriminatórios. Dois são seus componentes: a atitude e o desconhecimento (AMARAL, 1998; AMARAL e COELHO, 2004; LACERDA e CAMINO, 2002; MACIEL, 2000).

Amaral (1997) tem exposto, em relação à crença das representações das deficiências, que as atitudes são disposições psíquicas quase corporais, fatores do indivíduo, como necessidades, valores e principalmente emoções. Este autor, apoiado em Jahoda e Arckeman (1969), relata três tipos de fatores determinantes da conduta preconceituosa: determinação funcional, que consiste na finalidade da atitude; determinação genética, que consiste na história da atitude; e determinação circunstancial ou externa, que consiste na ação dos fatores externos sobre a formação da atitude.

De acordo com Itani (1998) há diferentes formas pelas quais o preconceito se manifesta, tais como: seletividade institucional, no exercício cotidiano da linguagem, nos gestos, nos risos, nos olhares, nos comentários em voz baixa e em atitudes paternalistas de caridade. A prática do preconceito revela um ideário social e como a sociedade busca se constituir. Assim, o preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou a alguma coisa, que está apoiada num conjunto referencial de representações, conjunto este apreendido no grupo.

Contudo, os conceitos que geralmente permeiam o imaginário de um determinado grupo e geram assim os estereótipos e os preconceitos são os da dicotomia: perfeição/imperfeição, deficiência/eficiência, anormalidade/normalidade, saúde/doença; conceitos estes construídos

histórico-socialmente (BRUNO, 1999; BRUMER, PAVEI e MOCELIN, 2004; GARCIA, 1998).

Com base nos estereótipos e preconceitos, a pessoa que é considerada como possuidora de um desvio é estigmatizada e segregada. De acordo com Omote (1999), o termo estigma era utilizado na Grécia Antiga como referência a sinais físicos produzidos artificialmente no corpo de uma pessoa, para sinalizar status moral inferior. Já na Idade Média, o estigma era utilizado como referência a sinais físicos presentes no corpo de alguém interpretados como sinais de graça divina.

Mas, atualmente, a palavra estigma refere-se à própria condição de descrédito social, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande, sendo, portanto, uma marca de inferioridade social que resulta de julgamentos mais ou menos consensuais (GOFFMAN, 1982; OMOTE, 1999).

Enquanto construção histórico-social, o conceito de deficiência comporta uma multiplicidade de significados. Ao considerar a variabilidade da espécie humana, pode-se observar que algumas alterações orgânicas produzem diferenças que podem ser compreendidas como desvantagens. Estas ocorrem, geralmente, quando uma alteração orgânica produz uma incapacidade que limita a funcionalidade da pessoa, ou seja, prejudica sua relação com o meio social.

Portanto, nem toda diferença decorrente de uma alteração orgânica será considerada uma desvantagem e repercutirá no descrédito social, pois esta condição não é dependente simplesmente da posse de uma incapacidade, mas sim das limitações decorrentes de portar uma incapacidade que se manifestam dentro de um contexto social.

Bruno (1999), ao discorrer sobre a questão da conceituação da deficiência, destaca que

se o conceito de deficiência é o da diferença natural e da diversidade estamos diante de uma ressignificação da deficiência, que envolve uma nova produção sociocultural e rompe com o processo de autodeterminação possibilitando que as pessoas diferentes ou com deficiências possam participar de forma diferente da usual, exercitar sua singularidade e dignidade, já que a pessoa com deficiência se constrói num conjunto de

relações, crenças, mitos e símbolos que revelam o sentido da vida num determinado contexto histórico - cultural (BRUNO, 1999, p.57).

Ao abordar a representação social da deficiência pretendia-se ressaltar as diversas posturas adotadas em relação à deficiência, possibilitando ao leitor o entendimento da construção do seu conceito e do impacto deste na sociedade. Observa-se de acordo com o que já foi explicitado aqui, que na questão valorativa da deficiência, é atribuído um conjunto referencial de representações. Por isso, a seguir, será abordada a Teoria das Representações Sociais, teoria esta utilizada como referencial teórico.

1.2 Teoria das Representações Sociais

Em 1961, Moscovici formulou o conceito de representação social através de uma atualização do conceito durkheimiano de representação coletiva. Para Durkheim, as representações coletivas produzidas por ações e reações entre os indivíduos eram independentes dos mesmos e tinham papel de manter a ordem e equilíbrio social, amenizando ou eliminando as contradições entre o individual e o coletivo. Moscovici, ao atualizar este conceito, designa o aspecto dinâmico e bilateral no processo de constituição das representações sociais (XAVIER, 2002).

Moscovici (1978, p.27-28) definiu a representação social como “um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem num grupo ou numa relação cotidiana de trocas, liberam o poder da sua imaginação”.

Após quarenta anos, Jodelet proporcionou uma definição sintética do conceito, sobre a qual parece existir atualmente, um consenso entre os pesquisadores. Para Jodelet (2001, p.22), a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Representação é a capacidade de dar às coisas uma nova forma através da atividade psíquica que surge da tensão com o não familiar e da vontade de torná-lo familiar (JOVCHELOVITCH, 1995).

Na sociedade, existem duas classes distintas de universos de pensamentos, os universos consensuais e os reificados. O universo reificado compreende todo conhecimento produzido através da ciência e de seu rigor metodológico. Neste universo, as pessoas desempenham papéis diferentes de acordo com sua qualificação. Já o universo consensual compreende o pensamento do senso comum, o pensamento formado pela prática de interação. Neste universo, as pessoas possuem o mesmo valor, pois todas podem opinar (CARVALHO E MARQUEZAN, 2003).

Quando uma pessoa tem contato com um conhecimento próprio do universo reificado, ou seja, um conhecimento não familiar, esta pessoa procura torná-lo familiar transferindo-o para o universo consensual. A representação é assim, uma interpretação da realidade, uma reconstrução de um objeto e não uma cópia do mesmo.

Xavier (2002), apoiado em Jodelet (1986), entende que a reconstrução do objeto da representação forma um novo objeto que tem certa independência do original e pode assumir: uma forma distorcida quando todas as características do objeto estão presentes; uma forma suplementada quando são investidos aspectos inexistentes e imaginários no objeto, com a finalidade de torná-lo adaptado aos valores dominantes; e uma impressão quando parte dos aspectos que formam os objetos é eliminada por critérios conativos.

O estabelecimento de uma representação, ou seja, como o sujeito constrói e explicita o que pensa depende de aspectos perceptivo, intuitivo e conceitual. Moscovici explica que o aspecto perceptivo implica a presença do objeto, sua ausência ou inexistência é uma possibilidade. Enquanto o conceitual implica sua ausência, pois a presença ou existência do objeto é inútil.

É a partir disto que se desenvolve e se estabelece uma representação. A representação segue o pensamento conceitual, pois o seu aparecimento depende da supressão do objeto e segue um pensamento perceptivo, porque essa supressão não pode ser total de forma que o objeto não possa mais ser recuperado. Como afirma Moscovici (1978, p.58), “do conceito ela retém o poder de organizar, de unir e filtrar o que vai ser reintroduzido e reaprendido no domínio

sensorial. Da percepção, ela conserva a aptidão para percorrer e registrar o inorganizado, o não formado, o descontínuo”.

Uma representação é formada por um componente afetivo e por um componente simbólico. O componente afetivo surge na relação com o outro, pois é esta relação que permite que o sujeito descubra e construa um conhecimento. O componente simbólico surge por processos de condensação e deslocamento e, é uma porção da realidade mobilizada pela atividade criadora.

A mediação social, na qual componente afetivo e simbólico se formam, estrutura assim, uma representação social. Essa representação social posteriormente se tornará uma mediação social, pois o sujeito recria uma realidade social e é transformado e tem seu pensamento formado por esta.

Para uma representação social se tornar uma mediação social, dois processos se fazem necessário. Esses processos serão explicitados a seguir conforme diversas bibliografias, dentre elas, a obra do autor S. Moscovici, publicada 1990.

A objetivação é o processo pelo qual são materializados os conteúdos mentais, julgamentos, idéias, conceitos que compõem o universo vivido, dando um caráter material às nossas abstrações e imagens.

Xavier (2002) relata que Jodelet ampliou o sentido de objetivação ao identificar suas formas de atuação: a classificação e a naturalização. A classificação é uma forma de tornar o conceito cognitivamente inteligível. O objeto tem suas características selecionadas, descontextualizadas e sofre cortes com base na informação prévia, na experiência e nos nossos valores. A naturalização coloca e organiza as partes no meio ambiente, introduzindo uma ordem que se adapta à ordem preexistente.

A objetivação é, então, uma tentativa de condensar significados diferentes em uma realidade familiar. Para que isto aconteça, faz-se necessário que ocorra um outro processo denominado de ancoragem, processo este no qual o desconhecido é ancorado em uma realidade conhecida, já estabelecida e que se luta para manter (JOVCHELOVITCH, 1995).

O mecanismo ancoragem é definido como a “penetração” de uma representação entre as que já existem na sociedade, conferindo-lhe sentido e utilidade. Ela atua numa rede de significados, intercambiando de forma comunicativa, valores intrínsecos e extrínsecos do indivíduo, para equilibrá-lo de forma não contraditória. O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade. É na ancoragem, portanto, que a representação assume seu caráter eminentemente social.

Por isso, uma representação social compreende respostas individuais baseadas em tendências de grupo de pertença e afiliação, idéias preexistentes sendo consideradas estruturas estruturadas e também compreendem a expressão de uma realidade intra-individual, uma exteriorização do afeto sendo considerada estruturas estruturantes. As representações sociais traduzem, assim, o pensamento do senso comum, que possui sua origem em produções culturais constituintes do imaginário social e em produções culturais locais e atuais (SPINK, 1995).

Contudo, uma representação social pode ser avaliada tanto num nível individual, ou seja, fenômenos subjetivos, compreensões, sentimentos e crenças; quanto num nível social/cultural, ou seja, fatos que aparecem para o indivíduo como um tipo de material a priori, cultura, grupos, classes sociais (WAGNER, 1995).

De acordo com Moscovici (1978), as idéias quando são evidenciadas quer pelo discurso, quer pela ação, não constituem o conhecimento em si. O conhecimento é apreendido pela pessoa que lhe dá um significado de acordo com suas experiências e idéias anteriores. Ao expressar um conhecimento, na verdade expressa-se uma elaboração pessoal deste conhecimento, uma opinião da qual já foi representado algo para si. Contudo, entende-se que uma opinião não é uma representação, mas sim é a representação que orienta a sua opinião.

Moscovici (1993) reconhece que, ao enfatizar o poder de criação das representações sociais, inscreve sua teoria entre as perspectivas construtivistas e no movimento maior denominado de desconstrução da verdade.

Então, quanto a pressuposto ontológico, essa teoria entende que a realidade é produto último de nossa consciência e tem como fundamento a idéia de que todo conhecimento está relacionado às contingências históricas e culturais. Quanto a pressuposto epistemológico,

interessa-se por compreender os significados socialmente construídos e quanto a pressuposto metodológico assume uma postura ideográfica, ou seja, visando ao estudo descritivo das singularidades (SPINK, 1995).

De acordo com Arruda (2002) três tipos de abordagem têm compreendido os estudos das representações sociais.

A abordagem estrutural, dimensional ou processual definida por principalmente compreender uma representação social como uma organização, uma estrutura composta por diferentes dimensões. Esta abordagem preocupa-se, sobretudo, com a construção da representação, sua gênese, seus processos de elaboração, e trabalha com os aspectos constituintes da representação como informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos. O estudo complementa-se com a busca do princípio que estrutura esse campo como um sistema, seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos.

A outra abordagem de estudo das representações sociais dedica-se, além do estudo do campo estruturado, ao estudo de seu núcleo estruturante. Trata-se de identificar as estruturas elementares centrais e periféricas que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza. O campo é abordado como campo semântico, um conjunto de significados isolados por meio de diferentes métodos de associações de palavras.

Uma terceira linha de abordagem das representações propõe um modelo da análise quantitativa das representações sociais, que avalia três aspectos das representações: a organização do campo representacional; os princípios organizadores das diferenças individuais e a ancoragem social dos princípios organizadores.

Para Doise (2002), as três abordagens são derivadas da teoria de Moscovici e não apresentam caráter antagônico sendo que a opção por uma abordagem deve basear-se no objetivo do estudo.

Moscovici (1990, p.272), ao discorrer sobre a representação, destaca que esta é “um meio de interpretar os comportamentos, de classificar as coisas e as pessoas em uma escala de valores

e nomeá-las. Tem a ver, portanto, com a identificação de pertenças sociais, dos posicionamentos recíprocos às relações sociais”.

As representações tornam-se relevantes, pois envolvem um espaço de competições, que permite compreender os mecanismos utilizados por um grupo na luta por impor suas concepções e valores sociais (SOUZA, 2000).

As representações sociais que compõe o pensamento do sensu comum estão presentes nos mais variados ambientes e podem ser transmitidas através do diálogo estabelecido nas interações. Portanto, no ambiente escolar, pode-se identificar alguns posicionamentos estabelecidos nas relações sociais que aí se formam.

A educação e o ensino escolar serão abordados a seguir, com o objetivo de identificar como, no decorrer de seu processo histórico, foram formuladas diversas tendências pedagógicas que, presentes no ambiente escolar, influenciam o pensamento dos professores e a sua prática de ensino.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO

2.1 A história da educação

Conforme Rodrigues (2001) entende, o ato de formar o ser humano compreende primeiramente que ele precisa ser educado por uma ação que lhe é externa, um ato intencional que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. E esse ato denomina-se Educação.

Sabe-se que a relação do homem com o conhecimento já assumiu diversas facetas em determinados momentos históricos. Por exemplo, já foi considerada tarefa da família, da comunidade e de idosos. Na Idade Média foi tarefa da Igreja Católica, sendo o ensino diferenciado para indivíduos de classes sociais diferentes.

A educação passou a assumir a forma que possui hoje com a revolução industrial, que possibilitou a criação da instituição escolar e com a modernidade que possibilitou à educação significar educação escolar, confiada a especialistas. De acordo com Rodrigues (2001) com a educação significando educação escolar, o processo educativo fragmentou-se e hierarquizou-se, e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades se constituiu no núcleo central deste processo.

Ainda hoje, podemos ver a educação e o ensino se transformando, novos olhares se construindo, inclusive no sentido de que a educação volte a assumir a concepção de formação e não apenas de escolarização.

Fazendo um breve resgate, identifica-se que apenas na última metade do século XX, quatro perspectivas principais nortearam a educação brasileira acompanhando o desenvolvimento político e econômico do país. A seguir serão descritas estas perspectivas com base na bibliografia da autora Fernanda Sobral, publicada em 1990.

Na década de 50 e início da década de 60, a educação era considerada um instrumento de mobilidade social e a formação acadêmica deveria conferir à pessoa um status, ou seja, a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade. Para Consorte (1997), dois processos políticos encaminharam as questões

educacionais neste momento. Primeiramente, o processo de redemocratização e posteriormente, o processo denominado de segunda industrialização.

Nos meados da década de 60 e 70, a educação passou a ser considerada uma mercadoria e a formação acadêmica deveria conferir à pessoa uma qualificação para o mercado de trabalho. Essa visão de educação repercute na sociedade em termos de crescimento econômico e nos indivíduos quanto à melhoria de renda, através de uma maior qualificação para o mercado de trabalho. Nesse período, mundialmente, houve a consolidação do sistema capitalista em contraposição ao sistema socialista, a substituição da democracia liberal pela intervenção do Estado na esfera econômica. No Brasil, também se vê a intervenção do Estado na economia visando à superação do subdesenvolvimento.

Já no final da década 70, a educação passa a ser considerada um instrumento político e a formação acadêmica deveria conferir à sociedade a construção de sua cidadania, autonomia e democracia. No Brasil, o momento é de crise na legitimação do Estado, momento em que se discute o papel das políticas sociais, das políticas públicas na construção da democracia e cidadania, e dos avanços na democratização do país.

Por fim, na década de 90, a educação, ainda apresentando conotação política, começa a ser considerada, também, como promotora para a competitividade. Essa educação que possibilita a competitividade dá ao indivíduo a condição de empregabilidade e traz para a sociedade a modernidade associada ao desenvolvimento sustentável. No contexto mundial, vê-se uma diminuição da intervenção do Estado na economia e vê-se surgir e se concretizar a globalização, o que estimularia mais a competitividade entre países e empresas. Vê-se, ainda, uma renovação industrial decorrente do desenvolvimento eletroeletrônico que se baseia no conhecimento, ciência e tecnologia.

Para Ferreti (2002), a competição exige a produção de conhecimento científico cada vez mais sofisticado, e coloca como modelo central da discussão educacional o modelo da competência, justificado pela necessidade das sociedades buscarem constituir um novo sujeito social capaz de não só conviver com as transformações, mas se beneficiar delas.

A competência é categoria de análise construída socialmente em decorrência do desenvolvimento do capitalismo e se baseia nos saberes que constitui a qualificação

profissional. A competência relaciona-se com a capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, da qualificação e da experiência social. Mas aqui se faz importante realizar um esclarecimento conceitual. A formação é um processo que se insere num sistema formal de escolarização tendo como finalidade preparar o indivíduo para o trabalho enquanto que a qualificação realiza-se também nos processos de formação, mas estes estão sempre relacionados às exigências e experiências obtidas no/pelo trabalho (DESAULNIERS, 1997).

Com o crescimento da sociedade informacional no contexto mundial, nos países desenvolvidos, vê-se que a educação assume a finalidade de desenvolvimento da capacidade de processar essas informações, criar situações e resolver problemas. Assim, os processos de formação compreendem a capacidade crítica e de autonomia, responsabilidade e flexibilidade, habilidades estas que possibilitarão o desenvolvimento do indivíduo competente e cidadão (DESAULNIERS, 1997; GOUVEA, 2000).

Porém, nos países subdesenvolvidos, a educação, enquanto capital humano, instaura a exacerbação do individualismo, do produtivismo, do consumismo e da mercadorização. A América Latina tem sido apontada como a região do planeta que apresenta as maiores desigualdades e o Brasil enquanto pertencente a esta região reproduz seus altos índices de pobreza e exclusão social e seus baixos níveis de escolaridade. Tal situação requer que a prática político-educativa se transforme em investimento competente na consolidação das condições de trabalho, na construção da cidadania, democracia (FERRETTI, 2002; SEVERINO, 2000).

Certamente, como afirma Gadotti (2000), o conhecimento é o grande capital da humanidade, básico à sobrevivência de todos. Porém, este não deve ser vendido, mas sim disponibilizado a todos. A escola, ao disponibilizar este conhecimento, deve ser exemplo de cidadania, pois através da cidadania será possível “governar” as influências sociais do desenvolvimento econômico e o mercado.

Crochik (1997) ressalta ainda sobre a função da escola que

a função da escola de adaptar o aluno ao mundo do trabalho, que reproduz a desigualdade existente, leva a deixar de pensá-lo e assim, deveríamos

apontar para a dificuldade do sistema educacional quanto à proposta de formar cidadãos, uma vez que as contradições sociais são expurgadas do pensamento escolar (CROCHIK, 1997, p. 16-17).

Assim, no Brasil, o início do século XXI foi marcado pelo confronto entre essas duas concepções de educação. A conotação política e a promoção da competitividade são dois pólos que colocam questionamentos e trazem incertezas para os educadores, em geral.

Camargo et al (2003) sobre este tema afirma que

a última década do século XX e a primeira do século XXI estão servindo para importantes questionamentos a respeito da educação e de sua finalidade neste novo cenário que se forma. Transformações em sua identidade histórica, de direito de cidadania para bem privado ou mercantil tem repercutido em críticas constantes (CAMARGO et al, 2003, p.727).

A trajetória educacional brasileira, tanto do ponto de vista histórico como filosófico, revela profunda dependência do pensamento e da tendência socio-educacional européia desde seus primórdios. A seguir, explicita-se as principais tendências pedagógicas que compuseram e ainda compõem o cenário educacional brasileiro.

De acordo com o autor José Carlos Libâneo e sua obra publicada em 1987, a qual será utilizada como referência para abordarmos este assunto,

a prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sócios – políticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade e diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor - aluno, técnicas pedagógicas (LIBÂNEO, 1987, p. 19).

As principais tendências pedagógicas, relacionadas aos condicionantes sócio-políticos, compreendem, a princípio, a pedagogia liberal e a pedagogia progressista.

A Tendência Pedagógica Liberal surgiu no século XVIII, com a ascensão do capitalismo e conseqüente luta da burguesia pela valorização da liberdade e dos interesses individuais. Assim, a idéia de escola nesta tendência assume a conotação de um local de preparação dos

indivíduos para se adaptarem aos valores e normas vigentes na sociedade, considerando suas aptidões individuais. A pedagogia liberal se subdivide em: pedagogia liberal tradicional, pedagogia liberal renovada progressista, pedagogia liberal renovada não-diretiva e pedagogia liberal tecnicista.

A seguir, serão apresentadas as tendências pedagógicas liberais, sintetizadas no quadro 1, por mim adaptado com base na obra de Libâneo (1987)¹.

	Tradicional	Renovada Progressista	Renovada não diretiva	Tecnicista
Papel da escola	Preparar intelectual	Proporcionar experiências	Formação de atitudes	Modeladora de comportamento
Conteúdos	Disciplinas	Situações-problema	Processos mentais	Leis científicas parâmetros
Métodos	Exposição verbal	Experiências	Depende do professor	Tecnologia educacional
Relação	Transmissor Autoridade	Auxiliar p/ avanço da aprendizagem	Facilitador Dirigida a aspectos psicológicos	Objetiva Estruturada
Aprendizagem	Repetição de exercícios	Organização de estímulos	Significativo para o eu	Modificação de desempenho
Autores		John Dewey	Rogers	B. F. Skinner

Quadro 1. Pressupostos das Tendências Pedagógicas Liberais.

Já a Tendência Pedagógica Progressista é usada como um instrumento de luta dos professores, pois se choca com o sistema que domina a sociedade humana, o sistema capitalista, e assume a conotação de análise crítica da sociedade. Apesar de já presente na década de 60, essa tendência ganha expressão na segunda metade da década de 70. Com este movimento, estudos e pesquisas são desenvolvidos à procura de determinar a influência da própria escola na

¹ Para uma visão mais completa das tendências pedagógicas liberais ver apêndice D, p. 136-139.

marginalização social das camadas populares e de propor uma pedagogia que atenda aos interesses da população majoritária da sociedade.

A tendência pedagógica progressista se subdivide em: pedagogia progressista libertadora, pedagogia progressista libertária e pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos. A seguir, serão apresentadas as tendências pedagógicas progressistas, sintetizadas no quadro 2, redigido por mim, com base na obra de Libâneo (1987)².

	Libertadora	Libertária	Crítico-social dos conteúdos
Papel da escola	Atuação não-formal	Transformação da personalidade	Instrumento p/ interesses populares
Conteúdos	Realidade das relações	Auto-gestão	Conteúdos culturais universais
Métodos	Grupos de discussão	Auto-gestão	Experiência do aluno X Explicação do professor
Relação	Horizontal Educador-educando	Instrutor	Mediador
Aprendizagem	Análise crítica	Vivência grupal	Aluno/professor/sala
Autores	Paulo Freire	Miguel Gonzáles Arroyo	Dermeval Saviani

Quadro 2. Pressupostos das Tendências Pedagógicas Progressistas.

A prática pedagógica não se restringe apenas ao pedagógico, pois no universo da prática escolar é necessário que a escola assuma funções dadas pela sociedade. As diversas tendências pedagógicas, baseando-se em prescrições que se tornaram senso comum, incorporadas durante sua formação ou transmitidas por colegas de profissão, prevaleceram em determinados momentos históricos e caracterizaram os movimentos de luta pela educação escolar. Por isso, com o objetivo de identificar as principais concepções e ações pedagógicas envolvidas no contexto de sala de aula, que foram formuladas e incorporadas ao saber do

² Para uma visão mais completa das tendências pedagógicas progressistas ver apêndice D, p. 140-142.

professor, aborda-se as tendências pedagógicas. Agora, é possível realizar um estudo mais específico sobre o universo educacional dirigido ao aluno com deficiência.

2.2 Perspectivas educacionais em relação ao aluno com deficiência

De uma forma geral, três perspectivas podem ser encontradas ao se analisar a forma como a sociedade brasileira se manifestou perante as pessoas com deficiências e sua educação. Utilizou-se como referência para o aprofundamento neste assunto diversas bibliografias, dentre elas a bibliografia da autora Maria Salete Aranha, publicada em 2000.

O primeiro paradigma que norteou as manifestações em relação à criança com deficiência e sua educação, denominado de institucionalização, fundamentava-se de maneira geral, na idéia de que a pessoa com deficiência estaria melhor protegida e cuidada se mantida em ambiente segregado. Assim, sua prática se caracterizou essencialmente pela criação e manutenção de instituições totais, nos quais as pessoas com deficiências ficavam confinadas e passavam toda sua vida. Críticas severas favoreceram o desenvolvimento do segundo paradigma denominado de serviços, que considera que a pessoa com deficiência tem o direito à convivência social.

Norteadas pelo modelo biológico da deficiência, as práticas educativas dirigidas a estas pessoas ainda assumiam uma postura assistencialista e protecionista, mas agora era possível a convivência com os demais. A partir do século XVI, começaram a existir instituições e programas voltados para o atendimento dos variados tipos de deficiência. Esse tipo de atendimento iniciou-se com a deficiência visual e posteriormente se estendeu à deficiência mental e física nos séculos XIX e XX respectivamente.

Essas instituições especializadas em diversos tipos de deficiências visavam oferecer à pessoa com deficiência um espaço de proteção, educação e tratamento específico às suas necessidades e especificidades. Acreditava-se que os indivíduos portadores de graus variáveis de prejuízos não seriam capazes de responder às exigências da escola regular de forma tão

eficiente quanto os indivíduos sem deficiência (GARCIA, 1997; GUERRA, 2003; IDE, 1999; KASSAR, 1998).

De acordo com Cruickshank e Johnson (1979), o tipo de trabalho realizado nas instituições não tinha, necessariamente, um caráter educacional. Mesmo na atualidade, encontra-se maior valorização da reabilitação do que da apropriação de conhecimentos.

Jannuzzi (2004) entende que essa proposta, apesar de possuir suas inadequações, foi uma alternativa que de alguma forma viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dessas pessoas na vida cotidiana.

Para Kassar (2000, p.45), “nesse contexto a existência da deficiência é entendida como um problema individual/familiar, de não adaptação/adequação do deficiente à sociedade, e seu atendimento como filantrópico-caritativo”.

No século XX, década de 60 e 70, surgiu nos países nórdicos um movimento liderado por *Wolfensberger* que visava à integração das pessoas com deficiências em escolas regulares de ensino, nas classes especiais e salas de recursos, reconhecendo o direito destas de estarem na sociedade. Baseava-se no princípio de normalização, que apregoava que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou normal possível na sociedade. Contudo, normalizar não significava tornar normal, mas sim dar oportunidade à pessoa fornecendo meios para que esta tenha suas necessidades atendidas e desenvolva-se cultural, cognitiva e socialmente. Assim, a normalização é o objetivo e a integração é o processo (BATISTA E ENUMO, 2004; GUERRA, 2003; RECHICO E FREITAS, 2005).

Mantoan (1998), a respeito deste tipo de atendimento, afirma que

o processo, ou seja, a integração assume nesta época a forma denominada de *mainstreaming*, ou seja, ‘corrente principal’ e seu sentido é análogo a um canal educativo geral que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica.[...] Esse processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o ‘ambiente o menos restritivo possível’, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no "sistema", da classe regular ao ensino especial (MANTOAN, 1998, p. 7-8).

De acordo com Garcia (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, faz referência à coexistência dos dois serviços até aqui mencionados. Considera válida a concomitância das formas de educação, de modo que, caso não se adapte ao sistema regular de educação, o aluno com deficiência deve ser enquadrado num sistema especial de educação. Com essa validade, com a organização das funções destes dois serviços, com a garantia do apoio financeiro às instituições particulares e com os objetivos da educação inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, pode-se perceber a forte presença da concepção do liberalismo na construção desta LDB.

Segundo autores como Kassir (1998) e Garcia (1998), o pensamento liberal e, posteriormente o neoliberal, influenciaram também a LDB de 1971, quando é proposto através da Lei nº 5.692, em seu artigo 1º, como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus: "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

No Brasil, na década de 70, pela primeira vez se criou órgãos (CENESP, CORDE) para a definição de metas governamentais em relação a educação desse aluno, o que demonstrava o início de uma política mais ativa em relação à educação do aluno com deficiência (JANNUZZI, 2004).

Kassar (2000), ao discorrer sobre os dois sistemas de ensino dirigido ao aluno com deficiência, ressalta que

a concomitância dos serviços públicos e privados vem se dando arraigada em uma divisão do atendimento de modo que, pela administração particular, têm sido atendidos os considerados mais lesados, e pela administração pública, os chamados 'educáveis'. Essa divisão acaba contribuindo para as dificuldades encontradas no estabelecimento de critérios para diagnóstico da clientela e no conseqüente encaminhamento para atendimento (KASSAR, 2000, p.44).

Contudo, essa forma de integração destinava-se apenas aos alunos com deficiências que se adaptassem aos padrões de normalidade vigentes na sociedade, que conseguissem superar seus limites e se adaptar às condições escolares.

Na década de 80, em muitos países, começou a proliferar a argumentação de que não havia critério e intervalo definido para o momento de integração. Como resultado dessa movimentação, foi delineado o terceiro paradigma, denominado de suportes que se apóia cientificamente no conhecimento sobre ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade e sócio-politicamente no princípio da igualdade. Considera que o desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, independente do grau ou tipo de deficiência por ela apresentada.

Esta perspectiva baseia-se no modelo social da deficiência, e é um processo mais amplo e complexo do que a proposta de integração conhecida como *mainstreaming*, visto que propõe mudanças no contexto social.

O vocábulo de integração é, então, abandonado por muitos autores por associá-lo a uma inserção parcial condicionada às possibilidades de cada pessoa, enquanto a noção de inclusão institui-se como uma forma mais radical, total e incondicional na qual todos os alunos, independente dos tipos particulares de deficiência, devem participar do ensino regular desde o começo. A proposta de inclusão apóia a todos, incluindo os profissionais envolvidos neste processo. Assim, a metáfora da inclusão não é mais a cascata e sim o caleidoscópio, o qual precisa de todas as partes que o compõem. Essa proposta visa amenizar os efeitos deletérios do isolamento social desses alunos, criando oportunidades para a interação entre as crianças, como forma de diminuir o preconceito (BATISTA e ENUMO 2004; MANTOAN 1998; NOWELL E INNES, 1997; SASSAKI, 1998).

De acordo com Fonseca (1987), neste modelo, a educação especial passa a ser entendida de forma que, cada aluno com deficiência ou não, é um caso especial e deve ter suas necessidades, capacidades e desejos atendidos.

Alguns documentos e declarações dos quais o Brasil é signatário garantem e fundamentam essa política educacional. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, estabelece direitos civis, políticos e sociais. O Título VIII (Da Ordem Social) desta constituição estabelece que:

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Estes direitos e garantias fundamentais já constavam da Declaração Universal de Direitos, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948 (VIEIRA, 2001).

De acordo com a Declaração Universal de Direitos de 1948, artigo 26:

toda pessoa tem direito à educação, a educação deve ser gratuita, ao menos na instrução elementar e fundamental, a instrução elementar será obrigatória, a instrução técnica e profissional haverá de ser generalizada, o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos; a educação terá por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerão a compreensão, a tolerância e a amizade entre

todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz; os pais terão direito preferencial para escolher o tipo de educação que se dará a seus filhos (ASSEMBLÉIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Segundo Koerner (2003), a questão dos direitos humanos foi ampliada com a Conferência de Viena, de 1993, na qual se reafirmou a universalidade, a indivisibilidade, a inter-relação e a interdependência dos direitos humanos. Reafirmou ainda, a necessidade de vínculo entre os direitos humanos, a democracia e o desenvolvimento humano, em que o sujeito central é a pessoa e não mais o Estado.

A educação como um direito de todos é também, reafirmada pela Conferência Internacional de Educação para todos, de 1990, realizada em Jomtien na Tailândia. Também merece destaque, entre tantos pactos dos quais o Brasil adota, a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha entre 7 e 10 de junho de 1994. Esta é reconhecida por muitos como um dos documentos mais importantes que abordam o assunto aqui mencionado. Essa declaração que representou 88 países e 25 organizações internacionais reafirma o compromisso com a “Educação para Todos” e reconhece a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais³ dentro do sistema regular de ensino.

Essa declaração proclama que:

- Toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

³ Segundo a declaração de Salamanca, o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de uma deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficiência de todo o sistema educacional.

E demanda que os governos:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;
- Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para o planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;

- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

Essa declaração ressalta que qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação a sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. O princípio que a orienta é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Para Rechico e Freitas (2005), esta declaração resgata os princípios, a política e a prática da educação para necessidades especiais. A partir deste, torna-se indispensável a busca da transformação educacional, em que se faz necessário reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente.

No entanto, para Garcia (1998, p.85), este documento possui algumas inconstâncias, pois não apresenta propostas para concretizar o acesso ao conhecimento e por possibilitar diversas interpretações sobre a matrícula dos alunos com necessidades educativas especiais quando não especifica as razões convincentes enunciadas no item que conclama os governos a “adotarem, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”. Este autor questiona ainda, a concepção de desenvolvimento humano centrada no indivíduo explicitada, segundo este, no documento, ao propor uma “pedagogia centralizada na criança”.

O Brasil tornou-se signatário de uma nova legislação aprovada no Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, legislação esta baseada no documento conhecido como a

Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, ocorrida em Guatemala.

Essa convenção ressalta a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Considera o direito de acesso ao ensino fundamental como um direito humano indisponível, por isso as pessoas com deficiências em idade de freqüentá-lo não podem ser privadas dele (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Esta Convenção declara que os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade, sem a escolaridade obrigatória, podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal, que trata de crime de abandono intelectual. Apenas devem deixar de freqüentar escolas comuns da rede regular, crianças em estado vegetativo, sem quaisquer interação com o meio externo, que necessitam de cuidados de saúde que as impedem, ao menos temporariamente, de receber qualquer educação escolar (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Nas duas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem vivenciado um momento de transição no atendimento dos alunos com deficiências. Para Schwartzman (1998), a inclusão exige uma mudança radical na forma como a sociedade atual trata o assunto, desde propiciar infra-estruturas adequadas, diferentes formas de lidar com a pessoa com deficiência e modificação dos valores da sociedade.

Assim, a inclusão, fenômeno no debate de idéias no país no que se refere à educação de pessoas com deficiências, precisa de mais estudos, a fim de minimizar as divergentes interpretações formuladas a seu respeito.

A citação da LDB na qual esta declara que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas salas comuns do ensino regular”; tem sido utilizada por autores como Mazzotta (2003) para relatarem a possibilidade de outra

interpretação desta diretriz. Essa interpretação afirma que a diretriz atual refere-se à integração e não à inclusão, bem como à educação comum em escolas regulares e não à educação em escolas inclusivas. No entanto, toda legislação deve ser analisada e estar em conformidade com a Constituição Federal.

Dado o caráter controverso e ao constante debate sobre a conceituação da proposta de inclusão escolar, a seguir, serão abordados os princípios e fundamentos do ensino inclusivo, a fim de possibilitar uma compreensão maior sobre a proposta de inclusão e de suas implicações no ambiente escolar.

2.3 Princípios e fundamentos do ensino inclusivo.

É no contexto de luta pela igualdade de oportunidade e de atendimento dos direitos sociais que se norteia a proposta de inclusão e se fundamentam os princípios da prática inclusiva, a qual almeja a construção da cidadania e da democracia.

Para o entendimento da concepção de educação como promotora de cidadania, faz-se necessário uma prévia conceituação a respeito de cidadania e suas implicações educacionais. Ao realizar um resgate histórico é possível perceber que cidadania e exercício da cidadania já assumiram vários significados, dependendo dos momentos históricos considerados. Algumas publicações foram utilizadas na construção deste breve resgate, com ênfase nos autores Antônio Cabral Neto (1997), Lillian do Valle (2001), Marlene Ribeiro (2002) e Neidson Rodrigues (2001).

No mundo grego só poderia ser cidadão o indivíduo livre para expressar e exercer a sua vontade no espaço público e assumir as responsabilidades decorrentes dessa vontade. Ser livre significava não exercer um trabalho, uma profissão, um comércio, uma tarefa material que correspondesse à satisfação das necessidades próprias da vida, pois o trabalho era incompatível com o exercício do livre pensar, com a produção de conhecimentos e com a participação política.

Assim, alguns grupos sociais e indivíduos tinham dificuldades em serem reconhecidos como cidadãos, tais como: as mulheres, as crianças, os escravos, os estrangeiros, os comerciantes, os médicos, os armadores. Apesar de todo o embate conceitual sobre a cidadania grega e suas restrições, esta merece destaque, pois ao embasar a construção da cidadania como dependente dos fundamentos de liberdade, autonomia e responsabilidade, esta já havia possibilitado delinear amplo campo de estudo a respeito das concepções de cidadania construídas posteriormente.

No mundo moderno, novamente se intensifica a discussão a respeito do conceito de cidadania. Forças sociais, agora burguesia e clero, disputam e constroem o conceito. A burguesia reivindica igualdade e liberdade como direitos, além da centralização do poder no Estado. Com base no pensamento liberal, entende-se a igualdade como a igualdade jurídica, ou seja, a igualdade de oportunidade com o objetivo de eliminar o privilégio hereditário. É o direito igual de ser reconhecido como desigual.

No mundo pós-guerra, essa discussão ganha novos olhares e o conceito de cidadania se amplia com a menção aos direitos sociais e à responsabilidade do Estado. Através desta discussão, a idéia de cidadania deixa de apresentar uma conotação meramente civil e política, de direito à liberdade individual e de participação do poder para apresentar uma conotação social, de direitos sociais. Segundo o estudo realizado por Vidal (2003), no Brasil a questão da cidadania foi relacionada por seus entrevistados não com a participação política, mas com o direito ao respeito.

Vidal (2003, p. 267) ressalta que, ao contrário das sociedades tradicionais, “nas sociedades modernas o sentimento de inferioridade é insuportável. Nessa configuração, a relação paternalista, forma de dominação e relação de dependência pessoal, chega a ser preferida à ausência de vínculo com os dominantes”.

A respeito da discriminação de minorias, Habermas (2002) afirma que esta

só pode obter a igualdade de direitos por meio da secessão sob a improvável condição de sua concentração espacial. Caso contrário, os velhos problemas ressurgirão com outros sinais. Em geral, a discriminação não pode ser abolida pela independência nacional, mas apenas por meio de uma inclusão que tenha suficiente sensibilidade para a origem cultural das diferenças individuais e culturais específicas (HABERMAS, 2002, p.172).

Para que um ser humano exerça uma participação na vida política e pública é necessário que se desenvolva em alguns aspectos que lhe dêem as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para exercer esse papel. Por isso, a educação é reconhecida, pela maior parte dos autores (JACOBI, 2002; RIBEIRO, 2002; RODRIGUES, 2001; SARMENTO, 2002) que tratam da cidadania, como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política e também para o trabalho.

Essa proposta de educação para participação política é entendida como a educação propiciando a ativação do potencial de participação de uma pluralidade de atores que desfrutam deste bem que é comum a todos e, portanto, um dever básico do Estado para com os seus concidadãos.

Lahire (2003), ao discorrer sobre a situação do ensino escolar como um bem, um direito que deve ser garantido pelo Estado, afirma que

de fato terá sido preciso que uma população inteira fosse escolarizada e submetida à obrigação escolar para que, num contexto econômico em que o acesso às posições profissionais mais privilegiadas depende da obtenção de um nível de diploma elevado, as diferenças nos percursos escolares sejam coletivamente interpretáveis em termos de desigualdades escolares (LAHIRE, 2003, p. 994).

Alguns autores consideram este posicionamento de educação como finalidade de construção da democracia e cidadania uma ilusão, por entender que onde a democracia está efetivamente presente na prática social, não há qualquer necessidade de formação específica para seu exercício.

Porém Valle (2001), sobre esse pensamento, sugere que

[...] é na tentativa de resposta a este impasse aparentemente insolúvel que reside, exatamente, o permanente desafio da educação democrática. Desafio que pode ser expresso como um enigma: na educação democrática, a igualdade é, ao mesmo tempo, o fim que se busca e também o princípio do qual se parte, aquilo que se pretende ajudar a construir e aquilo no que se apóia essa construção. Aliado a este desafio está o de se ampliar esse bem a todos e não somente a alguns como era em épocas anteriores (VALLE, 2001, p.182).

Conforme menciona a Declaração de Salamanca (1994), mais que proporcionar a educação para todos, a proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência objetiva modificar atitudes discriminatórias, desenvolvendo uma sociedade inclusiva, pois se acredita que dentro do contexto de escola a pessoa com deficiência pode atingir o máximo de progresso educacional e integração social, por este ser um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total. O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Para alguns autores (GUERRA, 2003; MACIEL, 2000; VERÍSSIMO, 2003) que se dedicam ao estudo desta questão, a prática da inclusão escolar do aluno com deficiência repousa sobre os princípios de aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através da cooperação.

Esses princípios serão explicitados com maior detalhamento, com base em diversas idéias que compõem este assunto. Este detalhamento inicia-se através da discussão a respeito da formação da identidade a qual se remete aos princípios de valorização de cada pessoa e aceitação das diferenças, utilizando como referência diversas bibliografias, destacando-se as bibliografias dos autores Kassar (2000) e, Mattos e Ferreira (2004).

A sociedade se institui e nos institui em vista das diferentes significações que dão sentido ao viver coletivo. Configura-se a identidade a partir da interiorização de atributos pressupostos pelos outros na medida em que se interage.

Os meios de comunicação constituem-se no veículo pelo qual as idéias transitam na sociedade e vão formando os modos de pensar, isto porque os pensamentos socialmente constituídos são absorvidos pelas pessoas que os tomam como seus, de modo singular. Não somente conceitos e valores são absorvidos, como também a forma como a pessoa se vê e significa sua existência.

Contudo, as relações sociais assumem funções psicológicas por meio de um processo de internalização no qual ocorre a assimilação e reelaboração do pensamento constituído socialmente. Os conteúdos simbólicos que são absorvidos nas relações sociais passam a ser apropriados intrapsiquicamente, pois mesmo que a pessoa não concorde com este conteúdo, o

terá como conteúdo subjetivo que dará sentido a suas vivências e construirá sua identidade. Embora deseje uma alteração de sua identidade, acaba por reproduzir uma identidade involuntariamente imposta por força dos processos sociais.

Toda essa discussão a respeito da formação da identidade remete-se à questão da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular. Marques (2000) afirma que o destino da personalidade da criança é sua realização sócio-psicológica e toda deficiência corporal afeta primeiro as relações sociais das crianças e, para Mazzotta (2003) situações de inclusão e exclusão do ser humano enquanto cidadão estabelece a complexidade na questão da identidade pessoal e social.

A proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência repousa sobre essa discussão sendo que diversos autores, dentre eles Goffman (1982), consideram que esta permite que através das relações sociais construídas no ambiente escolar, possam ser formadas identidades pessoais e sociais mais condizentes.

Santos (1998) também afirma que o ser humano se desenvolve à medida que interage e age num mundo diversificado e de enriquecimento com o heterogêneo. Torna-se, portanto, imprescindível o convívio com a diferença.

No entanto, esta não é uma questão simples, pois como já se viu durante toda história da deficiência, seu imaginário foi povoado por crenças e mitos. Neste sentido, os discursos e ações dos professores tornam-se relevantes nesta discussão, visto que eles, ao assumirem seus alunos, poderão através de sua prática pedagógica construir sua identidade.

A interação no espaço escolar é o caminho para uma educação em valores, pois os valores são construídos na interação entre o sujeito e o mundo constituído. Dessa forma, educar em valores requer possibilitar as mais diversas trocas entre os alunos e destes com o ambiente externo para que estas trocas viabilizem a sua construção, já que os valores devem ser, além de ensinados teoricamente, experienciados nas relações intra-escolares (ARAÚJO, 2000; GHANEM, 2004; MENIN, 2003).

Mas, visto que a proposta de inclusão escolar repousa sobre a concepção de educar para cidadania, não é qualquer valor que deve ser trabalhado dentro desta proposta. A educação

para cidadania visa proporcionar aos alunos a interação e a reflexão sobre valores e virtudes vinculados à justiça, altruísmo, solidariedade e igualdade.

A questão da igualdade, neste caso, merece um pouco da nossa reflexão, pois aqui a igualdade não diz respeito a sermos todos iguais, mas sim em reconhecer, aceitar e valorizar a diferença de forma a garantir a igualdade de direitos.

Com isso, é possível o entendimento do outro princípio envolvido nesta proposta de inclusão escolar que diz respeito à convivência dentro da diversidade. A inclusão de alunos com deficiências no ensino regular implica no convívio com a diversidade e possibilita que sentimentos como reciprocidade e solidariedade façam parte do aprendizado deste e dos demais alunos, assim como sentimentos como igualdade e justiça, visto que deverão atender às necessidades destes através de práticas cooperativas.

O convívio e a troca interativa é uma das condições para o desenvolvimento de relações e de laços de sociabilidade, que conforme se vê acima, constrói a identidade pessoal e social.

Harris (1995)⁴, apud Batista e Enumo (2004) relatam que sobre o processo de socialização, os pais não são os principais protagonistas na determinação da personalidade adulta de seus filhos, apesar de serem agentes socializadores precoces. Destaca a importância do grupo no processo de socialização visto que as crianças se identificam como um grupo constituído dos pares delas e moldam seu comportamento às normas deste grupo. Relatam ainda, que os grupos contrastam com outros grupos e adotam normas diferentes.

Ao explicar o processo de formação de grupo, considera que este se apóia na habilidade de classificar, categorizar, nomear, rotular ou dividir pessoas ou coisas em grupo que o cérebro humano possui. Antes do primeiro ano, a criança já faz categorizações por idade e sexo, posteriormente, fará a categorização por raça. Mas este autor ressalta que esse processo de categorização independe da existência de rótulos, pois o conceito existe com ou sem um nome. Por isso, a condição de grupo não exige história anterior de amizade, conflito com membros de outro grupo ou existência de diferenças visíveis na aparência ou no comportamento. Portanto, não são as relações de proximidade que determinam que se

⁴ HARRIS, J. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. **Psychological Review**

pertença a um grupo, mas a identificação psicológica com este grupo, pois a sua formação não depende da atração e sim da identificação. Para manter a identidade do grupo, as crianças podem criticar, ridicularizar, criar estereótipos e excluir.

Um estudo de Batista e Enumo (2004) sobre a interação de alunos com deficiências e alunos sem deficiências no ambiente escolar de ensino regular demonstrou que o processo de desenvolvimento das interações é semelhante aos demais quanto à estrutura, mas difere quanto ao ritmo e à forma como os alunos com deficiência buscam e mantêm essa relação. Os autores concluíram então, que mudanças na educação no sentido de buscar a inclusão podem ser benéficas para o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos em geral, mas ressalta que a questão deve ser “como incluir”, já que estudos realizados com estudantes rejeitados socialmente demonstraram que estes interagem, diferentemente, com agressividade, rejeição e indiferença.

A socialização assim é um processo de aprendizagem e a aprendizagem será o próximo princípio a discutir-se. A aprendizagem dentro do contexto da inclusão escolar do aluno com deficiência é vista sob o prisma da cooperação. Para que haja uma verdadeira cooperação, são necessários alguns sentimentos como o de igualdade e de reciprocidade. A cooperação é elemento central no processo de desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo.

Para Frantz (2001, p.242), a educação e cooperação “são duas práticas sociais que se processam de tal forma que, sob certos aspectos, uma contém a outra. [...] no processo da educação, podem-se identificar práticas cooperativas e, no processo da cooperação, podem-se identificar práticas educativas”.

Assim, a educação e cooperação, enquanto processo relacional de práticas sociais, podem ser entendidas como mediadoras para a transformação social, viabilizando a formação de atores sociais construtores de uma sociedade democrática. A soma dessas práticas sociais, as quais resultam na transformação de indivíduos em atores sociais, constitui o processo de socialização. Mas a educação constitui-se em um processo cooperativo apenas se buscar a emancipação do indivíduo, a interação e democratização no espaço escolar.

Araújo (1996), ao estudar a moral em escolas brasileiras, concluiu como Piaget, que se a criança conviver em um ambiente cooperativo e, portanto, democrático, que solicite

reciprocidade e igualdade, tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual, visto que é por meio da ação, ou seja, da experiência, que a criança constrói seu conhecimento.

A inclusão escolar do aluno com deficiência traz benefícios para a sociedade como um todo. Aos alunos com ou sem deficiências é possibilitado o aprendizado de habilidades acadêmicas, sociais e ocupacionais. Aos professores é proporcionada a oportunidade de planejar a vida escolar e conduzir a educação, melhorando suas habilidades. Por fim, a sociedade é beneficiada através do ensino do valor social da igualdade (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

A proposta de inclusão escolar, ao entender que o ser humano deve ser formado para ser livre, autônomo e responsável, considera necessária uma preparação deste através da educação, que deve fornecer uma formação dirigida à ação cooperativa, ao desenvolvimento de sentimentos como a solidariedade, à aceitação do outro, à noção de limites e à noção de direitos e deveres.

Essa proposta, devido aos princípios que a norteiam, implica em transformações no ambiente escolar como um todo e constitui-se num desafio para a maioria dos profissionais que estudam a questão. A seguir, serão abordadas as principais transformações implicadas nesse processo, as quais tornam a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular um desafio.

2.4 Desafios do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência

Cientes que abordar os desafios do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência não é uma tarefa fácil, devido, principalmente, à complexidade deste assunto e as divergentes opiniões que o compõem, a abordagem do mesmo será iniciada através de uma visão geral dos principais aspectos ainda questionados em debates, e posteriormente, dedicar-se-á mais à questão do professor e sua formação.

A maioria dos autores vê esse processo como um desafio que exige mudanças radicais. Alguns desafios estão relacionados às questões gerais da educação e outros são específicos do processo inclusivo.

Numa visão geral da educação, vê-se que esta passa por um momento de crise, e como afirma Sarmiento (2002), tem gerado uma descrença em relação a sua eficiência para o mercado de trabalho e tem incentivado a competitividade.

De acordo ainda com Sarmiento (2002) a crise da instituição escolar, sendo estrutural, não pode ter uma resposta exclusivamente pedagógica, visto que há dimensões políticas que se relacionam a esta crise, decorrentes da modernidade, tais como: a descontextualização e a globalização. Além disso, nos últimos trinta anos tem-se observado uma crise na instituição familiar, o que repercute cada vez mais no fato da família, de modo progressivo e significativo, ter diminuído sua função de instância primeira de socialização e atribuído essa função aos setores públicos.

Maciel (2000) relata ainda a presença de programas, projetos, leis e propostas que apesar de bem intencionadas não se concretizam, ou apresentam divergências entre as metas e os objetivos. Destaca as ações paralelas entre governo e a iniciativa privada que muitas vezes ficam desintegradas, superpostas e pouco contribuem para mudar o quadro de exclusão. Destaca ainda, a questão da reestruturação das instituições que não deve ser uma tarefa apenas técnica, pois depende de mudança de atitude, de compromisso e disposição dos indivíduos.

Diante desta crise que é estrutural, a proposta pedagógica de transformação social constitui-se num desafio. Para Sarmiento (2002, p. 280) “é indispensável quebrar com tudo aquilo que são os elementos simbólicos que constituem o senso comum da ação educativa e que conduzem à exclusão dos saberes [...]”.

À medida que a educação se democratiza e mudanças curriculares são propostas, surge a necessidade dos professores estarem abertos para trabalhar conteúdos próximos ao cotidiano e à realidade dos alunos. Professores preocupados com a democratização do ensino e com a construção de personalidades mais autônomas devem buscar mudanças na estrutura curricular que até então, reforça o modelo de sociedade injusta e excludente, construir conhecimentos a partir do que faz e buscar sentido para o que faz (ARAÚJO, 2000; GADOTTI, 2000).

Santos (2002) ressalta que por mais coeso que seja um grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e interesses na sua definição. E como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos com a colaboração de intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, eles apresentam inconstâncias e divergências que podem fazer com que professores reajam e resistam às suas propostas, cristalizando práticas tradicionais.

Para muitos autores, a escola e seus projetos precisam ser renovados. A escola deve ser pensada como um projeto de renovação e não de inovação, visto que a escola pode fazer pouca coisa diferente do que já se propôs a fazer, quando na primeira modernidade, afirmou-se como construtora dos direitos de cidadania e da promoção da liberdade, igualdade e fraternidade. A questão é fazer o que se propõe de modo diferente, nisto se constitui a renovação do projeto pedagógico e por consequência a reinvenção cívica da escola pública.

Batista (2000) considera que as reformas pedagógicas têm se limitado na priorização da teoria ou da prática ou até mesmo na harmonização destas instâncias contraditórias.

Em meio a todas estas questões gerais à educação, a proposta de inclusão escolar de alunos com deficiências surge neste contexto, trazendo ao debate contribuições significativas. Aspectos específicos de sua implementação poderão favorecer o esclarecimento destas questões gerais à educação.

Mantoan (1998a), sobre os benefícios da proposta de inclusão escolar, ressalta que

durante muito tempo as características dos alunos foram a única meta das intervenções educacionais, mas atualmente, nenhum modelo de educação pode desconsiderar as características do funcionamento das pessoas, em sua interação com o meio. Essa proposta de inclusão ao redefinir as metas de intervenção, exige um aprimoramento dos profissionais e questiona diversos aspectos da educação brasileira, caracterizando-se numa oportunidade para que a escola se modernize (MANTOAN, 1998a, p.44).

Considerando o amplo envolvimento de diversos atores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, a discussão dos aspectos específicos deste processo envolve desde uma visão macro sobre as políticas públicas até uma visão micro sobre a identidade social construída.

Ferreira (1998) entende que este processo, ao exigir que sistemas estaduais e municipais de ensino assumam uma parte significativa de alunos que hoje estão inseridos nas instituições especializadas, necessita de políticas públicas adequadas. Essas políticas, como afirma Garcia (1998), devem ser dirigidas inclusive para o mercado de trabalho que até hoje não tem projetos para pessoas com deficiências na produção, o que inviabiliza a formação desse profissional pela lógica capitalista, já que este não irá atuar na produção futuramente.

Mas, a questão da inclusão escolar de alunos com deficiências não pode ser vista apenas, no aspecto do número de vagas, de forma que o maior debate diz respeito ao modo como essa inclusão se dará e como esta promoverá a apropriação de conhecimentos e valores.

Nesta discussão, Maciel (2000) destaca ainda que

em nome da igualdade de atendimentos muitos teóricos radicais defendem a inclusão escolar de forma simplista: é só colocar esse aluno na classe comum e tudo se resolve. Entretanto, suas teses não refletem a realidade de que as pessoas com deficiência possuem necessidades educativas especiais e, assim, pouca contribuição tem trazido para todos os envolvidos na questão. Também em nome da igualdade de atendimentos, muitos deles negam veementemente as experiências positivas de escolas e de classes especiais, que souberam desenvolver o potencial de seus alunos e, dessa forma, contribuíram para a sua inclusão junto à sociedade (MACIEL, 2000, p.54).

A simples inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, pode repercutir em um ensino inadequado, visto que não responde às características específicas desses alunos. Para atender às necessidades dos alunos com deficiências e compor a escola inclusiva garantindo um ensino de qualidade e a sua participação neste ambiente, há então, necessidade de aquisição de recursos, os quais possibilitem a reestruturação dos espaços físico-estruturais, materiais e mobiliários (BUENO, 2001; FERREIRA, 1998).

O posicionamento da Declaração de Salamanca (1994) a esse respeito será descrito a seguir.

O compromisso político é necessário para que se obtenha os recursos adicionais ou se re-empregue os recursos já existentes distribuídos às escolas. É necessário considerar as diferenças em gastos ao se promover uma educação apropriada para todas crianças que

possuem habilidades diferentes. Assim, administradores e diretores de escolas, além de ter a responsabilidade de promover atitudes positivas, podem também assumir um papel significativo neste processo quanto ao aspecto financeiro.

A busca de apoio e o estabelecimento de parcerias entre professores, alunos, escolas e profissionais afins constituem-se numa importante meta para as políticas públicas envolvidas neste processo.

Uma educação para todos requer ainda mudanças em todos os aspectos da escolarização, tais como: currículo, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças e as escolas deveriam prover oportunidades curriculares que fossem apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes. As crianças deveriam receber assim um apoio adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O conteúdo deveria ser voltado a padrões superiores às necessidades dos alunos com a finalidade de torná-los aptos a participar totalmente do desenvolvimento e o ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos. Devem ser revistas as formas de avaliação e devem ser criadas redes contínuas de apoio ao aluno dentro da escola. Também é importante o uso de tecnologia apropriada e viável aos auxílios técnicos.

Mantoan (1998b) concorda com este posicionamento e explica que a educação inclusiva exige a criação de alternativas metodológicas que proporcionem experiências de escolarização adaptadas às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo, a fim de minimizar ou eliminar as inadaptações escolares dos alunos. Essa adaptação metodológica não implica, no entanto, em privilegiar a idade mental no desenvolvimento de habilidades, pois isto, ao contradizer com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, gera uma perda na significação da aprendizagem, na auto-estima e na imagem social.

Para Batista (2000), essa seleção dos conteúdos conforme a realidade dos alunos pode assumir o que se costuma chamar de respeito ao nível sócio-cognitivo da clientela escolar. Na verdade, compreende uma desqualificação constante dos bens culturais.

Sem desconsiderar a importância dos recursos financeiros e estruturais, além da reconstrução do processo educativo na efetivação da proposta de inclusão escolar de alunos com deficiências, ressalta-se que o maior desafio desta proposta está justamente em propiciar uma educação condizente com os princípios e fundamentos que a norteiam. Neste sentido, o contexto escolar e a ação pedagógica do professor tornam-se relevantes para efetivação desta proposta.

Menin (1996) observou que as escolas tradicionais fortalecem a heteronomia quando se mantém uma relação de coação entre professor e aluno; ensinam a moral por transmissão verbal e não na prática; privilegiam atividades individuais e impõem regras arbitrariamente. Muitas vezes o aluno vive o confronto entre ser obediente no discurso e desobediente na prática, ser correto na visão do professor ou solidário na visão dos colegas, isso porque regras de punições e recompensas são estabelecidas na escola. Se a moral necessita de prática para se constituir e esta pode ser realizada ao se delegar ao aluno a responsabilidade de tomar decisões de acordo com o consentimento do grupo, fica nítida a necessidade de atividades em que o aluno aprenda a discutir em grupo, relacionar-se com os demais alunos de igual para igual, respeitando-se mutuamente. Ao invés disso, as escolas brasileiras ao impor que os trabalhos sejam feitos individualmente e não sejam trocados materiais, têm incentivado o individualismo.

Se as relações que se estabelecem na escola são de coação e favorecem a heteronomia, a educação inclusiva torna-se um desafio quando preconiza relações de cooperação e a autonomia.

Para Mogilka (1999) o professor deverá exercer a ação seletiva com relação aos interesses educativos e não-educativos e conduzir o processo em sintonia com as necessidades da criança, o que exige do mesmo sensibilidade, respeito à liberdade e consciência dos limites que precisam ser negociados e estabelecidos, já que o ensino democrático não significa o não-exercício da autoridade, mas uma forma específica de exercê-la.

Ao professor é atribuído a responsabilidade e deveres relacionados a sua condição de detentor de conhecimentos e experiência, de forma que este pode utilizar sua autoridade para estabelecer o cumprimento das regras e normas sociais. Assim, o professor, ao trabalhar um conteúdo, ao determinar a forma como esse conteúdo vai ser trabalhado e a forma com a qual

se relacionará com seus alunos, pode proporcionar ou não a construção de determinados valores, assim como reforçar a auto-estima e o autoconhecimento (ARAÚJO, 2000).

Mas alguns autores, dentre eles Adorno (1996), questionam a formação do professor sob o ponto de vista de que a formação e a ação pedagógica do professor, por serem realizadas em partes, restritas à adaptação e integração do sujeito, proporciona-lhe poucas oportunidades de emancipação e coloca em risco a capacidade do professor em formar outras pessoas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) a preparação apropriada de todos os professores constitui-se num fator chave na promoção do progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. A capacitação dos professores que já estão atuando e o treinamento pré-profissional aos estudantes de pedagogia deveriam ser fornecidos assim como a orientação positiva frente à deficiência.

A situação dos professores dentro deste cenário é algo ainda complexo, pois apesar de existir uma lei que obriga os municípios a realizarem programas de capacitação para todos os professores em exercício, muitos acreditam que é difícil capacitá-los para integrar alunos que ainda não estão presentes no cotidiano escolar. Outra questão diz respeito à abordagem, ainda limitada, sobre o tema das necessidades especiais nos cursos de formação de professores, mesmo com as recomendações e indicações legais (FERREIRA, 1998).

Para Mantoan (1998a), a meta da capacitação profissional deveria ser a especialização do professor para atender a todos os alunos e não somente os alunos que possuem algum tipo de deficiência. Já Maciel (2000) acredita que o professor da sala regular e os especialistas de educação das escolas precisam ter conhecimento sobre o que é deficiência, quais são seus principais tipos, causas, características e as necessidades educativas de cada deficiência. O professor precisa, antes de tudo, ter ampla visão desta área, que deve ser proveniente de sua formação acadêmica e de entrevistas com pais ou responsáveis.

Independente do posicionamento que se tem a respeito da capacitação dos professores, a proposta de inclusão escolar deve ser considerada como um processo subjetivo e inter-relacional. Na pluralidade do espaço escolar, diversos alunos, por constituírem uma alteridade, são colocados como protótipos do imaginário que povoa as representações dos profissionais da escola. Contudo, variáveis relacionadas a processos grupais e reações de

preconceito podem influenciar o processo de inclusão (BATISTA e ENUMO, 2004; JESUS 2004).

Sobre este assunto, Jesus (2004) discorre que

ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque em última instâncias, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão construir ou não o sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças, sejam ditas normais ou com necessidades educativas especiais. [...] os professores manifestam que têm dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro” (JESUS, 2004, p.31-37).

A interação professor-aluno só ocorre quando há uma visão despida de preconceito. Uma visão preconceituosa e discriminadora prejudicará a interação professor-aluno e aluno-aluno e comprometerá o desenvolvimento da moral, pois neste processo cabe ao professor favorecer o contínuo desenvolvimento dos alunos com deficiências e orientar os demais alunos sobre a questão da deficiência e as formas de convivência que respeitem as diferenças. É um ato de cidadania a aceitação e o respeito aos alunos com deficiências incluídos.

A partir dessa discussão, ressalta-se a importância da imagem do aluno, pois quando ele tem uma percepção negativa em relação ao sucesso escolar, este tende a apresentar um subdesempenho. A inclusão trará benefícios para esse aluno apenas se ele tiver condições de participar do ambiente escolar (MANSINI, 1998; MANTOAN, 1998b).

Autores como Ammann (1977) e Foguieri (1989), em seus estudos sobre participação, relatam que, para que as pessoas conquistem a possibilidade de participar é indispensável a ocorrência de uma transformação interior, de forma que este tenha convicção de ser justa e possível a sua participação. A intensidade da participação pode ser ampliada ou reduzida em decorrência de condições propiciadas pelas políticas públicas e ainda por razões de origem psicossocial da pessoa dependente da informação, motivação e educação para participar. A conscientização para a participação depende da forma como a pessoa é vista e se vê na sociedade, ou seja, do imaginário social e das representações dos mesmos.

No estudo de Tessaro (2005), foi revelado que a inclusão vem se efetivando simplesmente por que tem que se efetivar. Os professores das escolas regulares não são favoráveis e receptivos ao processo de inclusão, que vem ocorrendo de forma precipitada, podendo prejudicar o aluno com deficiência.

Através da transformação dos protótipos do imaginário que povoa as representações dos profissionais da escola e da desconstrução de práticas segregacionistas, o conceito de diferença que a princípio pressupõe algo negativo que deve ser corrigido ou normalizado, pode ser reduzido à diversidade, através do entendimento de sua construção sócio-histórica.

Maciel (2000) considera que a inclusão escolar, apesar de importante, não resolve todos os problemas de marginalização dessas pessoas já que o processo de exclusão antecede a escolarização, iniciando-se no nascimento ou no momento que se torna consciente a sua existência. Relata também que a falta de formação de professores, de recursos técnico-pedagógicos, de estímulo suplementar, de acompanhamento de equipe multidisciplinar, de salas e de professores de apoio, deixa a questão da inclusão escolar sem estrutura eficiente.

CAPÍTULO III - A PESQUISA

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisa e Ensino (2005), no ano de 2005, havia 78 alunos do ensino fundamental na rede estadual, 109 na rede municipal e 17 na rede privada. Como foi observada prevalência de alunos com deficiência freqüentando a rede municipal de ensino, optou-se por realizar esta pesquisa em 4 escolas da rede municipal de Presidente Prudente.

Os participantes da pesquisa compreenderam 11 professores do sexo feminino, sendo estes, 8 professores da rede municipal de educação, que possuíam alunos com deficiências em suas salas de aula e 3 professores itinerantes⁵.

A seleção destes participantes foi realizada através de uma amostragem proporcional ao número de alunos com deficiência por nível de ensino. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2005, a rede municipal de ensino regular teve 131 alunos com deficiências freqüentando 27 das 38 escolas que compõem o quadro municipal de ensino. Destes 131 alunos, 109 alunos pertenciam ao ensino fundamental, 7 alunos pertenciam à pré-escola e 15 pertenciam ao ensino de jovens e adultos.

A amostragem proporcional com base nesses dados, definiu que 1 professor deveria pertencer à Educação Infantil, 6 professores deveriam pertencer ao Ensino Fundamental e 1 professor deveria pertencer ao Ensino de Jovens e Adultos. Buscou-se maior variabilidade quanto aos níveis de ensino e à seriação dos alunos de forma que o tipo de deficiência dos mesmos não foi levado em conta.

O referencial teórico que serviu de norte para esta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais. A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida pela Psicologia Social, tem oferecido um importante suporte teórico aos pesquisadores que buscam compreender os significados e os processos criados pelos homens para explicar o mundo e sua inserção dentro dele.

Escolheu-se este referencial por acreditar que o mesmo, além de fornecer a dimensão pensada pelo professor a respeito do objeto em questão, pode proporcionar condições de identificar as tendências que orientam este pensamento.

⁵ Um quadro com características dos participantes foi realizado e está em APÊNDICE.C, p.135..

Foi adotado um referencial epistemológico-metodológico quali-quantitativo, considerado a opção mais adequada para esta pesquisa. A abordagem quali-quantitativa é composta por aspectos de ambas perspectivas e permite a criação de um modelo metodológico alternativo.

A criação de um modelo metodológico alternativo que venha a superar a dicotomia existente entre a perspectiva positivista/quantitativa e a perspectiva interpretativa/qualitativa foi discutida por diversos autores da psicologia social, dentre eles destaca-se Demo (1995, p.231), o qual ressalta que “embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica”.

Para Gomes e Araújo (2005), esse modelo alternativo assume a forma de quanti-qualitativo, ou quali-quantitativo, dependendo do enfoque do trabalho. No caso desta pesquisa, devido ao objeto de estudo se constituir em representações sociais e em identificações de posicionamentos, optou-se pela utilização de uma metodologia quali-quantitativa.

Assim como afirmam Ferreira et al (2002) e Severino (2002), a ciência pode apenas postular uma proposição consensual de verdade, refletindo as relações sociais, sistemas de crenças e valores da comunidade científica. Esse conhecimento produzido é então, uma obra coletiva, realizada por um sujeito coletivo.

A seguir, será discorrido os procedimentos adotados nesta pesquisa desde o processo de autorização para realização da mesma até os procedimentos utilizados na análise dos dados.

3.1 Procedimentos da pesquisa

O primeiro procedimento adotado por esta pesquisa foi estabelecer um contato com a Secretaria Municipal de Educação. Para tanto, foram realizadas três reuniões com a coordenadora pedagógica responsável e uma reunião com o secretário municipal. Com isso, foi autorizada a realização desta pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação.

Através destas reuniões, foi possível também obter documentos a respeito da história e da estruturação organizacional da Educação Especial no município e informações a respeito da população por esta atendida, auxiliando na seleção dos participantes.

O segundo procedimento adotado foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis - Faculdade de Ciências e Letras, constituído através da Portaria nº 056/2003-D, regulamentado pela Resolução 196/96, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

De posse da autorização da Secretaria Municipal de Educação (em ANEXO E, p.150) e do consentimento do Comitê de Ética (em ANEXO D, p.148-149), iniciou-se o terceiro procedimento adotado pela pesquisa, a coleta de dados.

Na coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semidirigida. Para realizar as entrevistas, foi estabelecido um contato com a diretoria e coordenação pedagógica da escola. Neste contato foi esclarecido a que se propunha a pesquisa, seus objetivos e o instrumento escolhido para sua realização. Foi solicitada então, autorização para realizá-la na escola.

Os mesmos esclarecimentos dados aos diretores e coordenadores pedagógicos foram também fornecidos aos professores e após o consentimento dos mesmos (em ANEXOS A-B, p.144-146), foi efetuado o agendamento das entrevistas.

Para compor o instrumento, foi construído um roteiro de entrevista (APÊNDICE A, p.130-132), que se baseou em questionamentos apoiados em teorias e questões que interessavam à pesquisa e ofereciam um amplo campo de interrogativas, resultantes da teoria e toda informação recolhida sobre o fenômeno estudado. Vários autores (principalmente, Amaral, 1998; Kassar, 2000; Maciel, 2000; Mantoan, 1998 e Menin, 2003) foram utilizados na escolha dos questionamentos.

A princípio, três eixos principais nortearam o roteiro de entrevista:

- 1) Educação, escola e professor;
- 2) Deficiência;

3) Ensino do aluno com deficiência.

Cada eixo principal foi composto por diversos itens de questionamentos e a partir destes itens foi construído um rol de perguntas (em APÊNDICE B, p.133-134). Autores como Trivinos (1987) e Garrett (1964) foram utilizados na formulação das mesmas, sendo que o rol de perguntas foi composto de questões:

- Descritivas: visavam atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos. Exemplos: Conta-me como é o seu dia-a-dia na escola. Explica-me como você trabalha o conteúdo programático.
- Interrogativas: visavam determinar as razões imediatas ou mediatas do fenômeno. Exemplos: Por que você acha que o ensino na escola especial é melhor para esse aluno? Por que você acha que é difícil ter uma deficiência?
- Conseqüências: visavam identificar a conseqüência do fenômeno para aquele grupo social. Exemplos: O que você acha que significa para os professores a inclusão desses alunos? O que pode ser feito para efetivação da proposta de inclusão?
- Avaliativas: estabeleciam juízos de valor sobre o objeto em questão. Exemplos: Como é o desempenho do aluno com deficiência na sala de aula? Como é o relacionamento deste aluno com os outros alunos?
- Hipotéticas: encaminhavam o entrevistado em situações que eles pudessem participar. Exemplos: Se você fosse diretora de uma escola, como você trataria a questão da inclusão? Se você tivesse um filho com deficiência, que ensino você daria a ele?

Para a adequação das questões e estimativa do tempo de duração das entrevistas, foi realizada também uma entrevista piloto, que teve duração de 40 minutos e não está sendo considerada na análise dos dados.

Na realização das entrevistas, foram utilizados como materiais um gravador e anotações. A opção pela gravação decorre desta permitir que todo o material fornecido pelo entrevistado seja obtido. Após as entrevistas, estas foram imediatamente transcritas e através de sucessivas leituras e classificações, foi organizado o material em categorias de análise. As anotações gerais que acompanharam as gravações compreenderam atitudes e comportamentos, contribuindo para possíveis esclarecimentos.

Optou-se pela utilização da entrevista semidirigida como técnica, pois esta valoriza a presença do investigador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator e a exploração dos temas da pesquisa sem as limitações impostas por questionários.

Ressalta-se assim, como afirma Brait (1993, p.194), que *“a interação é como um jogo de subjetividades, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociações, de trocas, de normas partilhadas, de concessões”*.

Todo instrumento possui vantagens e desvantagens para o seu uso, por isso a escolha de um instrumento deve ser realizada de forma a considerar se diante das limitações de tal instrumento é possível alcançar-se os objetivos desejados.

Moscovici (1978) afirma que ao responder um questionamento, o entrevistado escolhe as respostas e transmite uma mensagem particular, refletindo seu desejo de ver as coisas evoluírem num sentido. O entrevistado busca a aprovação de suas respostas e por isso, pode apresentar respostas diferentes perante entrevistadores diferentes. É o processo de interação que irá determinar o tipo de resposta e a relevância que o entrevistado dá aos aspectos questionados.

Ciente da importância do processo de interação para o desenvolvimento da pesquisa houve uma preocupação com os locais de sua realização, com o isolamento, com o estabelecimento de um clima de simpatia, confiança, lealdade e encorajamento entre entrevistador e entrevistado.

Portanto, acredita-se que este instrumento, associado à metodologia empregada, possibilitaria atingir os objetivos almejados. As 11 entrevistas realizadas totalizaram 6 horas e 15 minutos

de gravação e 148 pautas. A duração das mesmas esteve compreendida no intervalo de 30 minutos à uma hora e meia.

Os dados coletados foram analisados através da Análise de Conteúdo a qual é definida por Bardin (2000) como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Possui como finalidade, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

Este conjunto de técnicas é organizado segundo uma ordem de procedimento adotada nesta pesquisa, tal como:

- Pré-análise: constitui a fase de organização das idéias iniciais, reunião dos dados.

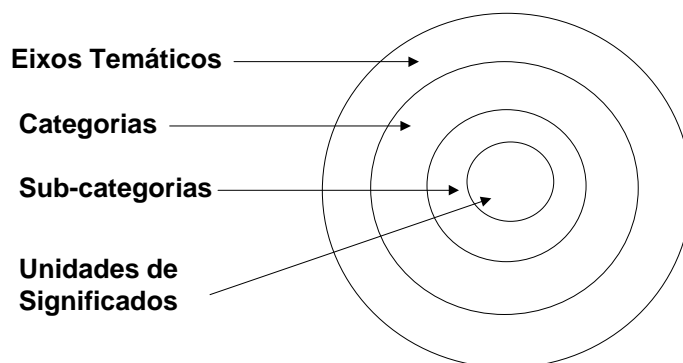
- Exploração do material: operações de codificação, ou seja, processo pelo qual os dados brutos serão transformados sistematicamente e agregados em unidades de significados.

- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Dentre diversas técnicas optou-se pela utilização da análise de conteúdo baseada na análise categorial, a qual, segundo Bardin (2000), possui como “relevância a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença ou ausência dos itens de sentido”.

Então, após realizar a pré-análise e a exploração do material, no tratamento dos dados estes foram hierarquicamente organizados em eixos temáticos, categorias e subcategorias, tal como representado na figura 1, adaptada pela autora.

Figura 1. Representação gráfica dos critérios de categorização.



Com base no critério de inclusão de maior abrangência para o de menor significado (da periferia para o centro, isto é dos eixos temáticos para a unidade de significados), foi possível a caracterização de 3 eixos temáticos, a saber:

1. Educação, escola e professor;
2. Deficiência;
3. Ensino do aluno com deficiência.

A partir da definição dos eixos temáticos, foi possível a caracterização de diferentes categorias e sub-categorias. A classificação destas dependeram de critérios previamente definidos como: a própria dimensão da análise determinada pelo objetivo almejado, obedecer a uma ordem temática e identificar as tendências pedagógicas de Libâneo (1987).

Obedecemos ainda, à forma de categorização por caixas, forma esta na qual uma categoria é definida como uma caixa ou gaveta significativa que permite a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. Nesta forma de categorização, um sistema de categorias é fornecido e posteriormente os elementos, à medida que vão sendo encontrados, são repartidos. Portanto, nem todas as categorias apresentaram subcategorias, pois os elementos de significação poderiam aparecer ou não.

Estabeleceu-se, então, que no eixo temático “educação, escola e professor”, eixo este no qual se pretendia identificar como o professor representa seu ideário pedagógico, ou seja, a concepção de educação que fundamenta a experiência escolar, sendo certo que a proposta de inclusão implica em mudanças na concepção de educação, caracterizaram-se as categorias:

- Papel da educação e da escola;
- Papel do professor;
- Relação professor - aluno;
- Conteúdo programático e método de ensino;
- Aprendizagem

Caracterizaram-se também neste eixo, as sub-categorias “transferência do papel da família”, “visão idealizada ou salvadora sobre o papel do professor” e “tipo de conhecimento”.

No eixo temático “Deficiência”, no qual se pretendia identificar representações em relação à deficiência, caracterizaram-se as categorias:

- Concepção de deficiência;
- Confronto com a deficiência.

Caracterizou-se também neste eixo as sub-categorias “visão médica da deficiência” e “experiência de convivência com o aluno com deficiência”.

No eixo temático “Ensino do aluno com deficiência”, eixo no qual se pretendia identificar representações em relação ao ensino do aluno com deficiência e a atual política de inclusão escolar desse aluno, caracterizaram-se as categorias:

- Tipo de ensino;
- Finalidade do ensino para o aluno com deficiência;
- Aprendizagem do aluno com deficiência;

- Atuação pedagógica;
- Relacionamento do aluno com deficiência;
- Política pública de inclusão escolar.

Caracterizaram-se também neste eixo, as sub-categorias:

- Justificativas para o ensino tipo *mainstreaming*;
- Justificativa para o ensino em instituições especializadas;
- Justificativa para a inclusão escolar;
- Aprendizagem de conteúdos;
- Justificativas para o sentimento de descrença;
- Efetivação da proposta de inclusão escolar;
- Benefícios da proposta de inclusão escolar.

Observa-se que nesta pesquisa não foi adotado critério de fidedignidade, porém as entrevistas, as suas transcrições e todos os dados estão preservados, estando a disposição para consulta.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados fornecidos pelas 11 entrevistas realizadas. Os dados obtidos são apresentados de forma que as categorias estão descritas em tabelas. As tabelas apresentam as frequências $\{f(n)\}$ encontradas e estas não correspondem ao número de sujeitos, pois representam respostas múltiplas. As sub-categorias estão descritas no corpo do texto sublinhado. Eventualmente, são transcritos alguns trechos das entrevistas, utilizados para exemplificar.

4.1. Educação, escola e professor

Conforme já se sabe, diferentes concepções de homem e sociedade influenciam os pressupostos referentes ao papel da educação e escola, do próprio professor e de sua prática escolar. A tabela 1 refere-se ao papel da educação e da escola.

Tabela1. Papel da educação, da escola.

Representações	$f(n)$
Transmissor de conhecimento	26
Transformadora social	14
Totais	40

De acordo com estes dados, pode-se observar a prevalência do posicionamento sobre o papel da educação como sendo aquele entendido como o de *transmitir conhecimento* (Participante III).

O papel da educação e escola como transmissora de conhecimento aproxima-se das tendências liberais. Conforme afirma Libâneo (1987), as tendências liberais surgiram com a ascensão do capitalismo e conseqüente luta da burguesia pela valorização da liberdade e dos interesses individuais. Assim, essa tendência prioriza a preparação dos indivíduos para se

adaptarem aos valores e normas vigentes na sociedade, considerando suas aptidões individuais. Já a concepção de educação e escola como transformadora social é pressuposto das tendências pedagógicas progressistas que sustentam uma finalidade sócio-política e visam a uma análise crítica social.

O início do século XXI foi marcado pelo confronto entre essas duas concepções de educação. A conotação político-social e a promoção da competitividade são dois pólos que colocam questionamentos e trazem incertezas para os educadores, em geral.

Apesar deste confronto de posicionamentos que desperta discussões entre muitos teóricos, percebe-se que as tendências liberais e seus princípios voltados aos interesses individuais estão fortemente representados no pensamento do professor.

A transferência do papel da família enquanto instituição primeira de educação para a escola apareceu com $f(n)$ 32 no conjunto das entrevistas e estão exemplificadas nos relatos como se vê:

“Só que hoje em dia eu não sei, muitos pais eles estão querendo deixar tudo por conta da escola, da educação e do professor. Não colocam muitas regras, educação, entendeu? E deixa para a escola fazer isso” (Participante I).

“Não é, lógico que você vai educar uma criança, mas isso já vem de casa, toda uma bagagem de educação de base, vem de casa não é a escola que tem que dar. Agora também, eu acho que é válido ajudar os jovens já que família não está fazendo esse papel, esse é o problema” (Participante IV).

Esses dados corroboram a afirmação de Sarmiento (2002) de que nos últimos trinta anos tem-se observado uma crise na instituição familiar, o que repercute cada vez mais no fato da família de modo progressivo e significativo ter diminuído, sua função de instância primeira de socialização e atribuído essa função aos setores públicos.

Essa transferência de função tem sido citada por diversos professores como um agravante para que a escola exerça seu verdadeiro papel. Mas esta situação não pode ser apenas compreendida como resultante de uma crise na instituição familiar, mas também como resultante de um processo mais amplo iniciado na modernidade no qual educação passou a significar educação escolar, confiada à especialista.

Sem estabelecer os limites da atuação destas instituições, estas ficam à margem de significações especulativas de toda uma sociedade. Serão demonstrados, conforme a tabela 2, como o professor entrevistado nesta pesquisa entende seu papel.

Tabela 2. Papel do professor.

Representações	<i>f(n)</i>
Transmissor de conhecimento	19
Educador - educando	6
Auxiliar do desenvolvimento	5
Mediador de conhecimento	2
Totais	32

Quanto ao papel do professor, novamente prevalece o posicionamento referente à transmissão de conhecimento, que conforme Libâneo (1987) afirma, é pressuposto da tendência liberal tradicional. Este posicionamento é exemplificado nos comentários:

“Você vai passar o que você tem que passar naquele dia” (Participante II).

“Você tem que ter consciência disso tem que ter um objetivo, saber o que eu quero para aquela sala, o que eu quero ensinar, passar, transmitir” (Participante III).

Outra tendência liberal que foi identificada nesta categoria diz respeito ao papel do professor como um auxiliar do desenvolvimento.

As tendências progressistas e, mais especificamente, a tendência progressista libertadora é identificada por esta categoria no posicionamento do professor como um educador - educando, um professor que ensina e aprende com seu aluno, conforme exibido na fala:

“O professor é aquele que ao mesmo tempo ensina, também aprende com seus alunos. A gente ensina e aprende com eles, este é o verdadeiro mestre né” (Participante I).

Também foi identificada a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, a qual entende o papel do professor como um *“mediador da aprendizagem”*.

Pode ser observada ainda com $f(n)$ 15, a presença de uma visão idealizada ou salvadora sobre o papel do professor, exemplificada no comentário:

“É um dom né, ser mestre é um dom né, uma vocação[...]. Porque na verdade o professor ele é tudo né, ele é professor, ele é enfermeiro, é psicólogo” (Participante I).

O Brasil enquanto país que apresenta exclusão social, altos índices de pobreza e baixos níveis de escolaridade, tem suas práticas político-educativas questionadas enquanto construtora da cidadania e democracia. Ao mesmo tempo, numa realidade competitiva com altos índices de desemprego, a educação voltada para o conhecimento formal é reconhecida cada vez mais como um capital de sobrevivência.

Os dados obtidos referentes ao tipo de conhecimento que deve permear o universo escolar, na visão dos professores entrevistados, revelaram a prevalência do conhecimento formal com $f(n)$ 58 sobre o conhecimento social com apenas $f(n)$ 25. Observa-se, assim, a forte presença

da representação do conhecimento formal no pensamento que permeia o universo escolar, como se pode verificar nos relatos:

“Conhecimento formal, eu cheguei num ponto que eu acho que a escola tem que realmente ensinar mesmo conhecimento formal” (Participante III).

“[...] no meu caso na minha sala é alfabetização né, estou buscando isso, trabalho em cima disso, é a preocupação nossa é alfabetizar. É a cobrança nossa é a alfabetização. A primeira série é ela estar lendo e escrevendo, produzindo texto” (Participante II).

Gadotti (2000) afirma que este capital deve ser disponibilizado a todos e que é justamente nesta disponibilização que está presente a cidadania capaz de governar as influências sociais do desenvolvimento econômico e o mercado.

Foi possível observar uma insegurança e inquietação por parte dos participantes em expressar seu entendimento sobre o papel da educação, da escola e de si como professor. Constantemente foi solicitado por parte do participante, uma aprovação do entrevistador e muitas vezes os participantes relatavam sua dificuldade em abordar este assunto.

Constantes contradições estiveram presentes e foram inclusive percebidas pelos participantes que confessaram ter dificuldades em delimitar sua atuação, principalmente junto à família. Foi ressaltado por alguns participantes a necessidade de se estabelecer critérios mais específicos para definir o que seria papel da escola e do professor.

O entendimento que o professor tem de seu papel pode influenciar a maneira como este se relaciona dentro do contexto escolar. Na tabela 3, serão explicitados os dados que dizem respeito ao relacionamento professor-aluno, segundo esta pesquisa.

Tabela 3. Relação professor - aluno.

Representações	<i>f(n)</i>
Baseada na amizade	12
Dirigida aos aspectos psicológicos	10
Baseada na autoridade	9
Dirigida ao avanço da aprendizagem	3
Totais	34

Prevaleceu, segundo os dados fornecidos pela tabela, o posicionamento favorável a uma relação de amizade, como está explícito no comentário:

“Eu acho que o aluno, o professor tem que ser amigo do aluno, mas dentro de um limite tem que saber, que ele é professor e que ele é aluno, mas tem que saber que pode contar com aquele professor para questões pedagógicas, mas também para uma intimidade, para resolver um problema” (Participante IV).

O posicionamento sobre o relacionamento professor-aluno dirigido aos aspectos psicológicos também foi identificado. Este é pressuposto da tendência renovada não-diretiva que, conforme afirma Libâneo (1987), visa à formação da personalidade do aluno através de experiências significativas e pela garantia de um relacionamento pessoal e autêntico, de forma que o professor ausenta-se como forma de respeito e aceitação plena do aluno. Esta questão é exemplificada conforme exibido na fala:

“Se eu fosse ali brigar com ele, eu acho que seria mais difícil, eu ia complicar a situação para o lado dele porque se ele fez aquilo ele precisava de ajuda psicológica, eu compreendia bem esse aluno” (Participante II).

A questão da autoridade esteve presente em quase todas entrevistas e está exemplificada como se vê nos depoimentos:

“Antigamente a professora falava, a gente ficava quietinho e hoje você fala aqui entra por um ouvido sai pelo outro, não tem respeito né, acabou o respeito. Geralmente, os alunos não têm mais respeito e antigamente a professora para gente, nossa era como se fosse uma princesa nossa tinha um respeito assim. Ainda quando eu fui pegar o meu diploma, nossa eu tremia, eu tremia” (Participante I).

“[...] a criança tem muito direito e não tem dever [...] professor tinha mais autoridade e o aluno tinha mais respeito pelo professor” (Participante II).

Pode-se identificar, também, o posicionamento sobre o relacionamento professor-aluno dirigido ao avanço da aprendizagem, pressuposto da tendência liberal renovada progressista.

“Quando eu chamo atenção do aluno é para ele avançar no aprendizado, não fico comparando[...]” (Participante IV).

Sem ter claras as delimitações de sua atuação, o que podemos observar é que constantemente se assume uma postura idealizadora de tal, na qual o professor supre diversas áreas do saber como médica, psicológica, assistência social e supre a própria ação familiar.

Observa-se também, uma contradição visto que no mesmo pensamento foi identificada a tendência liberal tradicional baseada na autoridade do professor e, portanto, numa relação assimétrica e foi identificada a tendência progressista libertadora baseada na relação de autonomia do aluno e, portanto, numa relação de simetria.

Foi possível perceber ainda que há uma indignação por parte dos professores em relação à atual forma de interação do aluno com o professor. A falta de respeito deste e a indisciplina

foram constantemente mencionadas e tiveram sua causa associada à falta de colaboração da família e a desvalorização que o profissional docente tem no cenário brasileiro. Um ar nostálgico em relação à antiga situação do professor que era valorizado e tratado em especial esteve presente em quase todas entrevistas.

Até então, houve uma preocupação com os posicionamentos que os entrevistados assumem diante da finalidade de sua atuação. Agora, porém, se discutirá aos posicionamentos que os entrevistados possuem em relação a sua prática educativa.

Tabela 4. Conteúdo programático e método de ensino

Representações	<i>f(n)</i>
Baseados em disciplinas e na exposição verbal.	23
Baseados na lei, nas diretrizes e na tecnologia.	22
Baseados nos interesses do aluno e na experiência.	13
Baseados mais nos processos mentais	1
Totais	59

Prevalece o posicionamento favorável ao conteúdo baseado em disciplinas. Esse posicionamento é pressuposto da tendência liberal tradicional que, segundo Libâneo (1987), considera como conteúdo os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e transmitidos aos alunos como verdades.

Essa tendência liberal posiciona-se favorável à utilização da exposição verbal da matéria e/ou demonstração como método de ensino. Estes posicionamentos são exemplificados nas falas:

“Eu tenho que ensinar os conteúdos, matemática, português, história”
(Participante II).

“Ah, dentro da sala a preparação da aula, a rotina da lousa e o giz”
(Participante II).

O posicionamento favorável aos conteúdos baseados nas leis e diretrizes e nos métodos de ensino baseado na tecnologia também foi identificado nesta categoria com prevalência considerável. Esse posicionamento aproxima-se da tendência liberal tecnicista, visto que, conforme afirma Libâneo (1987), na tendência liberal tecnicista são considerados conteúdos de ensino, as informações, princípios científicos e leis estabelecidas e ordenadas numa seqüência lógica e psicológica por especialistas, observáveis ou mensuráveis e sistematizados. Exemplos representantes deste posicionamento podem ser identificados nos relatos:

“Ensinar o que está na lei, nos parâmetros, nas diretrizes. Geralmente pega pelos PCN [...]” (Participante III).

“Eu colocaria computadores né, para os alunos, para informatização”
(Participante III).

“Nessa sala teria que ter ali um laboratório[...] com todos os instrumentos possíveis de tecnologia na escola, para eles poderem observar melhor”
(Participante I).

Com menor freqüência, o posicionamento favorável ao conteúdo estabelecido de acordo com os interesses dos alunos e ao método de ensino baseado nas experiências, foi demonstrado pelos dados. Identifica-se com isso, a tendência liberal renovada progressista, na qual a idéia de aprender fazendo está presente de forma que se valorizam as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de soluções de problemas. Esse posicionamento é demonstrado como se vê no relato:

“Tudo assim para ela ver na experiência. Olha, eu acho que para a gente aprender mesmo, tem que ter prática mesmo [...] Porque o mundo está ai globalizado e enfim, ai vem para a escola e por mais que a gente ainda esteja passando, é lousa e giz, ai para esse aluno que tem computador e toda

a informação, muitas vezes ele vem para a escola e acha desinteressante. Se fosse dessa forma que eu estou falando ia ser mais lucrativo, interessante para criança, nem tanto desgastante. Porque você vê aqui a criança senta aqui para fazer atividade, a criança ela entra e fica aqui a aula inteira sentada! A criança é pequena ainda estressa, às vezes cansa, eu mesmo. Essa sala aqui, eu não concordo com esta sala” (Participante I).

Com menor frequência, foi identificada a tendência liberal renovada não-diretiva que, segundo Libâneo (1987), enfatiza os processos de desenvolvimento das relações e comunicação, visando facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos. Pode-se exemplificar este pensamento com o comentário:

“Estar possibilitando meios para que ele investigue, que ele vá pesquise, porque esse aprendizado vai ter mais significado do que eu dar o conteúdo pronto para ele” (Participante IV).

Observa-se uma necessidade por parte dos participantes em relatar o seu descontentamento com a sua prática de ensino. Apesar de ter sido revelada como a prática mais presente, a exposição verbal do conteúdo foi constantemente criticada. Porém, a disposição para modificar esta tendência não esteve presente, o que revela um certo conformismo.

Percebe-se que independente do tipo de tendência que serve de base para o estabelecimento dos conteúdos e métodos a serem utilizados, todos os posicionamentos estão dirigidos para a tendência pedagógica liberal.

Apesar de não prevalecer o posicionamento favorável aos métodos de ensino baseados nos interesses dos alunos, prevaleceu o posicionamento favorável à aprendizagem motivada pelo interesse do aluno, como é possível observar na tabela 5.

Tabela 5. Aprendizagem.

Representações	<i>f(n)</i>
Motivada pelo interesse do aluno e baseada na organização de estímulos.	19
Modificação do desempenho.	9
Totais	28

A aprendizagem motivada pelo interesse do aluno e baseada na organização de condições estimuladoras apresentou maior prevalência e é um dos pressupostos da aprendizagem na tendência liberal renovada progressista que, segundo Libâneo (1987), entende a aprendizagem como dependente do ambiente que age como meio estimulador e das disposições internas e interesses do aluno. Esse pensamento está exemplificado nos relatos:

“Estímulo, estímulo, força de vontade, o aluno ter vontade de aprender, ele saber que aquilo vai ser útil para ele, que é fundamental ele saber a utilidade, para quê que ele está aprendendo aquilo” (Participante III).

“Assim se ele vem para escola e não tem, não tem, não tem objetivo, esse aprendizado não vai ocorrer, não adianta você ficar lá na frente fazendo mil e uma coisas, se, mas ele tem que querer aprender” (Participante IV).

Já a aprendizagem como modificação do desempenho é, segundo Libâneo (1987), pressuposto da tendência liberal tradicional que entende o ensino como uma progressão lógica que a criança tem que assimilar através de um esforço próprio de repetição de exercícios sistemáticos, recapitulação da matéria e memorização.

Discorrer sobre a aprendizagem foi outro desafio para os participantes que muitas vezes se confessaram ignorantes no assunto. O processo de aquisição de aprendizagem para muitos

ainda ocorre como um estalo, sendo desconhecidos os fatores que influenciam a aprendizagem do aluno.

Contudo, percebe-se que, em meio a contradições e divergências, as tendências pedagógicas podem ser identificadas no pensamento e na ação do professor.

As tendências pedagógicas, por serem construídas a partir de condicionantes sócio-políticos e serem partilhadas por um grupo em específico, podem ser identificadas como representações, visto que, conforme Jodelet (2001, p.22) afirma, “uma representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático”.

Apesar de alguns posicionamentos no que diz respeito à finalidade da educação e da atuação do professor sofrerem influências das tendências progressistas, identifica-se a forte representação das tendências liberais. Assim, as tendências liberais decorrentes da ordem política e econômica vigente estão cristalizadas no pensamento do professor e influenciam suas concepções e ações.

Dentre as tendências liberais, observa-se neste caso a forte representação do pensamento constituinte da tendência liberal tradicional superando as inovações das tendências liberais renovadas.

4.2. Deficiência

No decorrer do processo histórico da deficiência, diferentes concepções foram incorporadas ao saber do senso comum, assim a deficiência foi compreendida de várias maneiras e atitudes sociais foram construídas e modificadas em relação à mesma. Estão descritos na tabela 6, os dados referentes às concepções de deficiência encontradas no conjunto das entrevistas.

Tabela 6. Concepção de deficiência.

Representações	<i>f(n)</i>
Biológica, médica ou naturalista	28
Biológica considerando aspectos sociais	10
Mística	2
Totais	40

Prevaleceu o posicionamento favorável à concepção biológica ou naturalista da deficiência, como se vê na fala:

“[...] você que nasceu perfeita se por um motivo da vida você fica deficiente, por motivo de doença, acidente e você perde uma parte de seu corpo. Provavelmente, vai ser muito mais difícil você tem que conviver com essa deficiência, e saber e lidar com ela para o resto da sua vida né?”
(Participante IV).

A concepção biológica da deficiência considera a pessoa com deficiência como um ser que possui um impedimento biológico permanente. Neste modelo, as pessoas são definidas com base no desenvolvimento normal humano, em sua condição diagnóstica e de acordo com seu impedimento. Essa concepção que teve sua expressão máxima no século XVIII e XIX quando serviu de base para as propostas educativas da época, entende então, a questão da deficiência sob a visão médica.

Os dados referentes à visão médica da deficiência demonstraram que a deficiência foi definida como um problema individual com $f(n)$ 15, definida como uma doença com $f(n)$ 10 e como uma limitação com $f(n)$ 5 .

KASSAR (2000) já havia afirmado que, no contexto de crenças nas habilidades naturais, o indivíduo é responsabilizado por seu desenvolvimento, prevalecendo a idéia da deficiência

como um problema individual/familiar, de não adaptação/adequação da pessoa com deficiência à sociedade. As falas a seguir corroboram esta afirmação.

“Eu expliquei que ele não anda porque ele tinha uma dificuldade, mas que ele estava aqui e nós tínhamos que respeitá-lo porque ele era uma criança como a gente né, como vocês” (Participante I).

“Eu tenho esse problema” (Participante II).

“[...] porque ele tem um problema” (Participante III).

Evidencia-se aqui a representação da deficiência como um problema individual, presente no imaginário dos professores. O problema é simbolizado em um dos casos pelo fato de o aluno apresentar uma condição de restrição à marcha.

Para Amaral e Coelho (2004, essa concepção, ao se basear no modelo médico, associa-se ao critério classificatório de normalidade, que se baseia na dicotomia normal/anormal, doença/saúde, certo/errado, e como se vê no comentário:

“Não dá para definir né, porque tem umas que você vê está ali, mas têm outras que você não vê, eles falam que às vezes parece que é tão certinha! Aí você vai vê não dá para definir, tem deficiência que você está vendo e outras você não vê” (Participante II).

Foi identificada através dos dados, tendência a uma concepção biológica da deficiência que assume seus aspectos sociais, porém, a concepção social propriamente dita não foi identificada.

Ressalta-se que a concepção social da deficiência pode até assumir que há uma perda de estrutura ou função que leva a uma incapacidade, mas sempre irá considerar a sociedade como responsável pela sua construção, enquanto que a concepção biológica pode até assumir que a sociedade deve dirigir seus olhares para a questão da deficiência e tentar minimizar os prejuízos que a deficiência traz para o indivíduo enquanto ser social, mas sempre irá considerar a questão da deficiência como um problema individual de adaptação ou não ao meio. É justamente neste aspecto que divergem profundamente essas concepções.

O comentário seguinte exemplifica o pensamento constituído por essa concepção biológica da deficiência que assume aspectos sociais.

“Eu acho que a deficiência muitas vezes está na pessoa também, porque é um preconceito, uma discriminação das pessoas para as pessoas com deficiência. Deficiente não pode isso, não pode aquilo, lógico que tem as suas limitações, mas vamos dar oportunidade para esse deficiente estar trabalhando, de ter algum tipo de trabalho que ele possa estar fazendo” (Participante IV).

A concepção mística, ainda que com prevalência pequena, também foi identificada através dos dados e como se vê demonstrado na fala:

“Misericórdia, está firmado em nome de Jesus. Ai eu não vou responder essa pergunta não, sabe porque? Há poder nas palavras e eu vigio muito o quê eu falo, nossa não dá” (Participante I).

O imaginário social foi, durante toda história da deficiência, povoado por crenças e mitos que refletem a dificuldade que as pessoas têm de reconhecê-la. O encontro com a deficiência, geralmente, por gerar tensões e ansiedade, desperta conteúdos emocionais como a dissimulação, atenuação, compensação, paralisação, alienação, negação, resistência, ruptura ou acolhida e busca de alternativas para a convivência com a diferença.

Na tabela 7, estão os dados referentes a esse encontro com a deficiência na perspectiva dos entrevistados.

Tabela 7. Confronto inicial com a deficiência.

Representações	<i>f(n)</i>
Associado ao sentimento de desespero	11
Associado ao sentimento de medo	11
Associado ao sentimento de apavoramento	4
Associado ao sentimento de preocupação	4
Associado ao sentimento de choro	4
Associado ao sentimento de angústia	4
Associado ao sentimento de trauma	3
Totais	41

Os dados evidenciam um confronto inicial com a deficiência despertando conteúdos emocionais negativos que revelam os mecanismos de reação e atitude de não-aceitação diante do desconhecido, como está explícito nos comentários:

“Quando falou para mim você vai ter um aluno cadeirante né, pensei meu Deus eu não tinha tido ainda um aluno, eu fiquei ai Jesus, eu fiquei no desespero, ai cadeirante e com deficiência mental né, eu fiquei arrasada, achei assim com tanta sala porque a minha, eu tive medo, muito medo, em pânico” (Participante II).

“O do ano passado também, era o coitado não sei, sei, sei e eu falei ‘você vai, você sabe’ e deu certo, deu certo assim não é fácil, mas foi menos traumatizante” (Participante III).

“No começo quando eu fiquei sabendo que... Quando eu fiquei sabendo que eu ia ter um aluno deficiente eu fiquei desesperada. [...] Muito, eu fiquei com

muito (pausa). Muito apavorada no começo [...] Quando eu recebi essa criança eu olhei para ela assim, eu por dentro até chorei, porque eu não estava preparada emocionalmente” (Participante I).

Observa-se que na esfera psico-afetiva, a atitude de dó e piedade expressam aqui o preconceito presente no imaginário social. Foi relatada também uma associação entre o medo e a condição estigmatizada do aluno no contexto escolar, conforme se pode observar no relato que segue abaixo.

“Todo mundo que eu conversava falava: ‘ai pelo amor de Deus aquele menino é assim, assim e assado’. Ai, eu fiquei desesperada porque todo mundo só via o lado que era errado, o negativo” (Participante II).

Percebe-se aqui os conceitos de Moscovici (1978) e Jodelet (2001) que dizem respeito aos processos que constituem as Representações Sociais, ou seja, a objetivação e a ancoragem de forma que o desespero aqui mencionado é decorrente de uma situação de rejeição no ambiente escolar, fundamentada em estereótipos e discriminação. Os sentimentos foram projetados de acordo com a aceitação do outro.

Goffman (1982) relatou que, enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros. Com isso, considera-se esta pessoa uma criatura incomum e a reduz-se enquanto pessoa. Isso se constituiria num estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande.

Segundo ainda este autor, o encontro visual entre a pessoa com deficiência e o "outro" é muito importante, já que é na relação de alteridade, basicamente, que se estabelece a identidade dos indivíduos.

De acordo com os dados referentes à experiência de convivência com um aluno com deficiência em sua sala de aula foi possível observar que com $f(n)$ 15 identificou-se a associação desta a sentimentos negativos como frustração ou trauma e com $f(n)$ 6 identificou-se a associação desta a sentimentos positivos como gratificação ou crescimento pessoal.

Sentimentos contraditórios e imagens múltiplas foram identificadas aqui. A imagem negativa da deficiência foi sendo substituída pelos sentimentos de aceitação e crescimento pessoal, com o passar do tempo e uma convivência positiva. Porém, esta imagem negativa da deficiência também foi identificada como enraizada associando-se ao sentimento de frustração e trauma.

Foi observada uma resistência por parte de alguns participantes em abordar a questão da deficiência, no entanto a sua conceituação foi rapidamente explicitada por estes. Percebe-se que falar sobre deficiência mobiliza diversos conteúdos emocionais e remete a uma condição vulnerável, tanto que se torna preciso rapidamente estabelecer uma definição para a mesma na tentativa de diferenciar-se desta.

Contudo, observa-se, a partir das entrevistas, que no pensamento comum está fortemente representada a concepção biológica, naturalista ou médica da deficiência, a qual responsabiliza a própria pessoa com deficiência pela existência da mesma. Esta se apresentou fortemente associada a uma imagem negativa, provavelmente repleta de estereótipos presentes no imaginário social.

Porém, deve-se considerar a existência de uma tendência que propõe mudanças na representação da deficiência no imaginário dos professores, tendência esta que considera os aspectos sociais implicados na deficiência, mas que ainda se fundamenta em uma concepção biológica.

4.3. Ensino do aluno com deficiência

As concepções a respeito da deficiência e manifestações da sociedade perante a mesma podem influenciar as políticas escolares e as práticas educativas dirigidas a estas pessoas. Assim, durante muito tempo em que se vigorava a concepção mística da deficiência nenhuma prática escolar foi dirigida à educação dessas pessoas e com a ascensão da concepção biológica da deficiência as práticas educativas ocorrem em instituições especializadas nos

tipos de deficiência e/ou nas salas especiais. Com o surgimento da concepção social da deficiência, novas propostas educacionais foram formuladas destacando-se a proposta de integração parcial conhecida como *mainstreaming* e a proposta de integração total conhecida como inclusão.

Na tabela 8, estão os dados desta pesquisa referentes ao posicionamento do professor em relação ao tipo de ensino.

Tabela 8. Tipo de ensino.

Representações	<i>f(n)</i>
Integração parcial ou <i>mainstreaming</i>	38
Em instituições especializadas	11
Integração total ou inclusão	7
Domiciliar	1
Totais	57

Prevaleceu o ensino conhecido como integração parcial que se destina apenas aos alunos com deficiências que conseguem se adaptar às condições escolares. São exemplos deste pensamento constituído, os relatos:

“Olha, essas crianças que comprometem, comprometem o físico com posição é complicado, muito complicado. [...] Não, não tem condições. Eu creio que fazer isso aí é expor a criança ao ridículo, é pior ainda” (Participante I).

“Eu acho que não são todas porque assim o sofrimento que elas passam na escola é muito maior que os benefícios” (Participante III).

“Depende né, da deficiência dele né, porque a inclusão eu acho que é necessária, mas até que certo ponto, né? Se eu tivesse um filho dependendo da deficiência eu colocaria, eu colocaria, eu colocaria dependendo da deficiência” (Participante IV).

Dados ainda referentes à representação do ensino ao aluno com deficiência baseados no tipo integração parcial ou *mainstreaming* revelaram que a justificativa para o ensino tipo *mainstreaming* emerge com $f(n)$ 11 com base nas condições individuais do aluno, foi justificada com $f(n)$ 6 com base nas condições da escola, e foi justificada com base na rejeição no ambiente escolar com $f(n)$ 1. Observa-se que a representação que os professores constroem em relação ao ensino do aluno com deficiência “tende” para a condição humana deste, acentuando-se suas características negativas.

O professorado itinerante deste estudo relatou que o que está ocorrendo é a integração parcial, principalmente nos casos mais severos, por considerar que algumas mudanças no ensino ainda se fazem necessárias, assim como a arrecadação de recursos que possibilitem atender às necessidades desta clientela. Ressaltaram, no entanto, que o processo de inclusão tem -se ampliado, mas que atender a todos se constitui ainda um desafio.

A integração parcial ou *mainstreaming*, apesar de estar relacionada à concepção social da deficiência, é muito questionada, pois para muitos autores posiciona-se como uma visão “disfarçada” da concepção biológica, visto que assume o ensino do aluno com deficiência na rede regular como dependente de sua adaptação ao meio.

Com a concepção biológica da deficiência surge o ensino em instituições especializadas. A justificativa para o ensino em instituições especializadas se baseou nas melhores condições materiais e estruturais destas instituições com $f(n)$ 3, na formação profissional com $f(n)$ 2, e pela presença de equipe especializada também com $f(n)$ 2, como está demonstrado nas falas:

“A escola que é só para deficiente é mais rica, tem mais materiais, subsídios, materiais” (Participante I).

“[...] lá na APAE são quatro, cinco salas e uma pessoa que tem uma formação cada um numa área, é bem melhor” (Participante VII).

E quanto à proposta de integração total ou inclusão escolar que surgiu com a concepção social da deficiência, a justificativa para a inclusão escolar esteve baseada no cumprimento da lei, conforme exibido na fala:

“Ah pela LDB né... Tem que estar participando (pausa) eu acho que pode (pausa). Já que tem a inclusão. Tem que ir né, toda criança tem que ir né” (Participante II).

Observa-se que inicialmente os participantes se posicionavam favoráveis à inclusão escolar, aderindo ao politicamente correto. Porém, no decorrer da entrevista se demonstravam absolutamente favoráveis à integração parcial, criticando o processo de inclusão.

Quanto à finalidade do ensino para o aluno com deficiência, os dados estão compreendidos na tabela 9 que segue abaixo.

Tabela 9. Finalidade do ensino para o aluno com deficiência.

Representações	<i>f(n)</i>
Com base no desenvolvimento social	43
Com base no desenvolvimento formal	13
Com base em valores religiosos e místicos	2
Totais	58

Prevaleceu o posicionamento favorável ao ensino do aluno com deficiência com base no desenvolvimento social deste aluno. A associação entre o ensino do aluno com deficiência e o desenvolvimento social vai ao encontro da proposta educacional conhecida como integração total ou inclusão escolar. Este posicionamento está representado nos comentários:

“Ela tem que se socializar, viver na sociedade, participar” (Participante I).

“Eu levaria para ele estar convivendo, estar aprendendo. A igualdade, a autonomia eu acho que isso o que busca é isso igualdade, autonomia. Aceitação pela sociedade, porque a partir da escola, a sociedade que de repente olhava dum jeito começa a, olhar diferente, ai percebe a criança ali dentro do contexto escolar e começa a ver com outros olhos né” (Participante II).

Pode-se observar uma forte reivindicação quanto aos direitos sociais deste aluno de participar, conviver e ser aceito pela sociedade. Com frequência consideravelmente menor, foi identificado também um posicionamento favorável ao desenvolvimento formal deste aluno explícito através da fala:

“Para ela poder ler um cartaz, ler uma placa de ônibus porque eu não sei é difícil isto” (Participante VIII).

De acordo com Bruno (1999), o cristianismo através da valorização da pessoa humana pregou sentimentos de piedade, compaixão e caridade em relação à pessoa com deficiência. Esse sentimento deu origem a práticas de assistencialismo baseadas na caridade.

Foi identificado um posicionamento favorável ao ensino do aluno com deficiência com base em valores religiosos como se observa na tabela 9 e no relato:

“Porque se vou ficar de braços cruzados não pode, tem que ter amor no que você faz né, acreditar e colocar Deus e a boa vontade porque o que eu falei porque assim, eu com essa aluna eu falo para você eu sou professora dela, mas eu me sinto assim como uma missão, eu acho assim se eu consegui fazer esse trabalho foi porque eu coloquei amor, porque eu quis que a pessoa não

a aluna, a pessoa tenha condições de quando ela estiver adulta que ela consiga levar a vida dela” (Participante IV).

A escolha por um tipo de desenvolvimento social ou formal que justifique a prática educativa pode estar associada à própria concepção a respeito da aprendizagem do aluno. A aprendizagem formal do aluno com deficiência constitui-se num entrave para as propostas de integração e exige reestruturações em todas as áreas relacionadas com a prática do ensino.

Tabela 10. Aprendizagem do aluno com deficiência.

Representações	$f(n)$
Definida como limitada	15
Definida como lenta	13
Definida como diferenciada	6
Totais	34

A fala a seguir é uma representação do pensamento constituído a respeito da aprendizagem do aluno com deficiência. Observa-se uma tentativa em ancorar o seu pensamento com base no conhecimento científico.

“Gente tem uns alunos que a gente sabe que ele só vai aprender mais para frente e vai passando, passando e vai chegar uma hora que vai, mais eu não sei como eu estou te falando eu não sou uma especialista então, não sei até que ponto ele vai, até que ponto se estaciona” (Participante III).

Percebe-se que, para identificá-las como lenta e limitada, foi considerada na definição da aprendizagem a aquisição de conhecimento formal, apesar do ensino ter sido justificado com base no desenvolvimento social.

Na avaliação do professor em relação ao desempenho do aluno, os dados revelaram a prevalência da aprendizagem de conteúdos sociais com $f(n)$ 15 sobre a aprendizagem de conteúdos formais que apareceu com $f(n)$ 4. Apesar disto, estes foram associados aos posicionamentos de descrença em relação à aprendizagem do conhecimento formal, como estão demonstrados nas falas:

“No meu caso eu tenho aluno que eu nem vou exigir que ele aprenda mais do que ele pode aprender, tem a capacidade de, é não seria a capacidade porque capacidade todo mundo tem né! Mas assim a aprendizagem dele não vai muito longe, é mais devagar, muito lenta” (Participante II).

“Eu dou para ele atividades que eu dou para o resto da sala e dou também atividade diversificada para ele. Só que assim quando eu dou atividade igual da sala eu já nem, eu sei que ele não vai me devolver como me devolve o resto da sala. Agora quando eu dou atividade própria para ele, ele já me devolve feito né, ele consegue fazer” (Participante II).

Contudo, percebe-se que a justificativa do ensino com base no seu desenvolvimento social e a avaliação do desempenho do aluno com base na aprendizagem de conteúdos sociais, não refletem uma conscientização para a prática de um ensino dirigido a uma postura crítico-social progressista nem tão pouco refletem o objetivo da proposta de inclusão escolar, mas nos revelam um imaginário repleto de preconceitos, estereótipos e discriminação em relação às possibilidades de aprendizado formal destes alunos.

Esses dados são favoráveis à Declaração de Salamanca (1994) e a diversos autores que enfatizam a necessidade de uma reestruturação quanto à aprendizagem e à forma de avaliação da aprendizagem nas escolas.

Em seguida serão apresentados os dados deste estudo referentes à atuação pedagógica do professor em relação ao aluno com deficiência incluído em sua sala de aula, conforme a tabela 11.

Tabela 11. Atuação pedagógica.

Representações	f(n)
Associada ao conteúdo diferenciado	10
Associada à metodologia diferenciada	10
Associada à adaptação de materiais	9
Associada ao atendimento individualizado	4
Totais	33

Os dados demonstram a prevalência de uma atuação pedagógica associada a um conteúdo diferenciado, como está explícito no comentário:

“Ciências, história e geografia é tudo junto porque ele entende, a gente discute junto. Agora matemática e português não é diferente, sim o conteúdo é diferente, mas dentro do tema que eles estão estudando” (Participante III).

Os dados demonstram, ainda, uma prevalência por um posicionamento favorável a uma metodologia diferenciada, como se pode observar na tabela 11 e no comentário:

“Vai ter que buscar caminhos para vencer a dificuldade. [...] olha o conteúdo é o mesmo, as atividades às vezes são diferentes. Se bem que ele não aceita fazer atividades diferentes do pessoal, ele fica de olho no que estão fazendo” (Participante I).

Mantoan (1998b) acredita que a educação inclusiva exige a criação de alternativas metodológicas que proporcione experiências de escolarização adaptadas às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo, a fim de minimizar ou eliminar as inaptações escolares dos alunos. Essa adaptação metodológica não implica, no entanto, em privilegiar a idade mental no desenvolvimento de habilidades, pois isto ao

contradizer com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, gera uma perda na significação da aprendizagem, na auto-estima e imagem social.

Contrariamente aos dados obtidos, o professorado itinerante nos revelou, que no último semestre de 2005, tiveram acesso a novos direcionamentos os quais enfatizavam que os objetivos, conteúdos e as atividades não deveriam ser adaptados, por se constituírem numa forma de discriminação e por se observar que estes alunos não queriam se sentir diferentes do resto da sala.

Alguns autores têm defendido, ainda, a idéia de que não se deve nem fazer alterações metodológicas. Essa postura nos remete ao campo ideológico de que não há diferenças e necessidades específicas para este aluno e coloca em risco a efetivação de uma proposta de inclusão eficiente.

Observa-se que tanto na categoria aprendizagem quanto na categoria atuação pedagógica, não foram identificados posicionamentos favoráveis à prática cooperativa, ao trabalho em grupo, posicionamentos estes que realmente fundamentam a proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência, pois é através destes que se pode alcançar a autonomia e a disposição para a participação. A autonomia e a disposição para a participação são os elementos em que se consiste a prática da cidadania e democracia.

Segundo os professores itinerantes, realmente na sala de aula o professor segue uma rotina mais estruturada dentro da educação tradicional, até porque este professor tem que cumprir com um programa de conteúdo. Mas na sala de recursos onde são realizados atendimentos individualizados, são trabalhados projetos de acordo com o interesse do aluno e é possível que este aluno sinta que participa de um contexto.

A proposta de inclusão escolar deve ser considerada como um processo subjetivo e inter-relacional, já que na pluralidade do espaço escolar, diversos alunos, por constituírem uma alteridade, são colocados como protótipos do imaginário que povoa as representações dos profissionais da escola.

A seguir serão demonstrados na tabela 12, os dados desta pesquisa referentes ao relacionamento do aluno com deficiência no ambiente escolar.

Tabela 12. Relacionamento do aluno com deficiência.

Representações	f(n)
Aceitação	6
Convívio Bom/ Tranquilo.	5
Solidariedade	4
Rejeição	3
Respeito	2
Participação	2
Agressividade	2
Preconceito	2
Interação	1
Totais	27

No meio escolar, os dados referentes ao relacionamento do aluno com deficiência, demonstraram que prevaleceu a relação baseada na aceitação sobre a rejeição. Porém, essa aceitação foi relacionada à aceitação do próprio professor e a sua prática de conscientização com os demais alunos a partir da identificação de atitudes de rejeição, como demonstram os relatos:

“Não, no começo não foi bem. As crianças não queriam sentar perto dele quando eles começaram a perceber, né? Porque quando começaram a ver que ele era diferente, não queriam sentar perto, não queriam ir pro recreio de mão dada com ele, não queriam ficar na fila com ele... É parece que. Ah! E parece que tinham até nojo dele, alguma coisa assim. De começo não. Foi mesmo de eu estar falando, conversando com eles que, e a partir da minha aceitação, eles começaram a aceitar, né? Hoje eles estão muito bem com eles” (Participante II).

“No começo eu tive que fazer um trabalho com as crianças, porque as crianças falavam assim: ‘ah professora, ele não fala, não conversa com a gente. Por que que ele não anda? Não fala?’ [...] Então assim, logo no começo era mais um menininho que de começo já se dava bem com ele e as

outras crianças querendo desprezar, mas aí eu fiz um trabalho legal com as crianças para que elas pudessem aceitá-lo, né? Porque é difícil para as crianças também” (Participante I).

Os conflitos revelados aqui demonstram uma tentativa de superação dos estereótipos da deficiência em relação ao desenvolvimento cognitivo-afetivo e motor presente no imaginário social. Apesar disto, a aceitação muitas vezes esteve associada a uma condição obrigatória, conforme exibido na fala:

“Eles existem, né? E estão na rede mesmo, então, assim eu estou mais preparada assim para aceitação mesmo de estar com ele” (Participante II).

Esses dados corroboram a afirmação de Jesus (2004) de que os discursos e ações dos professores tornam-se, assim, relevantes neste contexto, pois são estes que no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, através de suas práticas pedagógicas poderão construir o sentido da aquisição do conhecimento e a imagem do aluno com deficiência.

Batista e Enumo relatam que estudos realizados com estudantes rejeitados socialmente demonstraram que estes interagem diferentemente, com agressividade, rejeição e indiferença. Segundo os dados, houve um posicionamento favorável à interação dos alunos com deficiências e sua participação no ambiente escolar, como está exemplificado na fala:

“Na hora da roda, eu o tiro da cadeira e ponho no chão, aí as crianças brincam com ele, tem uma interação muito grande com ele” (Participante I).

Porém, observa-se que esta interação restringe-se ao momento de recreio, não fazendo parte do contexto de sala de aula. A agressividade também foi identificada como representação do pensamento do professor sobre o relacionamento do aluno com deficiência no ambiente escolar, como se pode verificar na fala:

“Ele se sente rejeitado porque a família não apóia. Aí, qualquer coisa que uma criança vai falar com ele, ele já leva para a provocação, ele agride, gera aquele problema de relacionamento na sala de aula” (Participante VIII).

O convívio e a troca interativa é uma das condições para o desenvolvimento de relações e de laços de sociabilidade, que constrói a identidade pessoal e social. Um estudo de Batista e Enumo (2004) sobre a interação de alunos com deficiências e alunos sem deficiências no ambiente escolar de ensino regular demonstrou que o processo de desenvolvimento das interações é semelhante aos demais quanto à estrutura, mas difere quanto ao ritmo e à forma de como os alunos com deficiências buscam e mantêm essa relação.

O posicionamento favorável à inclusão de crianças com deficiências no ensino regular, por implicar no convívio com a diversidade e possibilitar que sentimentos como reciprocidade e solidariedade façam parte do aprendizado deste e dos demais alunos, pode ser identificado no comentário:

“[...] Eu vejo assim esse lado que eu falei de solidariedade com as crianças, que eles ficam ajudando o coleginha e, e percebe que... Que a deficiência... Ela é deficiente, mas ela é igual a eles, ela só é cega, mas ela tem toda potencialidade” (Participante IV).

Foi identificado também um posicionamento favorável ao estabelecimento de uma relação de respeito, como se vê na fala:

“Algumas vezes, não esse ano, esse ano é tranquilo, mas nos outros anos tinham alguns alunos que falavam alguma coisa, aí eu chamava a atenção, falava alguma coisa que eles não sabiam e aí acabava isso. Olha, a desse ano é maravilhosa, nossa, é muito boa, todos respeitam, sabem lidar com ele” (Participante I).

Respeitar as diferenças individuais pressupõe uma relação de respeito mútuo e, de acordo com Piaget (1994), o respeito mútuo é um elemento central no processo de desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo. Segundo as entrevistas, houve uma constante negação em relação à existência de preconceito, negação esta associada com a postura do professor, conforme está exemplificado nos comentários:

“Então, é tranquilo esse negócio de preconceito, eu trabalhava com eles, levava textos sobre os tema, então, era tranquilo, a sala era tranquilo”
(Participante III).

“É ótimo, nossa, a sala trata ela super bem e foi assim desde o começo sempre, e eles não têm preconceito, eles aceitaram elas super bem”
(Participante IV).

A integração professor-aluno só ocorre quando há uma visão despida de preconceito, cabendo ao professor favorecer o contínuo desenvolvimento dos alunos com deficiências. Todos os alunos das classes regulares devem receber orientações sobre a questão da deficiência e as formas de convivência que respeitem as diferenças.

A tabela 13 retrata como os professores desta pesquisa estão significando a atual política de inclusão escolar do aluno com deficiência.

Tabela 13. Política pública de inclusão escolar.

Representações	$f(n)$
Associada ao sentimento de descrença	16
Associada à exclusão escolar	6
Associada à oportunidade para participar	3
Associada à ocupação de espaço social	2
Associada à ampliação do discurso	2
Totais	29

Ferreira (1998) entende que, o processo de inclusão, ao exigir que sistemas estaduais e municipais de ensino assumam uma parte significativa de alunos hoje inseridos nas instituições especializadas, necessita de políticas públicas adequadas.

Observa-se que se assume uma postura pessimista em relação à atual política. Em seguida, buscamos desvendar os obstáculos que impõem tal postura. Para tanto, recorreremos aos dados referentes à justificativa para o sentimento de descrença. Este sentimento foi justificado com base na falta de recursos com $f(n)$ 11, como se pode observar no comentário:

“Eu acho que devia começar assim pelo poder mesmo público a estar fazendo toda uma preparação para estar incluindo mesmo de verdade essa criança na escola. [...]” (Participante II).

Foi justificado ainda com base na falta de oportunidade para participação com $f(n)$ 3, conforme se pode exemplificar no relato:

“Não adianta você falar em inclusão e você pegar o aluno e ele fica no cantinho [...], não se envolve na sala, não está participando” (Participante VIII).

Este sentimento foi justificado com base na falta de cumprimento da lei com $f(n)$ 2, corroborando com a afirmação do autor Bueno (2001). Este posicionamento pode ser identificado na fala:

“Tem que melhorar de cumprir o que está na lei se começasse por aí eu acho, eu acho não eu tenho certeza que já ia encaminhar para muito melhor” (Participante II).

E foi justificado ainda com base no contexto amplo de inclusão que extrapola o contexto escolar com $f(n)$ 2, conforme se pode exemplificar no relato:

“Ela pode ser incluída num clube, numa igreja, num curso de dança, inclusão não é só escola. Se for olhar o estatuto da criança e do adolescente, porque inclusão não é só na escola não” (Participante II).

Essa visão mais contextualizada corrobora com Maciel (2000) ao considerar que a inclusão escolar apesar de importante, não resolve todos os problemas de marginalização dessas pessoas, já que o processo de exclusão antecede a escolarização, iniciando-se no nascimento ou no momento que se torna consciente a sua existência.

A atual proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular foi identificada como exclusão com base na falta de investimentos do governo, conforme exibido na fala:

“Tem que investir na criança deficiente, por exemplo, a criança DV teria que ter aquela maquininha para ela escrever e tem? Não tem, então, isso não é inclusão, é excluir entendeu o que eu quero dizer?” (Participante I).

A política de inclusão foi associada à oportunidade de participação, possibilidade de ocupação de espaço social e ampliação do discurso, pelo professorado itinerante que demonstrou visualizar uma perspectiva positiva em relação a esta política contrariamente a todos os demais professores da rede que assumiram um posicionamento negativo em relação a essa política.

A falta de recursos, que prevaleceu como justificativa para o sentimento de descrença, foi ainda identificada através dos dados referentes às necessidades para efetivação da proposta de inclusão escolar. Segundo estes dados, a necessidade de se investir em recursos humanos apareceu com $f(n)$ 37, e pode ser observado através do comentário:

“Estaria oferecendo capacitação para os professores, cozinheiros, para os diretores, os serventes, todo mundo que convive com a criança. Tem que ter um auxiliar, facilitaria muito porque teriam muito melhor atendimento, teria muito mais tempo para ela” (Participante II).

Ressalta-se, neste contexto, a preparação do professor para atuar diante da diversidade e pluralidade de atores que compõem o ambiente escolar. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a capacitação dos professores que já estão atuando e o treinamento pré-profissional aos estudantes de pedagogia, deveriam ser fornecidos assim como a orientação positiva frente à deficiência.

Apesar de existir a lei que assegure a preparação adequada dos professores essa questão ainda é muito questionada, pois muitos acreditam na difícil capacitação dos professores para integrar alunos que ainda não estão presentes no cotidiano escolar ou ainda que os cursos de formação não abordam o assunto de forma suficiente para tal preparação.

A capacitação profissional é ainda profundamente questionada por alguns autores que, assim como afirma a Mantoan (1998a), acreditam que a meta da capacitação profissional deveria ser a especialização do professor para atender a todos os alunos e não somente os alunos que possuem algum tipo de deficiência.

Observa-se uma queixa constante dos professores da rede em relação à existência de curso na área, sendo muitas vezes justificadas suas dificuldades no processo de inclusão baseando-se na falta de cursos.

No entanto, o professorado itinerante nos revelou que cursos especiais existem, como de Braille e libras, mas que as vagas não têm sido completadas e as desistências são constantes. Segundo estes professores, muitos não se interessam porque os cursos geralmente são ministrados à noite ou aos sábados.

A necessidade de investir em recursos materiais, físicos e financeiros também foi identificada de acordo com esses dados com $f(n)$ 25, corroborando com FERREIRA (1998a) quando este afirma que, para atender às necessidades dos alunos com deficiências e compor a escola que

garanta um ensino de qualidade e a sua participação neste ambiente, há necessidade de aquisição de recursos que possibilitem a reestruturação dos espaços físico-estruturais, materiais e mobiliários. Os relatos seguintes representam esse pensamento constituído.

“Mas na parte física não está havendo, apesar de passar na tv aquela propaganda [...] as escolas continuam do mesmo jeito, quando a 30, 40 anos atrás quando eu entrei e a inclusão não existia, não está tendo essa preparação não” (Participante III).

“Olha, a escola está no caminho para preparação, aqui não tem escada e foi realizado um banheiro só para os deficientes com todas as barras de segurança, mas tem muita escola que ainda tem, tem escada e não está preparada” (Participante I).

Além da necessidade em se investir em recursos adicionais para a efetivação da atual proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência, foi identificada, também, a necessidade da busca de apoio e o estabelecimento de parcerias entre professores, alunos, escolas e profissionais, com $f(n)$ 4 assim como preconiza a Declaração de Salamanca de 1994, e como se pode observar no comentário:

“Só o professor não vai resolver não, só o professor, porque se ele precisa de um fono do lado, de um psicopedagogo, os responsáveis, um psicólogo” (Participante III).

Com $f(n)$ 3 foi identificada a necessidade de mudanças curriculares. Araújo (2000) e Gadotti (2000) já haviam ressaltado a necessidade de mudanças curriculares. Segundo estes autores, com a democratização do ensino e com a proposta de construção de personalidades mais autônomas, deve-se buscar mudanças na estrutura curricular que até então, reforça o modelo de sociedade injusta e excludente, construir conhecimentos a partir do que faz e buscar sentido para o que faz. Este pensamento é exemplificado conforme exibido na fala:

“A preparação já tem que estar vindo desde lá, lá do magistério, mas eu não vejo esse tipo de mudança lá. Todo mundo está falando de inclusão e ninguém pensa em mudar o currículo, né? Porque essa formação eu não tive e, e do tempo que já mudou muita coisa e já sim, já isso é coisa certa a, a inclusão está aí, e porque não muda o sistema de universitário de formação do professor lá?” (Participante IV).

Santos (2002) ressalta ainda que por mais coeso que seja um grupo elaborador de uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e interesses na sua definição. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos com a colaboração de intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, eles apresentam inconstâncias e divergências que podem fazer com que professores reajam e resistam de suas propostas, cristalizando práticas tradicionais.

Também com $f(n)$ 3 foi identificada a necessidade de mudanças na avaliação, conforme exibido na fala:

“Na rede a avaliação é por conceito p, s, ns, aí entra na questão [...]. O professor tem que compreender que ele pode estar ns perante a sala, mas que ele perante s [...] o que ele conseguiu desenvolver. Eu acho que é isso, tem que mudar a avaliação” (Participante X).

Alguns benefícios da proposta de inclusão escolar foram identificados. Esta proposta foi associada, ainda, à benefícios para o próprio aluno com $f(n)$ 6, associada à benefícios para o governo com $f(n)$ 3, associada à benefícios para os demais alunos com $f(n)$ 2, associada à benefícios para todos também com $f(n)$ 2, associada à benefícios para família com $f(n)$ 1 e, associada à benefícios para o professor também com $f(n)$ 1, como está explicitado nos comentários:

“É mais para inglês ver, ‘o Brasil tem 100% de crianças incluídas’, não importa como, mas estão incluídas” (Participante II).

“Eu creio que a própria criança vai se beneficiar” (Participante IV).

“As outras crianças também se beneficiam com a interação dela, aprendem a ajudar, amizade, solidariedade”(Participante IX).

“Eu acho que a família, quem mais se beneficia é a família” (Participante VI).

Os autores Stainback e Stainback (1999) ressaltaram que a sociedade como um todo se beneficia com a proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência. Aos alunos com ou sem deficiências é possibilitado o aprendizado de habilidades acadêmicas, sociais e ocupacionais. Aos professores é proporcionada a oportunidade de planejar a vida escolar e conduzir a educação, melhorando suas habilidades. Por fim, a sociedade é beneficiada através do ensino do valor social da igualdade.

Observa-se uma resistência por parte dos participantes em aceitar a atual política de inclusão escolar desses alunos. Isto pode estar relacionado ao fato de estes não identificar esta proposta como uma proposta que os beneficiariam. O que se pode observar é que estes muitas vezes assumem uma postura vitimizada, como se observa na fala:

“Quando eu penso que querem acabar com a escola especial, eles não estão pensando em inclusão, eles estão querendo tirar o deles da reta porque inclui não significa colocar na sala de aula, mas que ela possa participar efetivamente. A gente se sente massacrado de tanta coisa que tem que fazer e não da conta e a responsabilidade cai, né?” (Participante VII).

Com base nos dados aqui apresentados a seguir, serão realizadas considerações finais apoiadas em reflexões da presente pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que, quanto ao objetivo geral de identificar as representações de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular e seus desdobramentos no ambiente escolar, houve a prevalência de uma representação descrente e desfavorável em relação à inclusão escolar desse aluno. Constatou-se, ainda, que as representações que permeiam o universo escolar podem comprometer a inclusão deste aluno neste ambiente.

Em relação à finalidade de sua atuação e ao seu papel como professor, o que se revelou compreende a forte presença de um pensamento que se aproxima das tendências liberais e mais especificamente da tendência liberal tradicional. Este pensamento arraigado no imaginário social visa à manutenção da estrutura político-social vigente e fundamenta seus pressupostos com base no desenvolvimento individual.

Prosseguindo a análise, adentra-se no campo da deficiência propriamente dita e aqui se percebe que a representação dos professores a respeito desta, está construída novamente com base no desenvolvimento individual.

A forte presença da concepção biológica, naturalista ou médica no imaginário dos professores remete à questão da deficiência como um problema individual e revela um imaginário permeado por visões estereotipadas.

Os conceitos dicotômicos de perfeição/imperfeição, deficiência/eficiência, anormalidade/normalidade, saúde/doença, geralmente permeiam o imaginário de um determinado grupo e geram assim os estereótipos e os preconceitos. Conforme já se sabe, estes conceitos estão presentes na concepção biológica da deficiência que ainda hoje tem seus pressupostos cristalizados no pensamento do senso comum.

O ensino ao aluno com deficiência é visto de acordo com este prisma, sendo que prevalece a opção por uma proposta de integração parcial, destinada apenas aos alunos que conseguem se adaptar às exigências da escola, opção esta justificada principalmente pelas condições individuais. A finalidade do ensino assume, assim, uma postura favorável ao desenvolvimento social da criança sendo ressaltado o desempenho satisfatório em relação aos conteúdos sociais.

Esta postura, no entanto, não significa uma mudança na representação dos professores entrevistados em relação à deficiência e ao ensino deste aluno, pois está apoiada em atitudes preconceituosas e discriminatórias decorrentes do descrédito em relação às possibilidades de aprendizado formal deste aluno.

No entanto, negam-se as atitudes preconceituosas, as visões estereotipadas e se busca através de uma conscientização pessoal do professor e dos demais alunos, a aceitação deste aluno com deficiência no ambiente escolar.

Diante desse desafio maior, os professores assumem uma postura pessimista em relação à política atual de inclusão escolar, ancorada aqui na necessidade de recursos, negligenciando os aspectos de inter-relação e subjetividade aí implicados.

A inclusão escolar de alunos com deficiências foi imposta a todos que participam deste ambiente por sua condição normativa e tem, com isso, gerado constantes questionamentos. De maneira geral, foi possível observar que o conceito de inclusão escolar e integração ainda não está muito claro para os professores, assim como os princípios que regem tais propostas. Nem tampouco, estes têm consciência da importância que suas atitudes tem na formação da noção dos valores e no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

A inclusão precisa ser entendida como um processo e não um fim que se quer alcançar e que este processo é realizado na coletividade, um processo que futuramente extrapolará o universo escolar, e exigirá uma mobilização de toda sociedade. Por isso, não cabe ao professorado se assumir como vítima de uma situação e de sua política.

As atitudes que se manifestam no ambiente escolar poderão facilitar o processo de inclusão deste aluno ou poderão inviabilizar este processo, isto porque eles podem ser incluídos fisicamente e estarem excluídos por meio de atitudes sociais e acadêmicas.

Isto poderia trazer prejuízos, também, para os demais alunos que ficariam impedidos de vivenciar coletivamente o aprendizado com as diferenças, ressaltando-se que é a vivência coletiva que possibilita esse aprendizado e não simplesmente a inserção de um aluno com deficiência na sala de aula.

A escola e o ensino têm que ser reestruturados, pois não é possível atender a novos grupos sociais, sem uma renovação teórica e prática. A postura descrente em relação à implantação da política de inclusão revela uma resistência em aceitar o processo de inclusão escolar desses alunos e as condições precárias em que se está ocorrendo este processo.

Realizar essa política pública sem compreender as representações sociais que permeiam o ambiente escolar e direcionam os pensamentos dos professores, constitui-se num impasse que pode gerar equívocos, os quais colocam em risco o sucesso dessa política. Ao considerar este fato, entende-se a relevância desta pesquisa.

Com a inclusão escolar deste aluno, tem-se o objetivo de ressignificar o entendimento a respeito da deficiência e da pessoa com deficiência, tem-se o objetivo de favorecer que esta seja entendida dentro de uma concepção também social.

Mas para que isso seja possível é necessário que esta concepção já se faça presente no pensamento do professor e embase sua prática. O objetivo final se constitui também no princípio do qual se parte para realizá-lo. E aí está o grande desafio.

Observa-se que à pessoa com deficiência tem se atribuído um papel dependente e subordinado no processo social. Por isso a luta por uma evolução quanto à concepção da pessoa com deficiência ainda é grande e busca o reconhecimento deste como um cidadão que possui capacidades e potencialidades, possui direitos que devem ser respeitados.

A pesquisa evidenciou um descrédito em relação às capacidades e potencialidades desse aluno, o que nos revela uma baixa expectativa. Inicialmente, havia uma expectativa de que a seriação poderia ser um fator importante na concepção do professor em relação ao aluno com deficiência.

Acreditava-se que pelo menos os professores das séries iniciais poderiam ter uma maior expectativa em relação ao futuro desenvolvimento deste aluno, se comparado com as expectativas de professores das séries finais. No entanto, o que se observou foi que não havia uma diferença de expectativa em relação ao desenvolvimento destes.

As expectativas que são atribuídas em relação à pessoa com deficiência são fundamentais para o processo de formulação teórica do conceito deficiência, pois este conceito se estabelece nas relações sociais.

Então, que contribuições no processo de ressignificação da deficiência, a inclusão escolar pode propiciar?

Diante destes fatos, há a preocupação com a inclusão escolar desses alunos ser realizada de forma precipitada, pois a inclusão escolar, desta forma, ao que parece, não viabilizará mudanças na concepção vigente a respeito da deficiência e da pessoa com deficiência podendo, assim, repetir os mesmos preconceitos e processos de segregação.

Alguns equívocos como considerar alterações patológicas graves como simples diferenças não construirão uma conceituação mais adequada. Claro que a condição anatomo - fisiológica não pode continuar sendo valorizada como foi em diversos momentos históricos e como é no imaginário social, mas esta precisa ser reconhecida para que se possa adaptar o meio a real condição da pessoa.

Essas considerações são realizadas de acordo com os dados e representam apenas um olhar sobre essa problemática, dados os recortes realizados e os limites do instrumento utilizado nesta pesquisa.

Contudo, esta pesquisa evidenciou que as representações sociais podem ser identificadas no ambiente escolar e nos revelam tendências e concepções aí implicadas. Apesar de haver uma heterogeneidade nas respostas foi possível identificar uma homogeneidade quanto às representações que permeiam o universo escolar, conforme preconiza a Teoria das Representações Sociais.

Constatou-se que, no pensamento dos professores participantes, quanto à finalidade e prática educacional está fortemente representada a tendência pedagógica liberal tradicional; quanto à concepção de deficiência está fortemente representada a concepção biológica da deficiência e, quanto à proposta educacional para o aluno com deficiência, está fortemente representada a proposta de integração parcial.

Essas tendências, concepções e propostas se baseiam no desenvolvimento das condições individuais e se opõem aos princípios e fundamentos da atual política de inclusão escolar.

De acordo com o contexto evidenciado por esta pesquisa, a desconstrução dos modelos que ocupam o imaginário e as representações dos profissionais da escola, torna-se peça chave para o processo de inclusão do aluno com deficiência. Por isso, faz-se muito importante que pesquisas continuem sendo realizadas acerca deste tema, a fim de se possibilitar meios para que esta proposta se concretize de forma responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, n.56, p.338-411, dez. 1996.

AMARAL, L. Histórias da exclusão-e de inclusão? –na escola pública. In: **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997, p.23-34.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J (coord). **Diferenças e preconceito na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998, p. 11- 30.

AMARAL, R.; COELHO, A. **Considerações sobre a imagem social e a auto-imagem das pessoas ditas “deficientes”**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com.br/?index.htm>. Acesso: jun, 2004.

AMMANN, S. **Participação social**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977, 139p.

ARANHA, M. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E (org). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp - Marília - Publicações, 2000. v. 1, p. 1-9.

ARAÚJO, U. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In; Macedo, L. (org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996, p. 101-131.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p.91-107. jul. /dez. 2000. ISSN 1517-9702.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.117, p.127-147. nov. 2002. ISSN 0100-1574 .

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2000, 225p.

BATISTA, M.; ENUMO, S. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.9, n.1, p.101-111. jan./abr. 2004. ISSN 1413-294X.

BATISTA, S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73. p 182-205. dez. 2000. ISSN 01017330

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. Disponível em: < www.inep.gov.br>. Acesso em: 01 de mar.2005.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: < www.mec.gov.br/seesp/ >. Acesso: 2005/2006.

BRAIT, E. O processo interacional. In: D. PRETI (org.) **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Projeto NURC/SP – FFLCH-USP, p.189-214. 1993.

BRUMER, A.; PAVEI, K.; MOCELIN, D. Saindo da "escuridão": perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual. **Sociologia**, Porto Alegre, n.11, p.300-327. jan. /jun. 2004. ISSN1517-4522.

BRUNO, M. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações de pais - alunos - professores**. 1999. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

BUENO, J. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n.54, p.21-27, jan . 2001.ISSN 0103-7749

CABRAL NETO, A. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.2, n.2, p. 287- 312, jul./dez. 1997. ISSN 1413-294X.

CAMARGO, E. et al. Educação: de direito de cidadania a mercadoria. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.84,p 727-731, set. 2003.ISSN 0101-7330.

CARVALHO, R; MARQUEZAN, R. **Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais**. Disponível em : < [http. www.ufsm.br/ce/revista/ revce/index2003 htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/index2003.htm) >. Acesso em: jun de 2006.

CONSORTE, J. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.18, n.43, p.26-37, dez. 1997. ISSN 0101-3262.

CROCHIK, J. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997, v.1, p.13-22.

CRUICKSHANK, W.; JOHNSON, G. **A educação da criança e do jovem excepcional**. 1 ed. Porto Alegre: Globo, 1979, v. 1, 101p.

DALL'ACQUA, M. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. São Paulo: Unesp, 2002, 192 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, jun. 1994.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESAULNIERS, J. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n. 60, p.51-63, dez. 1997.ISSN 0101-7330.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18, n.1, p.27-35, jan. /abr. 2002.ISSN0102-3772.

FERREIRA, F. et al. Caminhos da Pesquisa e a Contemporaneidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v.15, n.2, p. 243 – 250, 2002. ISSN01027972.

FERREIRA, J. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p. 7-15, set. 1998. ISSN 0101-3262.

FERREIRA, S. Escola, educação e sociedade inclusivas. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.39, p.49-52, 1998a.ISSN01037749.

FERRETTI, C. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.299-306, dez. 2002.ISSN 0101-7330.

FOGUIERI, C. **A participação dos educadores na formulação das políticas públicas de educação: o caso do Feesp (1983-1984)**. 1989. 197p. Dissertação (Mestrado em Supervisão E Currículo) - Universidade Pontifícia Católica, São Paulo.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987, 127p.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam.**Sociologias**, Porto Alegre, n.6, p. 242-264, jul./dez. 2001. ISSN 1517-4522

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, p. 3-11, abr/jun. 2000. ISSN 01028839.

GARCIA, R. Preconceitos no cotidiano escolar - Ensino e medicalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n.59, p.406-407, ago. 1997.ISSN 0101-7330.

GARCIA, R. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p.81-92, set. 1998. ISSN 0101-3262.

GARRETT, A. **A Entrevista, Seus Princípios e Métodos**. Rio de Janeiro: Agir, 1964, 268p.

GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 101-188, jan. /abr. 2004. ISSN 1517-9702.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, 158p.

GOMES, F.; ARAÚJO, R. **Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo**. [On-line] Disponível em : <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/152.pdf>>. Acesso em: 21/11/2005.

GOUVÊA, G. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.12-21, jan./mar. 2000.ISSN01028839.

GUERRA, J. Ano Europeu da Pessoa Com deficiência. Porquê? **Poliedro**, Portugal, 2003. Disponível em : < www.lerparaver.com.html >. Acesso em: 02 de mar.2004.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002, 404p.

HARRIS, J. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. **Psychological Review**, v. 102, n. 3, p. 458-489. 1995.

IDE, S. Pessoas com necessidades educativas especiais: do currículo ao programa de intervenção educativa. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.42, p. 5-14, jan. 1999. ISSN01037749

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. (coord.). **Diferenças e preconceito na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998, p. 119- 134.

JACOBI, P. Políticas sociais locais e os desafios da participação cidadina. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.7, n.3, p.443-454, 2002. ISSN1413-8123.

JAHODA, M.; ACKERMAN, N. Distúrbios emocionais e anti-semitismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 1969.

JANNUZZI, G. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2004, 243p.

JESUS, D. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 37-49, 2004. ISSN01027182.

JODELET, D. "La representación social: fenómeno, concepto e teoria". In: MOSCOVICI, Serge (Org). **Psicologia Social**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

_____. **As representações sociais**. Rio de janeiro: UERJ, 2001,416 p.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S (org). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.63- 83.

KASSAR, M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p. 16-28, set. 1998. ISSN 0101-3262.

_____. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.20, n.50, p. 41-54, abr. 2000. ISSN 0101-3262.

KOERNER, A. O papel dos direitos humanos na política democrática: uma análise preliminar. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n.53, p.143-157, out. 2003. ISSN 0102-6909.

LACERDA, M.; CAMINO, C. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais nas perspectivas das representações sociais. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 165-178, 2002. ISSN 01027972.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n. 84, p.983-995, set. 2003.ISSN 0101-7330.

LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.149p.

MACIEL, M. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, p.51-56, abr. /jun. 2000. ISSN01028839.

MANTOAN, M. Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.40, p.44-48, 1998a. ISSN0103-7749.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p.00-00, 1998b. ISSN 0101-3262.

MANSINI, E. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.41, p.44 -48, 1998. ISSN01037749.

MARQUES, L. Educação infantil inclusiva: um desafio possível. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.8, n.48, p.30-37, jan. 2000. ISSN01037749.

MATTOS, R.; FERREIRA, R. Quem vocês pensam que (elas) são? Representações sobre as pessoas em situação de rua. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 47-58, mai/ago.2004.ISSN0102-7182.

MAZZOTTA, M. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982, 478p.

MAZZOTTA, M. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva**, Niterói, n.7, p.11- 18, mai. 2003.

MENIN, M. Desenvolvimento moral. In; Macedo, L (org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. p.37-100.

_____. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p. 335-339, abr. 2003. ISSN 0101-7330.

MOGILKA, M. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.2, p.57-68, jul./dez. 1999. ISSN 1517-9702.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 291p.

_____. Notes Towards a description of Social Representations. **European Journal of Social Psychology**, v.18, p.211-250, 1993.

_____. **A máquina de fazer deuses: sociologia e psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1990, 401p.

NOWELL, R; INNES, J. **Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: inclusion**. Disponível em: <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/info_briefs/eric/ericdigests/ed414675.pdf>. Acesso em: jun de 2006.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de educação Especial**, Marília, v.1, n.2, p.65-73, 1994. ISSN1413-6538.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E.; BRANCATTI, P (org). **Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística**. ed.Marília: Unesp - Marília - Publicações, 1999, p. 3-21.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. 10 de dezembro, 1948.

_____. **Declaração de direitos das pessoas deficientes**. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. 09 de dezembro, 1975.

_____. **Programa de ação mundial para as pessoas deficientes**. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. 1982.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, v.4,1984, 206p.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1994, 302 p.

RECHICO, C.; FREITAS, S. **Política nacional de inclusão escolar: desvelando novos olhares**. Disponível em: < www.rizoma.ufsc.br/pdfs/381-of4-st2.pdf >. Acesso em: 04/2005.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.113-128, jul./dez. 2002. ISSN 1517-9702.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.76, p. 232-257, out. 2001.ISSN 0101-7330.

SANTOS, M. De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? Comunicação apresentada no I Ciclo de Debates Multiprofissionais sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.40, p.49, 1998.ISSN 01037749.

SANTOS, L. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (saeb). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 346-567, set. 2002.ISSN 0101-7330.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva: direito à diversidade, documentos e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação**, 2004, 34p.

_____. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. II Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores. Ressignificando as diferenças humanas, 2005, 15p.

SARMENTO, M. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, p. 265 - 283, abr. 2002.ISSN 0101-7330.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, 176 p.

SASSAKI, R. Integração e Inclusão: do que estamos falando? Comunicação apresentada no I Ciclo de Debates Multiprofissionais sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.39, p.45-47, 1998.ISSN 01037749

SCHWARTZMAN, S. Inclusão escolar: sim? Não? **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.39, p.48-49,1998.ISSN01037749.

SEVERINO, A. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, p. 65 - 71, abr./jun. 2000. ISSN01028839.

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. **A Bússula do escrever—desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: UFSC/ Cortez, 2002, p.66-87.

SOBRAL, F. Educação para competitividade ou para a cidadania Social? **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.6, p.3 - 11, jan.1990. ISSN01028839.

SPINK, M (org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, 292 p.

SOUZA, R. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M (org.) **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2000, p.3-27.

STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, 456p.

TELFORD, C.; SAWERY, J. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, 658p.

TESSARO, N. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005, 202p.

TRIVINOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 173p.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.76, p. 175 - 196, out. 2001.ISSN 0101-7330.

VERÍSSIMO, H. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas.**Conferência Internacional sobre os direitos humanos das**

peças com deficiência necessidade e benefícios. Fundação Calouste Gulbenkian, setembro, 2003. Disponível em: <www.lerparaver.com/convencao_direitos.html>. Acesso em: 02 de mar.2004.

VIDAL, D. A linguagem do respeito: a experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. **Dados**, Rio de Janeiro, v.46, n.2, p.265-287, 2003. ISSN 0011-5258.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.21, n.55, p. 9-29, nov. 2001. ISSN 0101-3262.

XAVIER, R. Representação Social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.18-47, jul/dez. 2002. ISSN0102-7182 .

WAGNER, W. Descrição, Explicação e Método na Pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S (org). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.149-185.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA**1. DADOS PESSOAIS**

Nome:.....

Data de nascimento:.....

Naturalidade:.....

Endereço:.....

Telefone:.....

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Curso:.....

Local:.....

Ano de conclusão:.....

Pós-Graduação:.....

.....

.....

Outros:.....

.....

.....

Experiência Profissional:.....

.....

.....

3. EIXOS PRINCIPAIS

Eixo Principal: educação, escola e professor.

- Escolha profissional
- Conceito de educação
- Papel da educação
- Conceito de escola
- Papel da escola
- Dificuldades e facilidades na escola
- Conceito de professor
- Papel do professor
- Relação professor-aluno
- Trabalho do professor
- Prática de ensino
- Conceito de aprendizagem
- Avaliação da aprendizagem.

Eixo Principal: deficiência

- Conceito de deficiência
- Confronto com a deficiência

Eixo Principal: ensino do aluno com deficiência.

- Tipo de ensino
- Finalidade do ensino
- Benefícios e dificuldades
- Ensino na rede regular
- Princípios do ensino na rede regular
- Prática de ensino do aluno com deficiência

- Relacionamento do aluno com deficiência
- Política educacional

APÊNDICE B - ROL DE PERGUNTAS

Eixo Principal: Educação, Escola E Professor.

- Conta-me como foi sua escolha profissional.
- O que você entende por educação?
- Qual é o papel da educação?
- Na sua opinião, qual é o papel da escola?
- Como era sua escola da infância? Do que você mais gostava nela? Que importância ela teve para você? A sua escola é diferente da de hoje?
- Há dificuldades e facilidades na atuação da escola?
- Na sua opinião, o que é ser professor? Qual é o papel do professor?
- Teve algum professor na sua infância que te marcou? Como ele era? Como era o relacionamento de vocês?
- Conta-me, como é o seu dia-dia na escola.
- Explica-me como você trabalha o conteúdo programático.
- Fala-me sobre aprendizagem.
- Como se avalia a aprendizagem?

Eixo Principal: Deficiência

- Você tem alguma deficiência?
- Você já conhecia alguém com deficiência antes?
- Como você imagina que é ter uma deficiência? Por que você acha que é difícil ter uma deficiência ?
- Conta-me como foi quando você soube que teria esse aluno na sua sala de aula.
- Conta-me como é hoje isso para você?

Eixo Principal: Ensino Do Aluno Com Deficiência

- Que tipo de ensino você acha que esses alunos deveriam receber? Por que você acha que esse ensino é melhor?
- Se você tivesse um filho com deficiência, que ensino você daria a ele?
- Para que uma criança com deficiência vai à uma escola?
- O que você acha do ensino na rede regular para esses alunos?
- Por que e para que o ensino na rede regular para esses alunos?
- Conta-me como é sua atuação com essas crianças? Benefícios e dificuldades.
- Como é a aprendizagem do aluno com deficiência?
- Explica-me como fica a dinâmica da sala? Como é o relacionamento deste aluno com os outros alunos?
- O que você acha que significa para os professores a inclusão desses alunos?
- O que pode ser feito para efetivação da proposta de inclusão?
- Se você fosse diretora de uma escola, como você trataria a questão da inclusão?
- Quem se beneficia com a inclusão escolar desses alunos?

APÊNDICE C - QUADRO COM CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Participante	Idade	Formação	Experiência	Local de Formação
1	28	Magistério Pedagogia Latu sensu	Atuação c/visão subnormal	CEFAM Unesp Unoeste
2	28	Magistério Pedagogia	Não	Oswaldo Cruz Unoeste
3	48	Magistério Pedagogia	Não	CEFAM Unoeste
4	32	Magistério Pedagogia Latu sensu	Não	CEFAM Unoeste Unoeste
5	29	Magistério /Pedagogia Latu sensu	Não	CEFAM Unoeste Unoeste
6	28	Magistério /Pedagogia Latu sensu	Não	CEFAM Unoeste Unoeste
7	30	Magistério Pedagogia	Não	CEFAM Unesp
8	30	Magistério Pedagogia	Não	CEFAM Unoeste
9	29	Magistério /Pedagogia Capacitação	Atuação com DF	CEFAM Unesp Lúmen
10	27	Magistério Pedagogia	Não	CEFAM Unoeste
11	26	Magistério Pedagogia Capacitação	Atuação com DF	CEFAM Unesp Lúmen

APÊNDICE D - QUADROS ESPECÍFICOS DE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Tendência Pedagógica Liberal Tradicional

	PRESSUPOSTOS
Papel da escola	Preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem suas posições na sociedade e através de seus próprios esforços atingirem suas plenas realizações.
Conteúdos	São considerados conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e transmitidos aos alunos como verdades.
Métodos	Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração, ambas realizadas pelo professor.
Relacionamento professor-aluno	Predominado pela autoridade do professor que impõe a disciplina impedindo a comunicação entre os alunos durante as aulas.
Aprendizagem	É garantida pela repetição de exercícios sistemáticos, recapitulação da matéria e memorização, ou seja, dependerá de treino.

Quadro1. Pressupostos da Tendência Pedagógica Liberal Tradicional.

Tendência Pedagógica Liberal Renovada Progressista

	PRESSUPOSTOS
Papel da Escola	Proporcionar experiências que permitam ao aluno educar-se dentro do processo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre as estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.
Conteúdos	Estabelecidos de acordo com as experiências que os alunos vivenciam frente aos desafios cognitivos e as situações - problemas, valorizando-se os processos mentais e as habilidades cognitivas.
Métodos	Os métodos variam de acordo com as escolas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros), mas a idéia de aprender fazendo está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de soluções de problemas, o trabalho em grupo.
Relacionamento Professor-aluno	O papel do professor é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. A disciplina será estabelecida pelas regras de convivência em grupo e a relação entre o aluno e o professor deve ser positiva, de forma a assegurar uma vivência democrática.
Aprendizagem	A motivação é um dos pressupostos da aprendizagem nesta tendência, e depende da capacidade de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno.

Quadro 2. Pressupostos da Tendência Pedagógica Liberal Renovada Progressista.

Tendência Pedagógica Liberal Renovada Não Diretiva

PRESSUPOSTOS	
Papel da Escola	A formação de atitudes enfocando-se mais os problemas psicológicos buscando favorecer mudanças no indivíduo que o adapte às solicitações do ambiente.
Conteúdos	Enfatiza os processos de desenvolvimento das relações e comunicação, visando facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos.
Métodos	Ressalta-se que os conhecimentos em si e os métodos usuais são dispensáveis. O professor deverá desenvolver um estilo próprio que facilite a aprendizagem do aluno.
Relacionamento professor-aluno	O professor é considerado um facilitador que se restringe a ajudar o aluno a se organizar, utilizando-se de técnicas de sensibilização. Propõe uma educação centrada no aluno, na qual o professor deve garantir o relacionamento pessoal e autêntico, ausentando-se como forma de respeito.
Aprendizagem	Compreende a motivação que resulta do desejo de adequação pessoal numa busca de auto-realização. Ocorre quando há uma modificação nas próprias percepções do aluno, modificações estas dependentes do quanto há de significativo para o seu eu.

Quadro3. Pressupostos da Tendência Pedagógica Liberal Renovada Não – Diretiva.

Tendência Pedagógica Liberal Tecnicista

	PRESSUPOSTOS
Papel da Escola	Modeladora de comportamento humano. Deve organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, aplicando as descobertas da ciência.
Conteúdos	São as informações, princípios científicos e leis estabelecidas e ordenadas por especialistas, observáveis ou mensuráveis e sistematizados nos manuais, livros didáticos, módulos de ensino e dispositivos audiovisuais.
Métodos	A tecnologia educacional. Consistem nos procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle do comportamento, e que assegurem a transmissão e recepção de informação.
Relacionamento Professor-aluno	O professor administra as condições de transmissão da matéria, estabelece uma relação estruturada e objetiva, na qual a comunicação com o aluno é exclusivamente técnica.
Aprendizagem	É uma modificação de desempenho e, portanto, depende da organização de condições estimuladoras e o ensino é um processo de condicionamento através do uso do reforço das respostas que se quer obter. Os componentes da aprendizagem são motivação, retenção e transferência.

Quadro 4. Pressupostos da Tendência Pedagógica Liberal Tecnicista.

Tendência Pedagógica Progressista Libertadora

	PRESSUPOSTOS
Papel da Escola	Privilegia a atuação não - formal, o que inviabiliza o ensino escolar. A educação é uma atividade de professores e alunos mediatizadas pela realidade que apreendem.
Conteúdos	Questionam concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens.
Métodos	É rejeitada a transmissão de conteúdos estruturados por não alunos, já que estes não emergem do saber popular. Assim, são utilizados grupos de discussão.
Relacionamento professor-aluno	O professor é o animador que deve intervir apenas para fornecer uma informação mais sistematizada quando necessário. A relação é horizontal, sendo ambos considerados como sujeitos do ato de conhecer.
Aprendizagem	A motivação ocorre a partir da codificação de uma situação problema que será analisada criticamente através do exercício da abstração no qual se alcança a razão de ser dos fatos.

Quadro 5. Pressupostos da Tendência Pedagógica Progressista Libertadora.

Tendência Pedagógica Progressista Libertária

	PRESSUPOSTOS
Papel da Escola	Transformar a personalidade dos alunos através de mecanismos institucionais de mudança com base na participação grupal, num sentido libertário e auto - gestor.
Conteúdos	As matérias, entendidas apenas como um instrumento a mais, não são exigidas, pois o que importa é o conhecimento que resulta da prática vivenciada pelo grupo, na busca de satisfazer as necessidades e exigências da vida social.
Métodos	Os alunos são os responsáveis pelas atividades e pela organização do trabalho no interior da escola, exercendo assim a auto-gestão e podendo decidir se querem participar ou não.
Relacionamento professor-aluno	Baseia-se na não - diretividade, de forma que o professor se mistura no grupo, apesar de estar em condição desigual. Este pode estar a serviço dos alunos desde que não imponha suas idéias. Ao professor cabe a função de conselheiro e outras vezes de instrutor - monitor.
Aprendizagem	Baseia - se na aprendizagem informal, na supressão de toda forma de repressão. A motivação está no interesse em crescer dentro da vivência grupal. É necessário que haja a experiência para que se incorpore o conhecimento e o utilize em situações posteriores.

Quadro 6. Pressupostos da Tendência Pedagógica Progressista Libertária.

Tendência Pedagógica Progressista Crítico - Social dos Conteúdos

	PRESSUPOSTOS
Papel da Escola	Difundir conteúdos baseados nas realidades sociais, sendo responsabilizada pela garantia de um bom ensino a todos e valorizada como um instrumento que beneficia interesses populares.
Conteúdos	Conteúdos culturais universais, os quais foram incorporados pela humanidade, mas estão em constantes reavaliações. Apesar de constituídos por realidades exteriores, estes precisam ter uma significação humana e social.
Métodos	É utilizada a relação direta com a experiência do aluno, confrontada com a explicação do professor.
Relacionamento professor-aluno	O papel do professor será de mediação em torno das análises dos conteúdos. Assim, o professor assume posição desigual perante seu aluno, por ter mais experiência a cerca das realidades sociais.
Aprendizagem	A aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno quanto do professor e do contexto da sala. É a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.

Quadro7. Pressupostos da Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho através deste consentir minha participação na pesquisa intitulada “Estudo Das Representações De Professores A Respeito Do Aluno Com Deficiência, Inserido Na Rede Regular De Ensino”, que possui como pesquisadora responsável Aline Elizabeth Moraes Martins, cujo telefone é (18)91179307. Eu estou ciente de que esta pesquisa foi submetida ao Comitê De Ética Em Pesquisa da FCL – UNESP/Campus de Assis, cujo telefone é (18)3302-5740.

Eu estou ciente também, de que a realização da mesma se justifica pela atual proposta educacional estabelecida pelo MEC, que prioriza a inclusão escolar de alunos com deficiência em rede regular de ensino e que o objetivo geral desta pesquisa é verificar as representações de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e seus desdobramentos no ambiente escolar.

Declaro ainda que tenho conhecimento quanto à realização da pesquisa, da qual participarão 8 professores da rede municipal de educação que possuem alunos com deficiências em suas salas de aula e 3 professores itinerantes, os quais serão submetidos à entrevista semi – dirigida, com questionamentos apoiados em questões relacionadas ao objetivo da pesquisa e que serão utilizados gravador e anotações permitindo assim que todo o material fornecido por mim seja obtido. Eu estou ciente de que tenho o direito de não responder as perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza e que esta pesquisa realizará também a análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação, documentos do Conselho Municipal de Deficiência, atas do Conselho de classes e da escola, além de consultas às legislações e ao Estatuto do Magistério Local.

Tenho esclarecimento de que essa pesquisa na busca por compreender as representações em relação ao aluno com deficiência, visa colaborar no entendimento do processo e da atual política de inclusão escolar e que esta pesquisa visa ainda, beneficiar a população de alunos com deficiência e seus professores ao incentivar uma postura reflexiva a respeito destas questões.

Tenho garantido pela pesquisadora a possibilidade de solicitar ainda qualquer esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia empregada e garantido a minha liberdade de me recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao meu cuidado. Despesas

ou danos decorrentes de minha participação na pesquisa serão ressarcidos ou indenizados conforme a comprovação dos mesmos.

Tenho garantido também, o sigilo e anonimato que assegure minha privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e estou ciente de que os dados coletados poderão ser publicados preservando-se minha privacidade.

Ciente de todos os esclarecimentos acima declaro através deste, meu consentimento para participação nesta pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito

Assinatura do pesquisador

ANEXO B - DECLARAÇÃO SOBRE A EXISTÊNCIA DE INFRA-ESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E AUTORIZAÇÃO PARA USO DA MESMA.

Declaramos, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada “Estudo Das Representações De Professores A Respeito Do Aluno Com Deficiência, Inserido Na Rede Regular De Ensino”, sob a responsabilidade do(s) pesquisador (es) Aline Elizabeth Moraes Martins, que a área referente à escola municipal “Franco Godoy” de Presidente Prudente conta com a infra-estrutura necessária para a realização da referida pesquisa, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente o Regimento do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis, bem como as normas complementares ao mesmo.

Declaramos, ainda, que o referido pesquisador está autorizado a utilizar a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

_____ , _____ , _____ , _____ .

Assinatura

**ANEXO C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ARQUIVOS,
REGISTROS E SIMILARES.**

Eu _____, responsável pelo arquivo/registro _____, autorizo o acesso ao mesmo pelo Pesquisador, Aline Elizabeth Moraes Martins, a fim de viabilizar a execução do Projeto de Pesquisa intitulado "Estudo Das Representações De Professores A Respeito Do Aluno Com Deficiência, Inserido Na Rede Regular De Ensino".

_____, _____, _____, _____.

Responsável pelo arquivo e/ou registro

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Presidente Prudente, 12 de agosto de 2005.

Senhor(a) Coordenador(a):

Eu, Aline Elizabeth Moraes Martins, envio anexo o Projeto de Pesquisa intitulado “Estudo Das Representações De Professores A Respeito Do Aluno Com Deficiência, Inserido Na Rede Regular De Ensino”, para ser apreciado por esse Comitê de Ética em Pesquisa.

Nesta oportunidade, confirmo, no que se refere à realização da pesquisa anexa, o atendimento do disposto na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, bem como nas Resoluções complementares à mesma.

Atenciosamente

Aline Elizabeth Moraes Martins

À(o)

Prof.(a).

DD. COORDENADOR(A) DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FCL – UNESP/Campus de Assis

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA CEP/FCL - UNESP/CAMPUS DE
ASSIS

Processo n° 1363/2005

Registro no CEP n°

015/2005

Título da Pesquisa: "Estudo das representações de professores a respeito do aluno com Deficiência, inserido na Rede regular de Ensino"

Pesquisador Responsável: ALINE ELIZABETH MORAES MARTINS

Orientador: JOSÉ

LUIZGUIMARÃES

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa acima especificado, apresentado a este Comitê de Ética em Pesquisa, foi enquadrado na seguinte categoria:

(X) Aprovado.

() Aprovado e encaminhado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa -CONEP/MS, em virtude de estar inserido dentro das áreas temáticas especiais.

() com pendência, recomendando-se uma revisão específica ou solicitando-se modificações ou informações relevantes, conforme parecer do relator, que deverão ser atendidas pelo pesquisador no prazo máximo de 60 dias, contados a partir desta data.

() Não aprovado.

Retirado: quando, transcorrido o prazo, o protocolo permanece pendente.